

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”  
FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS – CAMPUS DE ARARAQUARA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR**

JENNIFER ALINE ZANELA

**CONCEPÇÃO DE DESENVOLVIMENTO HUMANO EM PEDAGOGIAS DO  
CONSENSO NA EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA ANÁLISE À LUZ DA PSICOLOGIA  
HISTÓRICO-CULTURAL**



ARARAQUARA - SP  
2018

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”  
FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS – CAMPUS DE ARARAQUARA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR**

JENNIFER ALINE ZANELA

**CONCEPÇÃO DE DESENVOLVIMENTO HUMANO EM PEDAGOGIAS DO  
CONSENSO NA EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA ANÁLISE À LUZ DA PSICOLOGIA  
HISTÓRICO-CULTURAL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Conselho, Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título Mestre em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Teorias Pedagógicas, Trabalho Educativo e Sociedade.

Orientadora: Prof. Dr. Juliana Campregher Pasqualini  
Apoio *CAPES*.

ARARAQUARA - SP  
2018

Zanela, Jennifer Aline

Concepção de desenvolvimento humano em pedagogias do consenso na Educação Física: uma análise à luz da Psicologia Histórico-Cultural / Jennifer Aline Zanela – 2018

195 f.

Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara)

Orientador: Juliana Campregher Pasqualini

1. Psicologia Histórico-Cultural. 2. Concepção de desenvolvimento humano. 3. Pedagogias do consenso na Educação Física Escolar. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo sistema automatizado com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

JENNIFER ALINE ZANELA

**CONCEPÇÃO DE DESENVOLVIMENTO HUMANO EM PEDAGOGIAS DO  
CONSENSO NA EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA ANÁLISE À LUZ DA PSICOLOGIA  
HISTÓRICO-CULTURAL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Conselho, Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título Mestre em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Teorias Pedagógicas, Trabalho Educativo e Sociedade.

Orientadora: Prof. Dr. Juliana Campregher Pasqualini

Data da defesa: 28/02/2018.

**MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:**

**Presidente e Orientadora:** PROF. DR. JULIANA CAMPREGHER PASQUALINI

---

**Membro Titular:** PROF. DR. IRINEU ALIPRANDO TUIM VIOTTO FILHO

---

**Membro Titular:** PROF. DR. GISELLE MODÉ MAGALHÃES

---

**Membro Suplente:** PROF. DR. LÍGIA MÁRCIA MARTINS

---

**Membro Suplente:** PROF. DR. CAROLINA PICCHETTI NASCIMENTO

---

**Local:** Universidade Estadual Paulista  
Faculdade de Ciências e Letras  
**UNESP – Campus de Araraquara**



**ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE Mestrado DE JENNIFER ALINE ZANELA, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS - CÂMPUS DE ARARAQUARA.**

Aos 28 dias do mês de fevereiro do ano de 2018, às 14:00 horas, no(a) Sala 107, reuniu-se a Comissão Examinadora da Defesa Pública, composta pelos seguintes membros: Profa. Dra. JULIANA CAMPREGHER PASQUALINI - Orientador(a) do(a) Departamento de Psicologia / Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências - Câmpus de Bauru, Prof. Dr. IRINEU ALIPRANDO TUIM VIOTTO FILHO do(a) Departamento de Educação / Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente, Profa. Dra. GISELLE MODÉ MAGALHÃES do(a) Departamento de Educação / Universidade Federal de São Carlos, sob a presidência do primeiro, a fim de proceder a arguição pública da DISSERTAÇÃO DE Mestrado de JENNIFER ALINE ZANELA, intitulada **CONCEPÇÃO DE DESENVOLVIMENTO HUMANO EM PEDAGOGIAS DO CONSENSO NA EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA ANÁLISE À LUZ DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL**. Após a exposição, a discente foi arguida oralmente pelos membros da Comissão Examinadora, tendo recebido o conceito final: \_ \_ \_ \_ \_ APROVADO . Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelos membros da Comissão Examinadora.

Profa. Dra. JULIANA CAMPREGHER PASQUALINI

Prof. Dr. IRINEU ALIPRANDO TUIM VIOTTO FILHO

Profa. Dra. GISELLE MODÉ MAGALHÃES

À minha avó Maria Aparecida Zanela (*in memoriam*) a quem, por meio dela, cumprimento todas as trabalhadoras e trabalhadores do Brasil.

## AGRADECIMENTOS

Ainda que a luta política e social possa parecer solitária, não há nenhum processo humano que não seja composição de uma construção coletiva. Dedico esse momento a todas trabalhadoras e trabalhadores que, explorados cotidianamente, ainda encontram forças e significado na luta histórica! Em especial:

Aos meus pais, *Lademir* e *Cleonides*, por em estarem ao meu lado diariamente, acompanhando, apoiando e vibrando a cada etapa da minha formação. Obrigada por todo amor, carinho e atenção às minhas inquietações diante do mundo. À minha irmã, *Jéssica*, por ser o meu *porto seguro* durante a minha vida inteira. Vocês me ensinaram os valores humanos mais importantes que hoje se materializam em uma visão de mundo socialista. À família pela união e aprendizados diários que divido com vocês.

Ao meu companheiro e amor, *Henrique*, com quem divido a vida e a convivência cotidiana desde o início da graduação, por ser a pessoa mais próxima a mim e ter acompanhado as inseguranças, as tristezas, os momentos bons e por sempre ter estado lá, independente das circunstâncias. Nós enfrentamos longas distâncias para estarmos juntos, e, mesmo assim, ele acompanhou *de perto* o meu processo de formação talvez em um período mais delicado: o momento em que passei a questionar as primeiras relações aparentes e que, nesse processo, deu espaço a assumir um posicionamento de esquerda. Pela nossa possibilidade de descobrir a vida juntos e vivenciar uma das maiores alegrias: amar, mesmo diante de tantas circunstâncias desfavoráveis.

À Professora Dr<sup>a</sup> *Juliana Pasqualini*, orientadora da presente pesquisa, por aventurar-se junto comigo às incursões pela Educação Física, pelas reflexões em conjunto e a contribuição do mestrado para o processo de minha formação humana e teórica. Por não medir esforços para a conciliação entre o mestrado, orientação, estudos e as outras atividades que surgiram no decorrer do processo. Sobretudo pela paciência com os meus questionamentos e limitações.

À Professora Dr<sup>a</sup> *Lígia Márcia Martins*, pelo diálogo durante a disciplina do mestrado, pelas observações, considerações e pontuações teóricas da pesquisa durante a banca de qualificação.

À Professora Dr<sup>a</sup> *Carolina Picchetti Nascimento* pelas contribuições na mediação da Psicologia Histórico-Cultural com a Educação Física durante o processo de qualificação e por mais uma possibilidade de aprendizado.

Aos professores Dr<sup>a</sup> *Giselle Modé Magalhães* e Dr *Irineu Aliprando Tuim Viotto Filho* pelo deslocamento a Araraquara e pelo comprometimento de avaliação da presente pesquisa em sua fase de Defesa.

Ao Professor Dr *André Malina* e Professora Dr<sup>a</sup> *Ângela Celeste Barreto de Azevedo* que acompanham meu processo de formação desde o primeiro dia de aula no curso de Educação Física e com quem dividi os primeiros questionamentos sobre a Educação Física, sobre a Pedagogia Histórico-Crítica e Psicologia Histórico-Cultural na possibilidade de construção de um pensamento teórico contra-hegemônico. Pela possibilidade de um diálogo fraternal e amigo sobre as injustiças e opressões desse modo de produção. Agradeço pelas contribuições diárias e por diminuírem as aflições diante desse momento de formação e de tantos outros.

A duas pessoas com quem divido os meus dias desde a graduação, que me sugeriram, um dia, estudar Vigotski e que agora deixam uma lacuna pela distância física, *Caroline* e *Eduardo*. Aos amigos que compõem o nosso “grupo” e que dividimos as inquietações, as críticas diante da organização da sociedade, da militância estudantil e sindical e, de forma geral, da vida: Professor Dr. *José Luiz Finocchio*, *Caroline Arnaldo Ortiz*, *Eduardo Pieretti Reis*, *Felipe Francisco Insfran*, *Caroline Correia Maciel*, *Carlos Herreira*.

Aos amigos que conheci durante a “pequena” jornada em Araraquara durante a pós-graduação, *Bruno*, *Fernanda* e *Jaqueline*. Foram eles que acompanharam os momentos vividos durante todo esse processo e tornaram a vivência com as várias exigências do mestrado mais leves e divertidas. Obrigada por estarem sempre ali!

Ao grupo de professores, direção, coordenação, trabalhadoras da educação do *CEINF* por todo apoio com as eventuais necessidades de deslocamento, por compreenderem esse momento de formação e não medirem esforços para auxiliar e facilitar a ponte entre Campo Grande e Araraquara.

Aos amigos distantes e amados que compõem uma importante parte da minha relação afetiva com a vida. Em especial, *Marcela*, *Bianca*, *Nicolle*, *Thaira*, *Ana Flávia*, *Aika*, *Letícia*, *Yasmin*, *Leandro* e *Thiago*. Aos que não foram citados, mas fazem parte desse processo.

Aos camaradas do *Partido Comunista Brasileiro de Mato Grosso do Sul* pela militância coletiva e paciência com a ausência.

A *CAPES* pelo auxílio financeiro.

“A consciência da classe operária não pode ser uma consciência política verdadeira se os operários não estiverem habituados a reagir contra todo abuso, toda manifestação de arbitrariedade, de opressão e de violência, quaisquer que sejam as classes atingidas; a reagir justamente do ponto de vista social-democrata, e não de qualquer outro ponto de vista. A consciência das massas operárias não pode ser uma consciência de classe verdadeira, se os operários não aprenderem a aproveitar os fatos e os acontecimentos políticos concretos e de grande atualidade, para observar cada uma das outras classes sociais em todas as manifestações de sua vida intelectual, moral e política; se não aprenderem a aplicar praticamente a análise e o critério materialista a todas as formas da atividade e da vida de todas as classes, categorias e grupos de população. Todo aquele que orienta a atenção, o espírito de observação e a consciência da classe operária exclusiva ou preponderantemente para ela própria, não é um social-democrata; pois para conhecer a si própria, de fato, a classe operária deve ter um conhecimento preciso das relações recíprocas de todas as classes da sociedade contemporânea, conhecimento não apenas teórico... ou melhor: não só teórico, como fundamentado na experiência da vida política”.

Vladimir Ilitch Lenin,  
(Que Fazer?, 1902).

## RESUMO

A presente pesquisa foi realizada, a partir da análise teórica da concepção de desenvolvimento humano em *pedagogias do consenso* na Educação Física Escolar. Do ponto de vista teórico-metodológico, utilizou-se a Psicologia Histórico-Cultural principalmente na produção de Lev Semyonovich Vigotski, para verificar em cinco abordagens pedagógicas (Aptidão Física/Saúde Renovada, Humanista, Psicomotricidade, Desenvolvimentismo, Construtivismo/Interacionismo) três eixos fundamentais: as forças motrizes do desenvolvimento; a relação entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento e o projeto de formação humana. A partir do pressuposto de que a concepção de desenvolvimento humano pode ser identificada explícita ou implicitamente na materialização pedagógica, colocar a concepção de desenvolvimento humano em prioridade, implica em analisar as incursões e apropriações da Educação Física Escolar no campo da Psicologia. Como resultado, observamos que as sistematizações em meados da década de 1980 das *pedagogias do consenso* na Educação Física Escolar serviram, em certa medida, para superar a concepção técnico-biológico e esportivista. Entretanto, no que concerne a concepção de desenvolvimento humano, as aproximações pedagógicas e o projeto de formação humana, reproduz a primazia aos aspectos biológicos no processo de desenvolvimento e formação humana, na qual se estabelece uma compreensão do indivíduo a partir da maturação orgânica e na individualização e naturalização das relações coletivas pela manutenção da ordem social vigente. Buscamos nos colocar ao coletivo de pesquisadores da Educação Física, na busca pela superação do pensamento teórico hegemônico e dos limites impostos pelo capitalismo na prática social da Educação Física Escolar.

*Palavras-chave: Concepção de desenvolvimento humano; Pedagogias do consenso na Educação Física Escolar; Psicologia Histórico-Cultural.*

## ABSTRACT

The present research was carried out from the theoretical analysis of the conception of human development in pedagogies of the consensus in Physical Education. From the theoretical-methodological point of view, it was used the History-Culture Psychology mainly in the production of Lev Semyonovich Vygotsky to verify in five pedagogical approaches (Physical Aptitude/Renewed Health, Humanist, Psychomotricity, Developmentalism, Constructivism/Interactionism) three fundamental axes: the driving forces of development; the relation between teaching, learning and development and the human formation project. From the understanding that the conception of human development can be explicitly or implicitly identified in the pedagogical materialization, placing the conception of human development in priority implies in analyzing the incursions and appropriations of Physical Education in the area of Psychology. As a result, we observed that the systematizations in the mid-1980s of consensus pedagogies in Physical Education served to a certain extent to overcome the technical-biological and sportivist conception, but, as far as the conception of human development is concerned, approximations pedagogical and the human formation project, the primacy of biological aspects is reproduced, in the understanding of the individual from the organic maturation and in the individualization of the collective relations by the maintenance of the current social order. We seek to place ourselves in the collective of Physical Education researchers in the quest for overcoming hegemonic theoretical thinking and the limits imposed by capitalism in the social practice of Physical School Education.

*Keywords: Conception of human development; Pedagogies of consensus in Physical Education; Historical-Cultural Psychology.*

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b>	Síntese das abordagens sistematizadas;	27
<b>Quadro 2</b>	<i>Forças Motrizes do Desenvolvimento</i> nas abordagens pedagógicas analisadas;	108
<b>Quadro 3</b>	Organização metodológica para o eixo <i>Ensino, aprendizagem e desenvolvimento</i> nas abordagens pedagógicas analisadas;	149
<b>Quadro 4</b>	Organização metodológica para o eixo <i>Projeto de formação humana</i> nas abordagens pedagógicas analisadas;	175

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b>	Produção teórica selecionada para análise da presente pesquisa;	30-31
-----------------	---	-------

## SUMÁRIO

	Pg.
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	14
<b>CAPÍTULO UM: A Educação Física brasileira e as Pedagogias do Consenso</b> .....	19
1. Consenso e o conflito na Educação Física brasileira: contribuições de Vitor Marinho .....	22
1.1 Pedagogias do Consenso da Educação Física .....	26
1.2 Aspectos relativos à Educação Física no Brasil .....	35
1.3 Os anos de 1980 como um marco histórico para a produção teórica a partir das Ciências Humanas na Educação Física brasileira .....	45
<b>CAPÍTULO DOIS: A contribuição da psicologia histórico-cultural para a compreensão do desenvolvimento humano</b> .....	56
2. Contexto histórico de sistematização .....	58
2.1 Desenvolvimento do psiquismo humano .....	62
2.2 Desenvolvimento Biológico e Desenvolvimento Social .....	64
2.3 Atividade .....	68
2.4 Instrumentos Psicológicos e funções psíquicas superiores .....	77
2.5 Ensino e Educação no processo de desenvolvimento .....	87
2.6 Síntese da concepção de desenvolvimento para a psicologia histórico-cultural .....	91
<b>CAPÍTULO TRÊS: A concepção de desenvolvimento humano em Pedagogias do Consenso na Educação Física Escolar</b> .....	95
3. Apresentação Geral das Abordagens .....	97
3.1 Eixos para análise .....	104
3.2 Forças motrizes do desenvolvimento .....	106
3.3 Relação ensino, aprendizagem e desenvolvimento .....	146
3.4 Projeto de formação humana .....	173
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	186
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	189

## INTRODUÇÃO

Considerando relevante a análise do desenvolvimento do psiquismo à luz da psicologia histórico-cultural, nos propusemos a discutir pedagogicamente a Educação Física por esse viés, entendendo-o pela ótica do materialismo histórico-dialético. Desde os anos de 1980, no Brasil, houve o avanço do número de estudos na Educação Física, embasada nas Ciências Humanas. Tais publicações permitiram o acúmulo de discussões teóricas críticas à perspectiva técnico-biológica e esportivista predominante no ensino da Educação Física escolar, mas que abriram possibilidades de incursões também no ensino da Educação Física não escolar. Uma das áreas incorporadas a esta discussão crítica na Educação Física, foi a Psicologia. Posto isto, discutir o desenvolvimento e a formação humana à luz da psicologia histórico-cultural visa, na presente pesquisa, contribuir com fundamentação psicológica para a reflexão pedagógica na Educação Física.

Desse modo, esta pesquisa investiga a concepção de desenvolvimento humano em cinco abordagens pedagógicas da Educação Física que são representativas de um campo teórico do consenso, tomando como referencial teórico de análise a psicologia histórico-cultural nas sistematizações de Vigotski. As abordagens selecionadas para análise foram: *Aptidão Física/Saúde Renovada*, *Humanismo*, *Psicomotricidade*, *Desenvolvimentista*, *Construtivista/Interacionista*, as quais foram consideradas como representativas da *Pedagogia do Consenso* a partir das discussões trazidas por Marinho (2012).

A *Aptidão Física/Saúde Renovada*, cuja síntese vem se desdobrando desde a concepção *higienista* no Brasil. A abordagem *Humanista*, sistematizada por Vitor Marinho de Oliveira que se tornou propulsora de várias discussões na Educação Física até então; a abordagem pedagógica *Psicomotora*, que trouxe referências que fundamenta profundamente a área até os dias atuais; a abordagem *Desenvolvimentista*, que buscou articular-se a outra forma de compreensão das habilidades motoras básicas; e, por último, a abordagem *Construtivista/Interacionista*, que aparece com força não apenas na Educação Física, mas na Educação como um todo. Essas cinco abordagens pedagógicas representam na história da Educação Física brasileira e na produção do conhecimento uma preponderância hegemônica. Desse modo, compreendemos que para superar as limitações postas no campo do consenso, antes de tudo, devemos compreendê-lo. Voltamos, portanto, a identificar a concepção de desenvolvimento humano que as sustentam explicita ou implicitamente. Parece-nos essencial para desenvolver o conhecimento precisamente em duas perspectivas:

1 – Ainda que as abordagens sejam alvos de discussões, análises, pesquisas, etc., durante aproximadamente quarenta anos (desde o final dos anos de 1970 até os dias atuais), a referência aos princípios psicológicos, em ênfase a categoria de desenvolvimento humano, com ótica a revisão de literatura ainda não foi amplamente contemplada pela produção do conhecimento em Educação Física<sup>1</sup>, principalmente a partir da ótica de uma proposta na Psicologia a partir da referência marxista: a Psicologia Histórico-Cultural.

2 – Temos como compromisso coletivo estabelecer um diálogo entre Lev Semenovitch Vigotski e a Educação Física. Apesar de Vigotski ser amplamente citado pela educação e pela Educação Física, ainda é pouco compreendido no Brasil (DUARTE, 2001; PRESTES, 2010).

A educação formal incide diretamente no processo de desenvolvimento humano e do psiquismo (VYGOTSKI, 1995). O ensino sistematizado, portanto, contribui de forma decisiva para o desenvolvimento do psiquismo e formação da imagem subjetiva da realidade objetiva, pois, ao tomar contato com a cultura em suas formas mais desenvolvidas, requalificam-se os processos psíquicos e o indivíduo torna-se capaz de fazer uma leitura mais aproximada à raiz dos fenômenos e determinações, que produzem a realidade social (DUARTE, 2001; MARTINS, 2013). Defendemos junto com outros autores que as áreas do conhecimento, em sua totalidade, são responsáveis por permitir o salto qualitativo nas possibilidades de apreensão da realidade pelos indivíduos, a Educação Física Escolar também integra a responsabilidade social, de transmitir conhecimentos científicos, que contribuam para desvelar as contradições da realidade humana.

De acordo com Marinho (2012) a Educação Física enquanto uma prática social, incorpora e (re)produz concepções diante da vida humana. Esse fato tem um duplo caráter. Isto é, contraditoriamente há a possibilidade de transmitir valores consensuais, tanto no campo acadêmico, como na prática pedagógica ou produzir conhecimentos, que se aproximem em tentativas de desvelar o real (KOSIK, 1979). Esse embate permeia, sobretudo, as relações da produção do conhecimento na Educação Física, crescente, em especial, após a década de 1980. As *pedagogias do consenso* da Educação Física brasileira, caracterizam-se por atribuir à Educação Física, uma função de colaboração com a manutenção do *status quo*, veiculando valores que legitimam o modo de dominação burguês. No âmbito específico da Educação Física, identificamos que essa função conservadora, se realiza orientada por abordagens que privilegiam os conhecimentos técnico-biológicos e a formação da competência técnica e esportivista, preconizam práticas espontaneístas e/ou reivindicam

---

<sup>1</sup> Apresentamos no decorrer da pesquisa os trabalhos identificados na Educação Física que se pautam a partir da concepção de desenvolvimento humano pela Psicologia Histórico-Cultural.

neutralidade perante a prática social, silenciando-se e omitindo-se diante dos conflitos entre classes e grupos sociais, inerentes ao modo de produção capitalista da vida (MALINA; AZEVEDO, 2013).

Castellani Filho (1988) expressa a existência, a partir da história da Educação Física brasileira, de uma orientação da Educação Física para a *biologização* ou para *psicopedagogização*. Após a década de 1980, o Brasil passa por um processo de reflexão em relação às práticas sociais, sobretudo, guiada pela redemocratização do país. O caráter predominante esportivista e técnico-biológico, tido até então, sofre uma *crise* no campo escolar, no qual diversos pesquisadores da Educação Física, sistematizam conhecimentos para avançar a produção epistemológica e metodológica, em relação à materialização de perspectivas pedagógicas, que contrapusesse ao modelo de ensino demarcado, especialmente, por métodos europeus permeados pela concepção *Higienista* (MARINHO, 2010).

A redemocratização do Brasil pós Ditadura Empresarial-Militar<sup>2</sup> e da incorporação das Ciências Humanas na Educação Física brasileira, gera reflexões acerca do ensino e da especificidade do conhecimento da área, contribuíram para a ampliação epistemológica da Educação Física e a sistematização de novas abordagens, inclusive de cunho crítico. Assim, em contraposição às *pedagogias do consenso*, identificamos no campo da Educação Física Escolar, marcadamente a partir dos anos 1980, a emergência do que Marinho (2012) denominou *pedagogias do conflito*, que colocam em ênfase o papel social, cultural e político da Educação Física e se comprometem com a emancipação do estudante e com a transformação social.

Essa pesquisa se coloca nas incursões defendidas pelo marxismo-leninismo (LENIN, 1902), na qual a produção do conhecimento científico e a prática social humana, articulam-se com o objetivo principal de contribuir para a formação de uma consciência política, coletiva, alinhada com o processo de superação, do modo de produção capitalista. Almejando compor o processo coletivo que, desde 1980, vem procurando superar concepções tradicionais, biologizantes, espontaneístas e adaptacionistas de ensino, ou seja, as perspectivas pedagógicas que não rompem com a lógica do capital, buscamos analisar a concepção de desenvolvimento humano, que fundamenta as abordagens pedagógicas do consenso na Educação Física à luz da teoria histórico-cultural do desenvolvimento, investigando a compreensão de cada abordagem

---

<sup>2</sup> Utilizamos o termo “Ditadura Empresarial-Militar” a partir da compreensão de que a Ditadura brasileira ocorre pela protagonização militar, mas com respaldo e sustentação as grandes empresas e o capital mundial. Desse modo, compreendemos esse momento enquanto uma aliança (LEHER; LOPES, 2008).

acerca de três aspectos fundamentais: i) forças motrizes do desenvolvimento; ii) relação ensino-aprendizagem-desenvolvimento; iii) projeto de formação humana.

Como pressuposto para a presente pesquisa, compreendemos que a concepção de desenvolvimento humano tem implicações pedagógicas. Da mesma forma que, dialeticamente, a materialização pedagógica contém graus de aproximação com uma concepção de desenvolvimento, seja de forma explícita ou implícita, na sistematização teórica das abordagens. Nesses termos, durante as aulas de Educação Física, há uma concepção de desenvolvimento, que dialoga diretamente com a perspectiva teórica que se materializa no trabalho pedagógico.

Tendo isso em vista, cabe questionarmos como as *pedagogias do consenso* na Educação Física Escolar, concebem o processo de desenvolvimento humano, e, em decorrência disso, a própria justificativa do *por que, o que, como e para que fim* ensinar na Educação Física. Compreender a concepção de desenvolvimento humano nas *pedagogias do consenso*, nesses termos, contribui para analisar os fundamentos psicológicos de abordagens pedagógicas, que visam à manutenção do modo de produção capitalista.

Nesses termos, organizamos metodologicamente, a presente pesquisa em três capítulos. No primeiro capítulo apresentamos inicialmente, o embate existente na Educação Física Escolar, a partir das contribuições teóricas sobre o que Vitor Marinho denominou de “Consenso e Conflito na Educação Física Brasileira”, por considerar um debate pertinente e de referência na compreensão conceitual das abordagens selecionadas para análise, apresentadas na sequência como Pedagogias do Consenso da Educação Física. Posteriormente, levantamos alguns elementos históricos a partir de Castellani Filho (1988), que desenha historicamente o campo da *biologização* e da *psicopedagogização*, permitindo avanços para a construção *histórico-crítica* na Educação Física Escolar. Finalizamos este capítulo com as discussões referentes à década de 1980 e a relevância desse momento histórico para a produção do conhecimento na Educação Física.

No segundo capítulo, trazemos nossa referência teórica, pautadas principalmente em Vigotski (1995; 1996; 1997; 2001), para a análise das abordagens em Educação Física investigadas. Como decorrência do referencial teórico escolhido, apresentamos, no terceiro capítulo, a análise da concepção do desenvolvimento humano dessas abordagens, a partir dos três eixos apresentados anteriormente – forças motrizes do desenvolvimento; relação ensino, aprendizagem e desenvolvimento e; projeto de formação humana. Nas considerações finais

retomamos o escopo geral da pesquisa, além de apresentar apontamentos e desdobramentos na forma de sínteses.

Podemos identificar a partir da análise das abordagens pedagógicas, que, no que concerne a concepção de desenvolvimento e as implicações pedagógicas, há uma aproximação entre as perspectivas referenciadas, em especial a partir da concepção biologicista para a construção da Educação Física Escolar.

## CAPÍTULO UM

### A EDUCAÇÃO FÍSICA BRASILEIRA E AS PEDAGOGIAS DO CONSENSO

A Educação Física Escolar vem sendo, como outras práticas sociais, incorporada aos interesses dominantes de reprodução da ordem vigente. Esse componente curricular, nos moldes do modo de produção capitalista, ganha contornos que visam atender à dinâmica social e econômica, defendida no modo de produção de existência atual. A Educação Física Escolar, historicamente, privilegia a formação de indivíduos por um viés esportivista e técnico-biológico, que visa atender a um projeto de formação humana, atrelado aos interesses do capital (MALINA; AZEVEDO 2013).

É possível identificar a partir das contribuições da Psicologia, dos desdobramentos da lógica do capital, legitimam uma concepção de desenvolvimento e formação humana, que compreende o indivíduo a partir de uma concepção *tradicional*. Nessa perspectiva, nega-se o desenvolvimento histórico, a partir de uma defesa unilateral do desenvolvimento humano que compreende esses processos, enquanto naturais e biológicos (VYGOTSKI, 1995).

Esse pressuposto teórico, defendido pela concepção tradicional na Psicologia, segundo Vigotski (1995), considera que o desenvolvimento humano ocorre por vias *biologizantes* e *naturalizantes*. Nesse caso, o social, o cultural e o histórico tem um papel secundário no desenvolvimento e formação humana. A compreensão da área pelo viés biológico e fisiológico não se deu apenas na Psicologia. Podemos observar que na produção de conhecimento na Educação Física escolar, somente a partir da década de 1980 houve incursões no campo das Ciências Humanas, trazendo uma concepção contra-hegemônica à ordem social vigente e refletindo o caráter biologizante, existente na Educação Física escolar (MALINA, 2005).

A produção teórica da Educação Física anterior e posterior à década de 1980, revela diferenças entre intencionalidades distintas na compreensão sobre o papel pedagógico do professor de Educação Física e sua atuação para a formação humana no âmbito escolar. Esse conflito não se dá por acaso. Dominado pelos interesses do capital, a prevalência da competência técnica, ganha tradição no trato do conhecimento a partir da ótica técnico-biológico, no qual o professor de Educação Física é aquele que “educa o corpo”, “forma atleta” e, para ambos os processos, uma formação centrada na concepção biológica é o bastante (MALINA; AZEVEDO, 2013). De todo modo, negando a essa lógica, produções científicas, curvam-se à Educação Física escolar, trazendo elementos que coloquem a

intencionalidade pedagógica e o papel da formação humana, de modo a opor-se a essa concepção de ensino.

Nesse contexto, situa-se na produção de conhecimento na Educação Física escolar, sínteses de abordagens pedagógicas que marcaram epistemologicamente e são referências para compreensão da Educação Física escolar, em especial, da intencionalidade e do processo de formação humana de alunos, através de diferentes concepções, de como deveria ser compreendido e materializado esse componente curricular na escola. Levando em consideração a incorporação das Ciências Humanas para essas reflexões, nos dispomos a compreender a organização do ensino e a materialização pedagógica, presente nessas abordagens, a partir do referencial teórico da Psicologia Histórico-Cultural.

Vigotski (1991) aponta que existe uma relação direta entre psicologia e educação, na qual: “Renunciar a psicologia na hora de elaborar um sistema educativo, significaria renunciar a toda a possibilidade de explicar e de fundamentar cientificamente, o próprio processo educativo, a própria prática do trabalho pedagógico” (p.143). A psicologia, portanto, fundamenta e auxilia uma proposta pedagógica (DUARTE, 2013). A pedagogia comprometida com o conhecimento científico, necessariamente faz uso de fundamentos da psicologia (VYGOTSKI, 1991). Nesse sentido, identificamos a necessidade de analisar a concepção de desenvolvimento humano, que aparece teoricamente, na produção do conhecimento sintetizada em abordagens pedagógicas da Educação Física escolar.

Asbahr e Nascimento (2013) apresentam que a questão do ensino e da aprendizagem, está relacionada a uma concepção de desenvolvimento humano, que por sua vez atrela-se a uma visão de formação humana, objetivando as possíveis contribuições da Educação Física escolar, sob determinados limites, apontados pela perspectiva teórica que se reporta. Coadunamos com as autoras quando apontam que:

Entendemos que a relação entre desenvolvimento e aprendizagem, é uma questão central para a prática pedagógica, sobretudo, porque nos remete às questões relacionadas a o que ensinar (os conteúdos), como ensinar (o modo de organizar o ensino) e porque ensinar (a finalidade da educação escolar). (p.417)

Nesses termos, a presente pesquisa, tem como objeto as concepções de desenvolvimento humano, que informam e embasam a educação física escolar. A importância de tal investigação, justifica-se pelo entendimento, de que, a prática pedagógica é orientada por determinada concepção de desenvolvimento que direciona o ato educativo, seja essa concepção expressada explicitamente ou não.

Saviani (2011) apresenta que o princípio da educação, e, por consequência, da Educação Física, é fundamentar a prática social de indivíduos, permitindo que se apropriem de conhecimentos científicos, entendendo que esse processo contribui para a humanização do próprio sujeito, somente uma Educação Física comprometida e a serviço da classe trabalhadora, pode denunciar o modo de produção capitalista, nas limitações que impõe na socialização do conhecimento mais desenvolvido, utilizando por mediação os conhecimentos e conteúdos específicos da área. Essa intencionalidade pedagógica, atrela-se a uma concepção de desenvolvimento humano, em uma tese que tomamos como referência: a educação escolar e os conhecimentos científicos, objetivados na educação escolar, contribuem para o processo de desenvolvimento humano. Essa perspectiva, justifica a necessidade de analisar a concepção de desenvolvimento humano, trazida por um campo teórico na Educação Física escolar.

Para fazer essas discussões, neste capítulo, apresentaremos elementos históricos da Educação Física brasileira, a partir do embate epistemológico das *pedagogias do consenso* e das *pedagogias do conflito* a partir de Marinho (2012), circunscrito pelo cenário histórico e cultural da década de 1980. Buscaremos por meio da constituição histórica de determinados elementos da Educação Física escolar, evidenciar a condição na qual foram sistematizadas as abordagens pedagógicas, a partir da concepção de desenvolvimento humano, objeto da presente pesquisa.

Dessa forma, dividimos esse capítulo em quatro momentos fundamentais. Inicialmente apresentamos o tópico denominado *Consenso e o conflito na Educação Física brasileira: contribuições de Vitor Marinho*. A partir da conceituação da produção do conhecimento da Educação Física sistematizada por Marinho (2012), buscamos nortear o leitor, das discussões epistemológicas e teóricas, em determinados momentos na Educação Física Escolar. No segundo momento, discutiremos especificamente as pedagogias do consenso da Educação Física. Nesse momento, apresentamos os elementos metodológicos que conduzem ao instrumento de análise da presente pesquisa.

Em um terceiro momento, traremos alguns elementos da história da Educação Física no Brasil, para problematizar o processo de constituição histórica, do campo teórico que propicia discussões atreladas às Ciências Humanas e que se articula às reflexões iniciais na relação entre a Educação Física Escolar e a defesa de uma concepção pedagógica, do ato de ensinar. Dessa forma, procuramos tratar a Educação Física, não como uma sequência linear de fatos históricos, mas no cenário histórico, como um processo conflituoso e contraditório. Ao observar brevemente o movimento histórico, buscaremos auxílio na compreensão da

Educação Física, enquanto uma totalidade, inclusive no que se diz respeito ao processo de sistematização das pedagogias do consenso.

Esse aspecto, atrela-se ao quarto e último momento do capítulo, no qual discutimos especificamente a década de 1980 e a incorporação de áreas vizinhas à Educação Física a partir das Ciências Humanas. Denominamos esse tópico de “*Os anos 1980 como um marco histórico para a produção teórica, a partir das Ciências Humanas na Educação Física brasileira*”. Para discutir sobre esse momento histórico, tomamos como fundamentação teórica artigos, dissertações e teses que se debruçaram sobre essa questão.

Disposto a partir do embate teórico e epistemológico da Educação Física, esse primeiro capítulo, objetiva apresentar um panorama histórico, por meio da contextualização da Educação Física brasileira, considerando um cenário de contradições, referências políticas, culturais e sociais, que delinearam uma compreensão de Educação Física escolar. Para isso, levantamos algumas questões para reflexão, como: a) a condição histórica, que deu essa caracterização à Educação Física brasileira; b) as influências sociais, culturais e políticas na Educação Física brasileira; c) desdobramentos para a Educação Física Escolar. Uma última questão, possível de ser desdobrada e que justifica a contextualização histórica, diz respeito a uma discussão na presente pesquisa sobre: d) as influências teóricas e epistemológicas na organização pedagógica, da concepção predominantemente técnico-biológico e esportivista na Educação Física brasileira.

A partir do enfrentamento teórico existente, trataremos de dois conceitos fundamentais para a compreensão teórica da Educação Física por esse viés: as pedagogias do *consenso* e do *conflito*. Por meio do conflito epistemológico, Marinho (2012), analisa a Educação Física, de modo a organizar as proposições pedagógicas, a partir de suas referências teóricas e da produção significativa do conhecimento na área. No tópico posterior, discutiremos os conceitos apresentados por Vitor Marinho, que será utilizado como referência teórica para discussão na presente pesquisa.

## **1. Consenso e o conflito na Educação Física brasileira: contribuições de Vitor Marinho**

A concepção tecnicista biologizante, vinha de acordo com os pressupostos para a formação humana durante o golpe militar. No gradual processo de abertura política, ocorrida no Brasil após mais de vinte anos de Ditadura Empresarial-Militar, estabelece-se um período de reflexões e a estruturação teórica de críticas, começa a se sedimentar na Educação Física.

Ao colocar em ênfase o papel social, cultural e político, academicamente organizado, objetiva-se elaborar estratégias, para a organização do trabalho pedagógico, criticamente fundamentado. (MARINHO, 2012).

Reafirmamos, que uma análise criteriosa da Educação Física Escolar, não pode ser feita apartada das condições históricas de produção e reprodução da existência humana. Dessa forma, a concepção de formação humana defendida pela ordem social vigente, busca articular-se no centro de todas as relações e práticas sociais estabelecidas. Por esse fator é que haverá um tensionamento teórico colocando em conflito, perspectivas diferentes que objetivam formações distintas. Em um polo, estarão as perspectivas, que defendem uma pretensa neutralidade científica, no qual a sociedade é governada por leis naturais e imutáveis, cabendo à Educação Física, formar indivíduos para adaptar-se a essa lógica. Do outro, estarão perspectivas que reconhecem a possibilidade humana de transformação das relações estabelecidas e de uma educação para emancipação (MARINHO, 2012).

A neutralidade defendida por perspectivas na Educação Física, de acordo com Marinho (2012), analisa os fenômenos sociais, pelas suas consequências, sem perscrutar suas causas ou determinações. Ou seja, se a sociedade é competitiva, não há nada que se possa fazer para alterar esse espectro. Desse modo, as atividades corporais, irão reproduzir e ensinar a competição, já que o papel é a formação do indivíduo para a sociedade. Essa concepção materializa-se e representa o campo das *pedagogias do consenso*. Nas mesmas condições, algumas propostas teóricas, opõem-se a essa composição da Educação Física e analisam a sociedade de forma diferente. Nesse aspecto, a educação deve formar para a transformação da sociedade. A partir dessas contradições, estabelecem-se as *pedagogias do conflito*.

A Educação Física brasileira não tinha, até o início dos anos 80, uma oposição sistemática ao conservadorismo. Este ficava mascarado, pois não havia o que lhe contrastasse. Nessa época desponta uma geração que começa a denunciar o estabelecido, assumindo posições numa perspectiva de crítica social. Os grupos representantes do pensamento conservador, contudo, continuam atuantes (MARINHO, 2012, p.30-31).

Podemos compreender, portanto, que o conceito sobre a *pedagogia do consenso* e *do conflito*, nutre-se a partir de referências teóricas distintas. O consenso subsidia-se no positivismo, neoliberalismo etc. O conflito na perspectiva fenomenológica, em um polo, e, em outro, a marxista. Essas concepções, relacionam-se enquanto um processo de aproximação e distanciamento do consenso e do conflito. Ao localizarmos teoricamente uma concepção

pedagógica no consenso ou no conflito, o fazemos a partir de sucessivas aproximações (MARINHO, 2012).

A organização metodológica esboçada por Marinho (2012), tem como ponto de partida, o materialismo histórico dialético. Essa implicação significa que não há dois polos que não se relacionam, isto é, ou “A” ou “B”. Ao assumirmos uma perspectiva pedagógica do consenso, não significa em absoluto que não há relação dela com o conflito. O mesmo acontece no sentido inverso. Existe um processo de *tensionamento*, entre o espectro do consenso e do conflito. Esses dois polos, estão dialeticamente dispostos no campo da produção do conhecimento na Educação Física e se relacionam, a partir de um extenso e profundo embate teórico.

A pedagogia do consenso, inspira-se em grandes correntes teóricas, que influenciaram a organização da sociedade moderna. Embasada em uma prática social, a educação apropria-se de fontes epistemológicas e elabora uma síntese materializada da educação escolar. O liberalismo, uma das perspectivas teóricas, defende que “a produção de ideias deriva da experiência e se dá por intermédio de duas fontes: a *sensação* e a *reflexão*” (MARINHO, 2012, p.46, grifos do autor). Podemos identificar, portanto, que a educação balizada por esses princípios, reproduz um ensino de natureza individualista.

Além disso, a perspectiva do liberalismo, tem uma relação direta à organização econômica e ao modo de produzir a existência. Nessa perspectiva, a educação deve ensinar aos indivíduos a obedecer e respeitar uma organização hierárquica, a divisão do trabalho manual e intelectual e as condições “livres” do mercado (MARINHO, 2012).

A pedagogia do consenso transmite valores que, historicamente, procuram legitimar o poder burguês. Na medida em que as formas feudais de produção vão dando lugar para o capitalismo, novas ideologias e correntes de pensamento surgem, procurando assegurar o novo poder. O *Liberalismo* é a expressão ideológica da superação do *Antigo Regime*. O *Positivismo* representa a teoria para aceitação de uma nova ordem que estava se instalando. O *Funcionalismo* é o terceiro pilar desse momento histórico. É o método de interpretação sociológica, criado para responder às contestações que já eram feitas ao *Novo Regime* (p.111).

Outras perspectivas, segundo Marinho (2012), como o funcionalismo, estruturalismo, neoliberalismo, positivismo, concepção sistêmica etc., compõem o campo da pedagogia do consenso. De modo geral, as práticas sociais defendidas por essas propostas, voltam o olhar ao indivíduo particular, sem situá-los nas relações sociais e culturais mais amplas. Em muitos casos, a organização da sociedade é vista como algo natural, cabendo ao indivíduo e a educação contribuir para a melhor adaptação e acomodação do ser humano a essa lógica.

A *pedagogia do conflito*, contempla uma perspectiva de sociedade, de indivíduo e de escola, que busque a promoção social, de um lado, e, em outra perspectiva, a transformação social baseado na superação do modo de produção capitalista. Diferente da concepção anterior, o conflito parte da compreensão de que a sociedade é construída e constituída coletivamente pelos seres humanos. A educação deve proporcionar a autonomia e a liberdade (MARINHO, 2012).

Dada a conjuntura nacional e internacional, teoricamente e academicamente, a defesa pelo *status quo*, transcende diferentes momentos históricos. No modo de produção capitalista, podemos identificar que a pedagogia do consenso, busca reorganizar a educação e as demais práticas sociais, a fim de ampliar os princípios defendidos pelo capitalismo em prol do capital. O consenso, portanto, busca harmonizar as relações propiciadas, pelo modo de produção atual. Isso demonstra uma preocupação com o que é normativo e formal na constituição social, e, nesses termos, a base da organização da sociedade se dá por meio de um consenso espontâneo, sem que haja conflitos e diálogos. Ao contrário, nessa perspectiva, o conflito é visto como negativo para o desenvolvimento da concepção de educação e de sociedade. A função da educação, nesses termos, é alocar o indivíduo socialmente, para que esse se “encaixe” e se integre (MARINHO, 2012).

Tendo isso em vista, adotamos como recorte na presente pesquisa, analisar a concepção de desenvolvimento humano, em abordagens que se encontram no campo teórico do *consenso*. A constituição deste campo teórico, apresenta algumas características que a nós podem ser compreendidas no plano das concepções de desenvolvimento humano. Exemplificando essas questões, no que diz respeito à concepção de sociedade, as pedagogias do consenso, partem do entendimento que existe uma unidade que deve ser baseada na ordem moral. O ensino, portanto, deve permitir ao sujeito, ajustar-se a essa concepção de sociedade (MARINHO, 2012), o que se opõe radicalmente ao objetivo do ensino na Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica. Reforçamos que conhecer o campo teórico do *consenso*, garante a possibilidade de refletir sobre caminhos que se objetivem em sua superação.

A partir da compreensão da história da Educação Física e na discussão sobre os elementos que perpassaram os anos de 1980 para a área, sustentamos a ideia de que a investigação que propomos, mostra-se relevante, tendo em vista unirmo-nos ao processo coletivo, que vem sendo pautado desde 1980, no sentido de superar concepções tradicionais,

biologizantes, espontaneístas e adaptacionistas de ensino, ou seja, perspectivas pedagógicas que não rompem com a lógica do modo de produção capitalista.

Com isso, buscamos analisar a concepção de desenvolvimento humano, que fundamenta as abordagens pedagógicas do consenso na Educação Física, à luz da teoria histórico-cultural, tendo em vista contribuir com a formulação dos fundamentos psicológicos para a área, vislumbrando possibilidades para uma atuação pedagógica a serviço da emancipação e do pleno desenvolvimento de todos os indivíduos desde a mais tenra idade.

No tópico posterior, trataremos especificamente, das pedagogias do consenso materializadas na Educação Física, a partir da compreensão apresentada por Marinho (2012). A organização pedagógica sistematizada teoricamente, contém uma perspectiva de formação, o que, por sua vez, relaciona-se a uma conceituação de desenvolvimento humano. Em ótica, buscaremos discorrer sobre a relação entre as pedagogias do consenso e a concepção de desenvolvimento.

### **1.1 Pedagogias do Consenso da Educação Física**

Como exposto anteriormente por Marinho (2012), as pedagogias do consenso, são aquelas que buscam manter o *status quo*, da forma como se organiza a sociedade. Nas discussões sobre educação, Saviani (2009), elabora um caminho semelhante, para compreender as teorias pedagógicas, que foram denominadas por Marinho (2012), como concepção do *consenso*. Essas teorias, naturalizam as relações sociais e compreendem a escola enquanto um espaço particular e isolado, como os demais espaços e práticas sociais. O que Marinho (2012) pontua, enquanto *pedagogias do consenso*, Saviani (2009), ao discutir teorias da educação as concebem como “*teorias não-críticas*”<sup>3</sup>.

A contribuição de Saviani (2009) para a educação, permite possíveis incursões para a Educação Física escolar. O agrupamento de outras áreas para a especificidade da Educação Física brasileira, propôs em ordem do dia reflexões acerca do ensino. Esse processo gerou

---

<sup>3</sup> As “*teorias não-críticas*” englobam um mesmo campo teórico para três diferentes propostas pedagógicas: *pedagogia tradicional*, *pedagogia nova* e *pedagogia tecnicista*, que encontram, em maior ou menor grau, expressão na Educação Física. O fator principal que engloba todas as teorias denominadas *teorias não-críticas* é pela concepção de homem e de educação, entendendo os problemas da sociedade enquanto naturalizados. Ou seja, que os problemas presentes na sociedade são fatores espontâneos, inerentes à própria natureza do ser humano. A educação serviria como meio para possibilitar ações mais harmoniosas permitindo uma convivência igualitária na sociedade. Segundo as *teorias não-críticas* a escola é um espaço isolado, de certa forma, do restante da sociedade. Os problemas encontrados na própria escola, então, estão intrínsecos no contexto escolar. Dessa maneira, cada pedagogia visualiza tais questões de formas diferentes, mas apresentam o mesmo eixo epistemológico, isto é, não visualizam o modo de produção capitalista enquanto influência na organização social (SAVIANI, 2009).

uma ampliação epistemológica voltada a Educação Física, o que, por sua vez, contribuiu para o processo de sínteses teóricas, que culminaram em desdobramentos para a prática pedagógica, a partir da sistematização de abordagens.

Palafox e Nazari (2007) organizam um quadro para demonstrar as abordagens sistematizadas, ao longo da história da Educação Física brasileira, seus representantes e o ano de publicação.

**Quadro 1:** Quadro de síntese das abordagens sistematizadas

<b>ABORDAGENS</b>	<b>ALGUNS REPRESENTANTES</b>	<b>ANO DE PUBLICAÇÃO</b>
<b>Aptidão Física</b>	Vitor Matsudo e outros	1978
<b>Humanista</b>	Vitor Marinho de Oliveira	1985
<b>Concepção Aberta de Aula</b>	Reiner Hildebrandt e outros	1986
<b>Psicomotora</b>	Le Boulch e outros	1986
<b>Fenomenológica</b>	Silvino Santin	1987; 1990; 1992
	Wagner W. Moreira	1992; 1993
<b>Desenvolvimentista</b>	Go Tani e outros	1988
<b>Construtivista</b>	João Batista Freire	1989
<b>Sociológica</b>	Mauro Betti	1991
<b>Crítico-Superadora</b>	Coletivo de Autores	1992
<b>Crítico-Emancipatória</b>	Elenor Kunz	1994
<b>Cultural-Plural</b>	Jocimar Daólio	1994

Extraído de: PALAFOX; NAZARI (2007).

A partir da análise do quadro acima, é possível identificarmos alguns pontos para reflexão. (1) O aumento do número de sistematizações pedagógicas, depois da década de 1980, que demonstram uma preocupação em refletir a atuação e o papel da Educação Física Escolar; (2) A variedade de abordagens pedagógicas, posicionadas epistemologicamente em diferentes referências teóricas das Ciências Humanas (Psicologia, Pedagogia, Sociologia etc.); (3) A

tentativa de pensar a Educação Física por um viés pedagógico. Os três fatores identificados, coadunam com as colocações de Castellani Filho (1988), Daolio (1998), Malina (2005) e Marinho (2012) em relação à história da Educação Física brasileira. No processo de organização das propostas pedagógicas, durante os anos, a Educação Física brasileira passou por uma transformação para o avanço epistemológico.

Percebe-se que a Educação Física brasileira nos anos 80, deu um salto qualitativo, não somente em relação à sua prática, mas também, quanto aos seus pressupostos teóricos, dialeticamente produzidos e responsáveis pela superação dessa prática. Os anos 70 incorporam elementos da Pedagogia ao corpus teórico da Educação Física brasileira, ainda que em sua versão tecnicista, via didática (MARINHO, 2012, p.23).

Segundo Taffarel e Albuquerque (2011), hegemonicamente no Brasil, as teorias que tem mais força e representatividade, são aquelas reformistas e anti-revolucionárias. Coadunamos, portanto, com as autoras de que é necessário avançar, reagir, resistir, através de rupturas e saltos qualitativos, para novas sínteses em patamares mais elevados, superando os desvios teóricos, rompendo ilusões, lutando contra o fetichismo, o irracionalismo e o idealismo, buscando fazê-lo a partir da referência marxista.

Encontramos, no mapeamento de publicações na área, duas produções que se aproximaram do nosso objeto de estudo. São elas: a dissertação de mestrado de Sampaio (2013), que buscou identificar as aproximações e distanciamento de algumas abordagens da Educação Física, com os fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural. E, um artigo de Silva, Lavoura e Viana (2014), no qual se busca análise de abordagens pedagógicas na Educação Física, que tem suas referências no ideário das pedagogias do “aprender a aprender”, orientados pela Psicologia Histórico-Cultural. Esses dois trabalhos nos auxiliaram a observar a necessidade de identificar nas abordagens pedagógicas, a concepção de desenvolvimento em que se baseiam explicita ou implicitamente.

Balizamos cinco abordagens pedagógicas, representativas do campo das *pedagogias do consenso* e a escolha das mesmas, será esclarecida durante a presente pesquisa. (1) abordagem pedagógica Aptidão Física/Saúde Renovada; (2) abordagem pedagógica Humanista; (3) abordagem pedagógica Psicomotora; (4) abordagem pedagógica Desenvolvimentista; (5) abordagem pedagógica Construtivista/Interacionista. A partir de Ferreira (1995), Marinho (2012), Bratch (1999), Daolio (1998), Darido (1998), Betti e Betti (1996), Soares (1994, 1996), foi possível organizar algumas influências na Educação Física, que podemos compreender teoricamente como representantes do consenso. Em sua fase mais embrionária,

a *Aptidão Física* (MATSUDO, 1978), recorreu às incursões teóricas do *Higienismo*, recuperando sua referência a partir da didática tecnicista. Em contraposição a essa abordagem teórica, foram sistematizadas diversas abordagens, que apresentam uma importância fundamental para a área, sendo essas: a busca de sua aproximação, para com valores do *Humanismo* (MARINHO, 2010). Mais a frente, aparecem outras abordagens que reforçam uma preocupação ao desenvolvimento humano e motor: *Desenvolvimentista* (TANI et al., 1988) e, o *Construtivismo/Interacionismo* (FREIRE, 1989). Além dessas quatro abordagens, surgiram estudos e sínteses que buscaram na *Psicomotricidade* (LE BOULCH, 1982, 1983, 1987), alternativas para o ensino.

Tendo como meio para acessar o objeto de estudo – a concepção de desenvolvimento humano - elencamos as cinco abordagens pedagógicas acima apresentadas. A presente pesquisa, organiza-se a partir de um estudo teórico, que busca analisar a concepção de desenvolvimento humano, nas *pedagogias do consenso* da Educação Física escolar. Por meio do entendimento, de que a psicologia, está fundamentalmente relacionada à organização do processo educativo (VYGOTSKI, 1991), a prática pedagógica, é orientada por determinada concepção de desenvolvimento, seja essa expressa explicitamente ou não. Essa concepção, por sua vez, direciona o ato educativo, como finalidade da prática pedagógica.

Mostramos anteriormente o número de abordagens pedagógicas sistematizadas na área. Dada a limitação da presente pesquisa, tomamos alguns critérios, para a seleção das abordagens pedagógicas. A partir da referência de Marinho (2012), selecionamos as *pedagogias do consenso*, esboçadas pelo autor, para definir um campo teórico de análise. Nosso objetivo central com a realização da presente pesquisa, é analisar a concepção de desenvolvimento humano, contido teoricamente em pedagogias do consenso da Educação Física brasileira.

Marinho (2012), analisa quatro textos que, no momento de sua pesquisa, eram comumente utilizados como referências teóricas nos cursos de formação em Educação Física pelas universidades brasileiras. Não por acaso, esses textos representam sínteses e aproximações a quatro abordagens pedagógicas assim expressadas: a abordagem pedagógica da *Aptidão Física/Saúde Renovada*, nas sistematizações de Fox e Mathews (1983), a abordagem pedagógica *Humanista* na sistematização de Marinho (2010), a abordagem pedagógica *Desenvolvimentista*, na sistematização de Tani et al (1988) e a abordagem *Construtivista/Interacionista*, na sistematização de Freire (1989). Depois de selecionada essas quatro abordagens, optamos por selecionar uma abordagem incorporada pela Educação Física,

mas que compõe a área da Psicologia, chamada de *Psicomotricidade*, sistematizada por Le Boulch (1982, 1983). Essa abordagem foi apropriada por algumas abordagens que nos propomos a analisar, como a *Humanista*, *Desenvolvimentista*, *Construtivista/Interacionista*. Como buscamos compreender as discussões relativas ao desenvolvimento humano, as cinco abordagens selecionadas, apresentam um papel relevante teoricamente e na construção epistemológica dos rumos da Educação Física Escolar.

Sistematizamos um quadro para análise contendo, portanto, a *Aptidão Física/Saúde Renovada*, cuja síntese vem se desdobrando desde a concepção *higienista* no Brasil; a abordagem *Humanista*, sistematizada por Vitor Marinho de Oliveira, que se tornou propulsora de várias discussões na Educação Física até então; a abordagem pedagógica *Psicomotora*, que trouxe referências que fundamentam profundamente a área até os dias atuais; a abordagem *Desenvolvimentista*, que buscou articular-se a outra forma de compreensão das habilidades motoras básicas; e, por último, a abordagem *Construtivista/Interacionista*, que aparece com força não apenas na Educação Física, mas na Educação como um todo. Essas cinco abordagens pedagógicas, nos parecem essenciais a serem compreendidas teoricamente pelo olhar da concepção de desenvolvimento humano que representam.

Sintetizamos, portanto, o nosso estudo a partir da análise à luz da Psicologia Histórico-Cultural, da concepção de desenvolvimento humano e formação humana, explícita ou implicitamente de cinco abordagens pedagógicas na Educação Física. De cada uma das abordagens, tivemos a preocupação de buscar os livros e/ou artigos principais, que as sistematizaram e as identificam teoricamente, apresentando, portanto, a organização abaixo:

**Tabela 1:** Produção teórica selecionada para análise da presente pesquisa

<u>ABORDAGEM PEDAGÓGICA</u>	<u>OBRAS</u>
<i>Aptidão Física/Saúde Renovada:</i>	(1) GUEDES, Dartagnan. Educação para a saúde mediante programas de educação física escolar. MOTRIZ, v. 5, n. 1, jun., 1999. (2) GUEDES, Dartagnan; GUEDES, Joana. Aptidão física relacionada a saúde de crianças e adolescentes: Avaliação referenciada por critério. Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde, v. 1, n. 2, p. 27-38, 1995. (3) GUEDES, Dartagnan; GUEDES, Joana. Atividade física, aptidão física e saúde. Revista Brasileira de Atividade e Saúde, v. 1, n. 1, p. 18-35, 1995. (4) GUEDES, Joana; GUEDES, Dartagnan. Características dos programas de educação física

	<p>escolar. Revista Paulista de Educação Física, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 49- 62, jan./jun., 1997.</p> <p>(5) NAHAS, M. V et al. Educação para a atividade física e saúde, 1995.</p>
<i>Humanista:</i>	(1) MARINHO, V. O. Educação Física Humanista. Rio de Janeiro: Shape, 2010.
<i>Psicomotricidade:</i>	<p>(1) LE BOULCH. O desenvolvimento psicomotor do nascimento até seis anos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1982.</p> <p>(2) LE BOULCH. A Educação Pelo Movimento: a psicocinética na idade escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.</p>
<i>Desenvolvimentismo:</i>	<p>(1) TANI, G. et al. Educação Física Escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.</p> <p>(2) TANI, G. Abordagem Desenvolvimentista: 20 anos depois. Revista da Educação Física, UEM: Maringá, v. 19, n. 3, p. 313-331, 2008.</p> <p>(3) MANOEL, E. Desenvolvimento motor: Implicações para a Educação Física Escolar I. Revista paulista de Educação Física: São Paulo, 8(1):82-97, jan./jun, 1994.</p>
<i>Construtivista/Interacionista:</i>	(1) FREIRE, J. B. Educação de Corpo Inteiro. São Paulo: Scipione, 1989.

Elaborado por: ZANELA (2018)

Para organização metodológica da análise, tomamos como referência três categorias: (1) as forças motrizes do desenvolvimento, ou seja, o que, para cada abordagem, promove e faz avançar o desenvolvimento; (2) o conceito de desenvolvimento e sua relação com o ensino e a aprendizagem; (3) o projeto de formação humana subjacente às proposições pedagógicas de cada abordagem. Buscaremos, portanto, no momento de análise, recuperar as referências da Psicologia Histórico-Cultural, nas obras, principalmente de Vigotski (1991, 1996, 1999, 2001). Temos como objetivo com essa pesquisa analisar a concepção de desenvolvimento e de formação humana, que fundamenta as perspectivas pedagógicas do consenso, que adotamos como referência para análise.

Ao irmos à literatura, identificamos alguns trabalhos que buscam trazer discussões pertinentes a nosso objeto de análise, a partir da conceituação das abordagens pedagógicas que optamos para análise. Em relação à concepção da *Aptidão Física/Saúde Renovada*.

Devide, Oliveira e Ferreira (2005) apontam que a Educação Física, pode ser uma prática que contribua para a criação de estilos de vida ativos para toda a vida, mediada pela concepção da *Promoção da Saúde* e da Cultura Corporal do Movimento. O professor de Educação Física, nessa perspectiva, tem, entre outras funções, a de informar os alunos sobre os diversos fatores interventores na sua saúde, o que tende a levá-los a adotar atitudes mais positivas em relação à atividade física relacionada à saúde.

Segundo Gaspari (2002), a concepção da *Aptidão Física/Saúde Renovada* na Educação Física, possui como principal intencionalidade, redefinir o papel e a forma dos programas de Educação Física Escolar, colocando-os como meio para a promoção da saúde. Desse modo, o professor possui a condição de informar sobre hábitos saudáveis, contribuindo para o aluno mudar atitudes e promover comportamentos, que o aproximem da realização de exercícios regulares para a aptidão física e a saúde. Segundo a autora, essa perspectiva destina-se, principalmente, ao ensino médio, propiciando aos adolescentes a perpetuarem determinados estilos de vida ativo, tornando-os independentes. No que diz respeito a avaliação nessa proposta pedagógica, podem ser feitos testes de aptidão física, mas que sejam destinados a diagnosticar deficiências e avaliar o processo individual, evitando-se a comparação entre os alunos ou servir para atribuição de notas, pois um teste de aptidão física, não avalia outros comportamentos relevantes durante a aula de Educação Física (GASPARI, 2002).

Em relação a abordagem pedagógica *Humanista*, compreende-se que a essência educacional organizada teoricamente nessa perspectiva, está centrada no ser humano a ser considerado em sua integralidade e de modo a não produzir um distanciamento entre o corpo e a mente. A Educação Física, nesses termos, deve orientar-se para educar no e pelo movimento, propiciando relações mais conscientes (VASCONCELOS; FARIA; FAIA; MORAES, 2007). Além disso, o professor, segundo Inácio, Teixeira, Brito, Silva et al (2010), envolve-se com o ambiente escolar, fazendo-se um agente educacional, ele é responsável pela orientação da aprendizagem, com a preocupação de utilizar as aulas de Educação Física para ampliar a consciência crítica e social dos alunos. De acordo com os preceitos da perspectiva humanista, a Educação Física escolar, deve proporcionar um ambiente livre, no qual todos os alunos (independentemente do nível de aptidão física e desempenho) possam se expressar.

A *psicomotricidade* pode ser encontrada como referência, em diversos trabalhos na Educação Física, principalmente a partir da apropriação dos seus fundamentos para análise de alguns objetos da Educação Física. De modo geral, em nossa intenção de discutir especificamente a abordagem psicomotora como referência pedagógica, identificamos o

artigo de Vasconcelos e Campos (2014), que apontam, que a perspectiva da Psicomotricidade passou a constituir uma nova tendência pedagógica da Educação Física, que foi um dos primeiros movimentos mais estruturado, que surgiu em oposição aos modelos anteriormente vigentes, como a Aptidão Física/Saúde Renovada e outras perspectivas que remetiam à tendência higienista. O enfoque principal, nesses moldes, é o desenvolvimento da criança em seus aspectos cognitivo, afetivo e psicomotor, com fins de qualificar o processo de aprendizagem, sob a concepção de formação integral do aluno.

O posicionamento da abordagem pedagógica Psicomotora, apresenta-se a partir de uma relação entre os aspectos cognitivo, afetivo e psicomotor. Há, nesses termos, a existência de uma relação entre motricidade e desenvolvimento cognitivo. Desse modo, o baixo rendimento em atividades físicas, poderia estar diretamente ligado ao rendimento acadêmico e vice-versa, o que permitira o estabelecimento de uma proximidade e uma relação entre as disciplinas do currículo escolar como, por exemplo, a Matemática e a Educação Física (SILVA; CARMO; MORALES; SILVA, 2009).

Sobre a abordagem pedagógica *Desenvolvimentista*, considera-se o movimento como objeto de estudo e o objetivo fundamental da Educação Física, é a aprendizagem motora. Conforme Manoel (1994), os movimentos têm um papel primordial na operação básica de adaptação, como finalidade de organismos vivos, envolvendo o planejamento e a verificação experimental. Para que o movimento seja executado da melhor forma possível, são envolvidas questões sobre a performance do movimento, que se relacionam diretamente ao como se movimentar, problematizado por essa perspectiva pedagógica (GASPARI, 2002).

Em relação a perspectiva *Construtivista/Interacionista*, ser um professor construtivista é não priorizar a transmissão de conteúdos, mas tratar a prática ou o ato pedagógico como uma investigação e experimentação. Desse modo, somente as mudanças comportamentais produzidas pelo próprio indivíduo, podem permitir uma relação efetivamente verdadeira no processo ensino-aprendizagem (LEITÃO; OSORIO, 2014). De acordo com Pinto (2001), o construtivismo tem uma referência direta a Piaget, sendo a principal base teórica reafirmadora da tendência já exposta nas propostas curriculares da Educação Infantil, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso para a educação brasileira.

Debortoli, Linhales e Vago (2002) colocam que:

Sabemos que educar crianças tomando-as como mero campo de projeções – uma “massa amorfa”, um ser de natureza “ideal” e “padronizada”, um projeto de “vir-a-ser” linear, ordenado e hierarquizado – não cabe mais diante dos desafios colocados para a formação humana, para uma organização escolar e pedagógica

capaz de incorporar as crianças como sujeitos coletivos que devem participar de sua construção cultural e política (p. 100).

Conforme Macedo (1994), esta abordagem valoriza as ações ou produções do próprio sujeito. O professor funciona como uma espécie de facilitador, no qual deverá ter conhecimento sobre todos os assuntos, para poder discutir com seus alunos, além de estimulá-los a fazerem questionamentos e, conseqüentemente, formularem possíveis respostas. Centrada no processo de aprendizagem, a concepção construtivista, não estipula um tempo previsto de aprendizagem. Gaspari (2002), faz uma ressalva, apontando a necessidade de que a criança tenha disponível um amplo leque de conhecimentos, vivências e experiências. Na Educação Física, portanto, o professor deve se atentar às escolhas dos conteúdos a serem possibilitados aos alunos. Os alunos, nesse processo, podem contribuir para a decisão do que aprender, contudo, o professor deve apresentar outras referências para tornar mais rica a escolha das crianças.

Desde então, muito tem sido discutido sobre as cinco abordagens pedagógicas. Ao identificarmos uma lacuna, notou-se que o conceito de *desenvolvimento humano*, não tem sido uma categoria analisada nessas cinco abordagens. Desse modo, reforçamos a importância em compreender os compromissos com a Educação Física, a partir da concepção de ser humano, e, conseqüentemente, de desenvolvimento humano que determinada abordagem se apropria. Buscando uma articulação com o marxismo, encontramos na Psicologia Histórico-Cultural um entendimento de desenvolvimento e formação humana que atendem a perspectiva que identificamos raízes no marxismo, o que nos possibilita uma análise totalizante ao que nos propomos.

A partir da problematização proposta por Marinho (2012), a Educação Física Escolar está organizada epistemologicamente por um embate e um processo conflituoso e contraditório, entre dois campos cientificamente organizados. De um lado estão as *pedagogias do consenso*, que produzem e reproduzem os princípios do capital e da ordem vigente para a constituição da Educação Física escolar. Essas propostas pedagógicas se pretendem neutras e articuladas, a uma concepção de formação humana, que busque atender às necessidades utilitárias e imediatas dos indivíduos. Isso não quer dizer que essas propostas pedagógicas não se diferenciam entre si ou não propõem reflexões e mudanças para a Educação Física. O que buscamos demonstrar a partir do levantamento na literatura, é a diferença existente entre o campo que se embasa para as relações com a Educação Física Escolar.

*As pedagogias do conflito* articulam-se a partir de uma renovação e da disputa teórica e conceitual da superação da ordem vigente em prol da emancipação dos indivíduos. Esses dois campos existentes na Educação Física, devem ser compreendidos enquanto elementos que coexistem e estão dispostos amplamente nas discussões acadêmicas realizados na área da Educação Física. De fato, ambos os campos tem seus frutos e matrizes em uma relação histórica com a Educação Física brasileira.

No tópico posterior, traremos alguns aspectos da história da Educação Física no Brasil e as suas raízes de modo a nortear o leitor a partir de quais desdobramentos Marinho (2012) constrói a sua análise epistemológica da Educação Física. Para subsidiar essa discussão, tomaremos dois livros como referências principais, sendo eles: *O que é Educação Física* de Vitor Marinho de Oliveira publicado a primeira vez em 1983, livro que teve grande aceitação na Educação Física e tornou-se referência para a área (DAOLIO, 1998). O outro livro que tomamos como referência é a dissertação de mestrado de Lino Castellani Filho posteriormente publicada em formato de livro denominado *Educação Física no Brasil: a história que não se conta*, de 1988.

## **1.2 Aspectos da história relativos à Educação Física no Brasil**

Nesse tópico buscaremos apresentar um breve panorama histórico, que apontam às primeiras incursões do movimento humano coletiva e conscientemente organizado. Nas primeiras formas de organização conhecida, as atividades humanas corporais apresentam-se ao indivíduo enquanto uma necessidade de sobrevivência. Durante a pré-história havia a dependência do movimento para a organização e subsistência do ser humano individual e coletivamente. Nesses termos, “Ao analisar a cultura primitiva em qualquer das suas dimensões (econômica, política ou social), vemos, desde logo, a importância das atividades físicas para os nossos irmãos das cavernas” (MARINHO, 2008, p.13).

Na pré-história, como trazido por Marinho (2008), o indivíduo dependia de sua força, velocidade, resistência e outras habilidades motoras para a sobrevivência. O movimento, portanto, tinha um caráter utilitário na constituição da existência humana. Isto é, o movimento servia para um fim específico. A partir do desenvolvimento progressivo das capacidades de movimento, o indivíduo foi capaz de ampliar as possibilidades corporais, sistematizando novos sentidos a uma prática corporal constituinte da cultura.

Paulatinamente, os seres humanos complexificaram coletivamente as suas condições de existência, apropriando e objetivando mediações cada vez mais densas. Nesse segmento, os indivíduos criam capacidades diferentes em relação ao uso do corpo, ao domínio dos movimentos e do uso de ferramentas para a organização do comportamento humano. Logo, o movimento constitui, além do caráter utilitário tido até então, a possibilidade de ser realizado durante o repouso, isto é, fora da atividade produtiva. Esse processo não é linear, mas a partir das condições dadas pela ampliação humana na utilização dos movimentos de forma utilitária, torna-se possível o uso de determinados movimentos para o divertimento e expressão. Essas foram conhecidas como as primeiras formas de danças e de jogos (MARINHO, 2008).

Compreendemos, portanto, que há um estágio anterior à organização do movimento e da prática corporal como conhecemos atualmente, que só foi possível por meio da compreensão do movimento como algo utilitário, para um fim específico. Mesmo nas atividades utilizadas como forma de expressão (dança e jogos) não havia uma sistematização intencional. Eram atividades que aconteciam de formas espontaneístas e isoladas. À medida que se complexificam as possibilidades de organização coletiva em sociedades primitivas, as práticas corporais, assim como outras relações humanas, passam a ser organizadas e sistematizadas.

A coletivização da vida social e o estabelecimento comum de regras, costumes, formas de organização e (re)produção da existência humana altera radicalmente a relação do indivíduo com a natureza, com os outros e consigo mesmo. Partindo de um pressuposto marxiano, a constituição do indivíduo se dá por articulações que vão além da especificidade da vida particular do ser humano. A forma coletiva como a humanidade se organiza para produzir as condições concretas de existência, é o que demarca as possibilidades mais complexas da organização da vida humana.

Os indivíduos, portanto, não se adaptam a natureza como a encontram, mas buscam transformá-la. Esse processo de construção da vida humana, denominamos *trabalho*. O trabalho, portanto, é entendido como condição vital para a objetivação e apropriação humana, de modo a produzir uma socialização mais complexa. As necessidades, portanto, não se encerram na atividade isolada, de forma utilitária. Na busca por sanar necessidades socialmente encontradas, surgem novas necessidades. A própria condição do trabalho é o que permite o avanço de determinadas formas de relação social. A realidade, nesses termos, é passível de ser transformada. (MARX, 1995).

Ao compreendermos esses elementos, queremos refletir sobre a condição do movimento humano, a partir de uma necessidade básica, utilitária, permitiu a organização formas mais

complexas. Isso é, a própria realização dessa atividade permitiu diferentes formas de organizar as ações corporais. É por isso, portanto, que a dança, como exposto por Marinho (2008), não é meramente algo espontâneo evasivo de qualquer relação com a realidade. O próprio autor aponta a importância que a dança teve, em determinados momentos históricos, para a religião, por exemplo.

A partir das raízes pré-históricas e na articulação com a história antiga, *o se movimentar*<sup>4</sup> apresentava uma compreensão espontaneísta quando relacionada a um momento de divertimento e utilitária, quando colocada para algum fim em específico, como a subsistência, a organização militar e as guerras. Esse *movimento* histórico pelo qual transita a concepção dos elementos fundamentais da Educação Física, ocorre de forma contraditória, no qual aparece em predominância em alguns momentos e menos em outros. Isto posto, reforçamos a relação entre a constituição desses elementos com a relação do contexto histórico de diferentes momentos.

No decorrer da organização da vida humana, várias mediações guiam a concepção, que hoje apropriada ao contexto específico da Educação Física, em especial, no Brasil. Castellani Filho (1988), incorporando o processo histórico das primeiras formas da organização coletiva do movimento, discute a Educação Física no Brasil a partir do processo de organização da sociedade brasileira, se dá a partir da invasão dos europeus em terras indígenas, demarcando o genocídio e as primeiras formas de escravidão no país. Desse modo, a incorporação do modo de viver advindo do Brasil é fruto das sínteses e sistematizações europeias. A Educação Física no modelo Europeu, era ensinada a partir de métodos de diferentes países. O Brasil incorpora essa compreensão que a Educação Física deveria ser tratada a partir de métodos isolados, quase sempre retomando a concepção pré-histórica, do movimento associado a um fim específico (MARINHO, 2010).

Assim, o modo de produção escravocrata e a demarcação da imposição europeia no Brasil imprime a forma de organização da Educação Física brasileira. As referências trazidas para a organização cultural e social, não foram àquelas que já aconteciam no Brasil pelos povos indígenas, mas as relações europeias impostas pelo processo de colonização (CASTELLANI FILHO, 1988).

---

<sup>4</sup> Considerando a limitação do termo “movimento”, “se movimentar”, “motricidade” do ponto de vista do acúmulo teórico na Educação Física sobre a intencionalidade e o conceito que apresenta uma perspectiva epistemológica, adotamos o termo meramente para expressar a relação entre a cultura corporal e a humanidade em determinado momento histórico. Consideramos que o termo mais desenvolvido para tratar da especificidade da Educação Física seja *cultura corporal* (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Dada a limitação da presente pesquisa, elencamos alguns momentos históricos demarcados por Castellani Filho (1988), como essenciais: a) Vinda da família real; b) Processo tardio de industrialização no Brasil; c) Estado Novo de Getúlio Vargas; d) Movimento *higienista*; e) Ditadura Empresarial-Militar; f) Redemocratização do Brasil e síntese das abordagens pedagógicas a partir de 1980. A partir da compreensão que a história se estabelece considerando as contradições, os momentos elencados funcionam como marcos para a discussão do panorama histórico, que nos dará um olhar mais ampliado da Educação Física brasileira.

Segundo Castellani Filho (1988), logo após a vinda da família Real é introduzido o método ginástico alemão, no contexto da prática nos espaços educativos, que, naquele momento histórico, era restrita às famílias com poder aquisitivo alto. Nesse período havia um distanciamento circunstancial das famílias nobres em relação ao movimento, já que esse tinha um caráter pejorativo. Havia a preocupação de que as atividades físicas realizadas por essas famílias, não se caracterizassem como trabalho manual, realizado na época por escravos indígenas e negros. Os exercícios físicos a que a minoria tinha acesso nos momentos de ócio, eram acessados por meio do ensino de métodos ginásticos vindos da Europa.

Para o ensino às famílias abastadas, foi necessária a construção de espaços de formação para pessoas, que coordenariam o ensino dos exercícios físicos. O objetivo enunciado pelos espaços de formação de Educação Física, era de dirigir e difundir o novo método europeu de Educação Física e suas aplicações, especialmente utilizando a *ginástica* para esse fim. Esses espaços de formação serviram, posteriormente, como espaço de formação de professores civis, ainda que fosse uma formação pensada e organizada pelos militares. Isso evidencia a influência do meio militar e das instituições militares na Educação Física brasileira.

Assim como na Grécia Antiga, a Educação Física esteve associada, em alguma medida, ao treinamento militar. No Brasil ocorre algo semelhante em outro momento histórico. Além dessa servir como meio para o treinamento militar, era pensada e materializada a partir do contexto militar. Ou seja, há uma associação entre a história da Educação Física e o militarismo (MARINHO, 2008; CASTELLANI FILHO, 1988).

Tendo suas origens marcadas pela influência das instituições militares - contaminadas pelos princípios positivistas e uma das que chamaram para si a responsabilidade pelo estabelecimento e manutenção da ordem social, quesito básico à obtenção do almejado Progresso - a Educação Física no Brasil, desde o século XIX, foi entendida como um elemento de extrema importância para o forjar daquele indivíduo "forte", "saudável", indispensável à implementação do processo de desenvolvimento do país que, saindo de sua condição de colônia portuguesa, no

início da segunda década daquele século, buscava construir seu próprio modo de vida. Contudo, esse entendimento, que levou por associar a Educação Física à Educação do Físico, à Saúde Corporal, não se deve exclusivamente, nem tampouco prioritariamente, aos militares. A eles, nessa compreensão, juntavam-se os médicos (CASTELLANI FILHO, 1988, p. 30).

Na construção da Educação Física brasileira, havia a predominância teórica do positivismo tanto na formação de professores, quanto na concepção de como deveria ser ensinado determinado conteúdo. É necessário evidenciar que durante a ascensão do Positivismo no Brasil, havia a influência nacional no desenvolvimento das indústrias no processo de industrialização tardia, e, portanto, do capitalismo. Nesses termos, a Educação Física passa a ser uma das possíveis formas de contribuir para a formação de indivíduos fortes e saudáveis.

Diferente do momento anterior, no qual o acesso a esse conhecimento era destinado à minoria, durante o início do capitalismo, se torna uma necessidade de formação da classe trabalhadora, especialmente na formação de mão-de-obra para o processo industrial do Brasil. Nesses termos, a saúde era discutida como uma proposta para diminuir o número de indivíduos doentes e que a melhora na saúde permitisse que os trabalhadores pudessem resistir a longas horas de jornada de trabalho. (MARINHO, 2008; CASTELLANI FILHO, 1988).

A formação desse novo indivíduo, necessita o desenvolvimento de determinadas habilidades motoras, para exercer as funções de manuseio do maquinário. Então, aparece a Educação Física como uma necessidade de possibilitar a formação dos indivíduos responsáveis pela sustentação da produção industrial, *os trabalhadores*. No momento em que a Educação Física deve atingir um número maior de pessoas e passa a integrar o currículo das escolas, inicia-se um processo de reflexão e discussão sobre o papel que a Educação Física deveria exercer, e, nesses termos, apontando a uma determinada perspectiva de formação humana. São sistematizadas, assim, as primeiras referências sobre o caráter pedagógico da Educação Física e a forma como deveria ser “ensinada” aos alunos ganha ênfase.

O momento pelo qual a Educação Física passa a integrar os currículos obrigatoriamente, no qual havia a preocupação de formação da “raça” brasileira, buscando a solidificação de uma nação, a partir do desenvolvimento do nacionalismo, pode ser identificada a partir de 1937, conforme artigos que apresentamos abaixo (CASTELLANI FILHO, 1988).

Artigo 131 - A Educação Física, o ensino cívico e os trabalhos manuais serão obrigatórios em todas as escolas primárias, normais e secundárias, não podendo

nenhuma escola de qualquer desses graus ser autorizada ou reconhecida sem que satisfaça àquela exigência.

Artigo 132 - O Estado fundará instituições ou dará o seu auxílio e proteção às fundadas por associações civis, tendo umas e outras por fim organizar, para a juventude, períodos de trabalho anual nos campos e oficinas, assim como promover-lhes a disciplina moral e o adestramento físico, de maneira a prepará-la ao cumprimento dos seus deveres para com a economia e a defesa da nação (Lei Constitucional n. 1 da Constituição dos Estados Unidos do Brasil, promulgada em 10 de novembro de 1937).

Fortalece-se socialmente a concepção de medicina social, principalmente através da necessidade de formar sujeitos cada vez mais saudáveis, para a construção de uma sociedade sã. As tarefas dos médicos passam a ser não somente orientar determinados hábitos saudáveis, mas, em alguns momentos, com o apoio do Estado, até mesmo ditar algumas normas. Assim, as influências médicas, para intervirem especificamente na constituição de outros hábitos sociais. Considerando a “nova” conduta familiar, o médico ganha um papel essencial na constituição da família brasileira, no qual se torna o grande conselheiro e o grande especialista, ganhando ênfase nos processos políticos, observando, corrigindo, a fim de melhorar o corpo dos indivíduos, mantendo-os limpos, sadios, purificando, isto é, em um permanente estado de saúde (CASTELLANI FILHO, 1988).

Nesse período em que se ganha ênfase a interferência médica, a partir da concepção higienista, o intermédio da Educação Física continua se dando a partir dos militares, tanto na organização pedagógica das aulas, como nos espaços de formação de professores de Educação Física. Tanto a lógica higienista quanto a militarista, atendiam a uma mesma visão de ser humano, demarcado pelo *positivismo*. Os higienistas, portanto, foram ganhando maior força organizativa e política, assumindo uma posição privilegiada ao final do século XVIII e início do século XIX. Houve, portanto, o acúmulo de uma produção teórica que embasasse os motivos e estratégias do desenvolvimento da higiene no contexto das relações sociais. Paulatinamente, no decorrer do século XIX, as condições humanas para as famílias pobres, implicava no desenvolvimento de determinadas doenças aos adultos e crianças. Nesse período, a mortalidade infantil cresce e se torna uma concepção de incapacidade dessas famílias em proteger e cuidar das crianças. Dado esse contexto, a Educação Física, Moral, Intelectual e Sexual impõe-se como obrigatória nessas relações, para normalizar aos preceitos sanitários da época (CASTELLANI FILHO, 1988). Além da interferência no contexto privado das relações, os higienistas passam a exercer um papel público no contexto da educação que era

dirigida, sobretudo, às crianças, deveria revolucionar os costumes familiares. “Por seu intermédio, os indivíduos aprenderiam a cultivar o gosto pela saúde, exterminando, assim, a desordem higiênica dos velhos hábitos coloniais”. Numa passagem mais adiante, [...] "Assegurar a saúde e o vigor dos corpos, aumentar a reprodução e longevidade dos indivíduos, incrementar a população do país e melhorar os costumes privados e a moral pública...", tais eram, portanto, os "encargos públicos" que aos higienistas cabiam na consolidação do "Estado Agrário" (CASTELLANI FILHO, 1988, p.32).

Para alcançar os objetivos propostos, Castellani Filho (1988), expõe que os higienistas lançaram mão da utilização da Educação Física nesse processo, no qual a mesma apresentava um papel de substancial importância, que podemos sintetizar em: criação do corpo saudável, robusto e harmonioso organicamente. Porém, à medida que buscou proporcionar o desenvolvimento desses princípios, contribuiu para incentivar a soberania de determinados padrões sociais ditos “normais”, ou seja, o homem, branco e rico. Aqueles que não se encaixavam nesses aspectos, sofriam com preconceitos de recorte de classe e de cor. Inicia-se, portanto, justificado a partir dos princípios de formação de um ser humano são e saudável, a manutenção de uma lógica de exploração, a partir de um discurso de superioridade racial e social no desenvolvimento da burguesia brasileira.

O higienismo considera a Educação Física a serviço da construção dos princípios do “novo homem”, buscando superar as concepções pejorativas da Educação Física. Como dito anteriormente no momento de discussão do Brasil colônia, ainda predomina cultural e socialmente a relação depreciativa com o trabalho manual e a concepção de que a Educação Física, por lidar com o movimento manual, seria diminuta em relação a outras áreas tidas como “intelectuais”. O trabalho manual e, portanto, a Educação Física, era desprestigiado em relação ao trabalho intelectual, pois o trabalho manual era tido como função de uma classe subalterna, os escravos (CASTELLANI FILHO, 1988).

Ainda de acordo com Castellani Filho (1988), no higienismo a depreciação da Educação Física deve ser concebida de outra forma. Nesses termos, inicia-se um processo de reorganização de modo a apresentar uma nova vertente, a qual deve ser tratada como meio de contribuir para a saúde e que essa concepção deveria ser socializada nos espaços sociais. Os higienistas, portanto, passam a assumir a educação escolar como responsável por alterar a concepção de Educação Física para a constituição do “novo homem”. Defendendo a concepção de que a educação familiar não era suficiente para a formação do indivíduo, os higienistas afirmam que a educação escolar seria essencial na formação humana.

O desenvolvimento da concepção positivista influenciou tanto a produção do conhecimento como as relações sociais. Essa proposta de organização epistemológica e das

relações sociais, foi adotado como referência para se pensar o Brasil e as organizações sociais. Desse modo, houve a defesa da eugeniação e da homogeneização da sociedade brasileira. Nesses termos, a Educação Física aparece como um importante instrumento desse processo. Em linhas gerais, evidenciamos que a visão de mundo presente nessa caracterização, implica não na tentativa de diminuição das desigualdades sociais, mas a busca por estabelecê-las em sua plenitude, criando um “padrão” de indivíduo que não correspondia à composição da maioria da sociedade: os escravos, indígenas e proletários.

Para compreender o papel do professor de Educação Física nesse processo, recorreremos a Castellani Filho (1988) no qual

Ao professor de Educação Física compete, pois (e não há exagero algum nesta afirmativa), dirigir, orientar os exercícios de modo que influam enérgica e eficazmente sobre cada organismo, ordená-los em série gradual, harmonizá-los com o período de evolução orgânica, inculcando o prazer ou, ao menos, evitando o tédio, e constatar, enfim, pelos processos vários de mensurações corporais, os resultados de seu ensino, fazer, em uma palavra, o registro dos benefícios que provieram dos exercícios, e dos inconvenientes que determinaram. São as atribuições que todos os entendidos lhes demarcam (AZEVEDO, 1920, p.108 apud CASTELLANI FILHO, 1988, p.59).

A Educação Física Escolar, passa a compor os programas de ensino, não em caráter facultativo, mas obrigatório. Partindo da compreensão que o indivíduo é composto por um todo, à Educação Física compete contribuir para indivíduos aptos e saudáveis<sup>5</sup>, na busca pela diminuição de doenças. Como os médicos não conseguem efetivamente estar presente nas escolas, os professores de Educação Física passam a exercer a busca pela saúde nos espaços escolares. O objetivo, portanto, passa a ser formar indivíduos “aptos a enfrentar os problemas que a situação de agora oferece e, para a solução dos quais, não basta apenas um excessivo teorismo: são precisas, também, condições físicas especiais” (CASTELLANI FILHO, 1988, p.74).

A organização da Educação Física e a busca por sua maximização no contexto escolar, se deu, por um lado, para cumprir a função de colaborar na construção de corpos saudáveis, dóceis e disciplinados, apontando para uma educação estética que permitisse uma adequada adaptação ao processo produtivo e também a uma perspectiva política nacionalista.

Durante o período da Ditadura Empresarial-Militar, a necessidade de formar indivíduos que se apropriem da condição de pertencente a uma nação, se torna maior. Nesses termos,

---

<sup>5</sup> Como veremos no decorrer da presente pesquisa, essa perspectiva acompanhará pedagogicamente a Educação Física Escolar epistemologicamente e na síntese de abordagens pedagógicas que se centram nessas questões.

além de ser necessária a formação humana, que aponte a formação física do sujeito, os conteúdos devem ser utilizados como meio para manter determinado nível de consciência, isto é, de *alienação*, a partir daquilo que era definido pelos militares. O esporte, portanto, ganha ênfase nesse período, o qual se torna o principal conteúdo a ser ensinado como instrumento de manutenção da ordem social, histórica e política do Brasil. Isto é, o esporte passa a ser alvo da evidência e da supremacia do país (CASTELLANI FILHO, 1988).

O esportivismo e a concepção técnica que a Educação Física sustentava até então, não se finda após o fim da Ditadura Empresarial-Militar. Segundo Azevedo e Malina (2013)

No decorrer dos tempos, os saberes escolares têm privilegiado a competência técnica. Na área da Educação Física não é diferente, e agravado pela natureza dos conteúdos que a identificam, tornou-se uma tradição privilegiar conhecimentos de cunho técnico-biológico, especialmente quando se trata do ensino de esportes (p.41).

A concepção do esporte no ensino da Educação Física apresenta características fundamentais para compreender o processo histórico que constitui a Educação Física brasileira. Malina (2013), aponta que o esporte, assim como outros elementos da Educação Física, são criações humanas, reafirmando o exposto em relação a Pré-História que trouxe resquícios e contribuições do movimento humano, que foram para além de uma concepção utilitarista. A forma pela qual o indivíduo movimenta-se, é uma construção advinda de um contexto histórico, cultural e social. Nesses termos:

O esporte, tal como outros fenômenos culturais humanos, estão circunscritos em seus tempo histórico, e não podemos compreendê-lo fora dele. É por isso que atualmente não podemos dissociá-lo da compreensão do MPC [modo de produção capitalista], sob o risco de entendermos o esporte em si, como um fenômeno auto-explicável ou fora do seu tempo. Nas suas interrelações (com os fenômenos que não estão “dentro” do esporte) que podemos tentar entendê-lo (MALINA, 2013, p.62).

A concepção defendida pelo momento da Ditadura Empresarial-Militar, reproduzia uma face do capitalismo, a fim de formar indivíduos aptos para garantir a Educação Física Escolar como um espaço de formação de atletas, que garantissem a soberania nacional, frente a outros países. O esporte “dar certo” apresentava-se como um sinônimo de uma potência econômica. Essa concepção de esporte e de Educação Física, como podemos notar por Malina (2013) e Azevedo e Malina (2013), continua como uma face atual da Educação Física escolar.

Ainda que houvesse a prevalência de uma concepção alienante da Educação Física escolar, o processo histórico produz uma possibilidade de resistência na Educação Física escolar, à medida que autores começam a refletir sobre o caráter biologizante e excludente da concepção técnico-biológica e esportivista propiciava ao indivíduo (AZEVEDO, MALINA, 2013). Nesses termos, após a redemocratização do Brasil, Castellani Filho (1988) observa três diferentes diretrizes na Educação Física brasileira de acordo com o recorte histórico analisado pelo autor. Segundo o autor, a Educação Física estrutura-se teórica e epistemologicamente com base em três diretrizes distintas: a biologização, a psicopedagogização e a Histórico-Crítica.

A *biologização* é caracterizada por especificar a compreensão do indivíduo a partir das raízes biológicas, naturais, desvinculando-o, portanto, de outras relações existentes. Esse reducionismo na compreensão do ser humano e da educação, acarreta na preocupação do professor com o desempenho motor, especialmente esportivo. Ou seja, a ênfase da Educação Física, passa a ser a minoria dos alunos que são compreendidos como “aptos”. A biologização, nesses termos, reproduz a ordem da produtividade, eficiência e eficácia inerente ao modelo de sociedade capitalista.

Outra tendência que pode ser reconhecida no contexto pedagógico da Educação Física é a Psicopedagogização. Essa tendência se caracteriza em um reducionismo psicopedagógico. Grosso modo, a escola passa a ser compreendida como espaços de relações fechadas, que produzem em si mesmos aspectos que não se relacionam com a sociedade. Isso implica em uma consideração ahistórica da humanidade. Para exemplificar esse processo, Castellani Filho (1988) coloca que:

“ser criança é um privilégio” é uma expressão costumeiramente cunhada por representantes dessa tendência. Tal reducionismo psicopedagógico responde, na Educação Física, às imposições decorrentes da "Teoria do Capital Humano" - que encontrou eco nas políticas educacionais brasileiras, notadamente em fins da década de 1960, início da de 1970 - uma das responsáveis pela observância do predomínio das concepções pedagógicas de cunho "tecnicista", que primam pelo seu caráter fomentador de formação acrítica, tão somente centrada na busca de capacitação técnico-profissionalizante, originária de mão de obra qualificada. Poder-se-ia, através de uma leitura superficial, apostar-se na contraposição desta tendência à da Biologização (p.170).

Na tendência de psicopedagogização, há a predominância de uma concepção que se pretende neutra. Nesses termos, a sociedade não gera influência na escola, tão pouco interfere socialmente nas condições no qual se produzem os problemas da educação. Castellani Filho

(1988), não traz muitos elementos para pensarmos a visão Histórico-Crítica na Educação Física, apenas a anuncia, diferente dos outros grupos apresentados e discutidos pelo autor: biologização e psicopedagogização. Mas, esse fato é compreensível naquele momento histórico. Atualmente, analisamos que a condição em que o autor escrevia perpassava por um período no qual estavam se dando as primeiras sínteses coletivas, que buscavam se referenciar e articular-se em Saviani (2009, 2011) e outros autores das Ciências Humanas, apontando para o que Marinho (2012), classificou como pedagogias do conflito. As proposições, baseadas em uma perspectiva Histórico-Crítica para a área, surgem no decorrer do processo de redemocratização do Brasil a partir dos anos de 1980.

Desse modo, segundo Castellani Filho (1988), a Educação Física brasileira é vista a partir de um cunho pedagógico, evidenciando uma preocupação com a formação humana, somente no final do século XIX e início do século XX. Durante esse período, predomina uma visão utilitarista e técnico-esportivista. Estamos nos referindo às perspectivas da biologização e psicopedagogização tratadas por Castellani Filho (1988). Apenas ao final do século XX, especialmente a partir dos anos de 1980, outros autores, além de Castellani Filho (1988), como Marinho (2008, 2012), Daolio (1998), Bracht (1999), Coletivo de Autores (1992) e Betti (1991), aproximam-se de uma discussão, que ao criticar as vertentes anteriores, propõem uma nova forma de organização da Educação Física Escolar.

No tópico posterior, trataremos da década de 1980, a partir da redemocratização do Brasil e a importância desse processo como um período de reflexão e proposições teóricas na Educação Física (MALINA, 2005; DAOLIO, 1998). Utilizaremos duas teses para apresentar essa discussão, a de Malina (2005), denominada “Possibilidades e Limites ou o Máximo de Consciência Possível: A Educação Física nos anos 1980” e a tese de Daolio (1998): “Educação física brasileira: autores e atores da década de 80”.

### **1.3 Os anos 1980 como um marco histórico para a produção teórica a partir das Ciências Humanas na Educação Física brasileira**

Nesse momento da presente pesquisa nos focaremos especificamente em artigos, dissertações e teses que discutem sobre um momento marcante para a Educação Física brasileira, no qual são sistematizadas diversas abordagens pedagógicas que tomamos como objeto de análise da presente pesquisa. Esse momento histórico ficou conhecido na Educação Física brasileira como o marco dos anos de 1980, pelas mudanças qualitativas na área. De

antemão, endossamos a compreensão de Malina (2005), de que os anos 1980 não podem ser entendidos de forma estanque, somente pelo que é datado. Os anos de 1980 não é apenas uma data específica, mas um *movimento* contra-hegemônico que surge a partir das contradições e condições do processo de redemocratização do Brasil e da crítica a uma concepção de Educação Física, principalmente escolar, que reproduzia uma concepção de ser humano alienante, alheio de discussões mais amplas (AZEVEDO, MALINA, 2013; MALINA, 2005; DAOLIO, 1998).

No início da década de 1990, foram publicados dois importantes livros que despontam a partir de um momento anterior de discussões marcadas no decorrer dos anos 80. Os dois livros: *Metodologia do Ensino de Educação Física*, publicado em 1992 e *Transformação didático-pedagógica do esporte*, de 1994. Ainda que a publicação de ambos os livros tenha acontecido nos anos 90, as discussões e o processo organizativo dos trabalhos, perpassam o decorrer da década de 80. Esse fator tem uma implicação concreta na compreensão e no papel que exercem os livros naquele momento histórico. Carecia, teórica e epistemologicamente, a conceituação pedagógica do papel da Educação Física no âmbito escolar sob um viés e um olhar crítico.

Desse modo, os anos de 1980 foram marcados por mudanças na Educação Física, como desdobramento de discussões que vinham sendo feitas no âmbito da educação brasileira. Pontuamos três publicações de Dermeval Saviani<sup>6</sup> no âmbito da educação: *Educação - Do Senso Comum a Consciência Filosófica*, publicada a primeira vez em 1980; *Escola e Democracia*, publicado em 1983. Por último, em 1991, o livro *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. Segundo Malina (2005) e Daolio (1998) a partir da incorporação de outras áreas das Ciências Humanas para a Educação Física, ampliaram-se consideravelmente as discussões em relação às questões sociais, políticas e educacionais, principalmente na sua relação com a prática pedagógica do professor. Medina (2012), apresenta que:

Não foi sem razão que um número crescente de professores de Educação Física começou a sentir a necessidade de buscar explicações sociológicas, antropológicas e filosóficas às questões cada vez mais complexas que eram colocadas à comunidade que pensava a Educação Física. A adesão aos cursos de pós-graduação, fora da própria área, era algo sintomático que expressava um esforço coletivo de superação do tecnicismo e do reducionismo biológico e/ou psicopedagógico que imperavam absolutos (p. 10).

---

<sup>6</sup> Dermeval Saviani aparece citado em importantes trabalhos da Educação Física desse momento que estamos nos referindo. O livro *Metodologia do Ensino para a Educação Física sistematizada* pelo Coletivo de Autores utiliza e se referencia em duas dessas obras: *Escola e Democracia* (1983) e *Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras aproximações* (1991).

Dado o momento inicial de redemocratização do país, qual deveria ser o papel da Educação Física na reconstrução de uma nova democracia? Como em nenhum outro momento histórico, os professores de Educação Física, voltaram a sua prática questionando o papel da Educação Física, para a formação de um ser humano livre – especialmente após os longos anos da Ditadura Empresarial-Militar. Esse momento pôde ser considerado, por essas circunstâncias, como um processo de transformação, da busca de novos elementos para se pensar a Educação Física. Esse processo pode ser identificado nas teses de Malina (2005) e Daolio (1998). Resguardadas as diferenças epistemológicas e metodológicas, ambas as teses buscaram compreender os anos de 1980, evidenciando um período de intensas modificações para a área.

Malina (2005) aponta as publicações marcadas em diferentes momentos históricos e como a discussão teórica e epistemológica da Educação Física reflete-se no contexto vivenciado. De acordo com Daolio (1998), a partir do final da década de 1970, ocorreu um aumento considerável de debates teóricos e científicos na área, impulsionado, principalmente, a partir do momento em que se iniciaram os cursos de pós-graduação na Educação Física. Isto é, a partir do retorno dos primeiros professores, que concluíram seus estudos no exterior e outros que buscaram suas qualificações acadêmicas em áreas *amigas*, como a Educação, Psicologia, Ciências Sociais, entre outras áreas das Ciências Humanas, principalmente. Iniciou-se, então, um processo de tentativa de explicar cientificamente um fenômeno sem, contudo, recorrer somente ao enfoque biologicista que era comum na época. Essa maior qualificação profissional, levou também a um número crescente de congressos e de publicações científicas. Pela primeira vez, começava-se a vislumbrar uma comunidade científica da Educação Física brasileira, o que, em momentos anteriores, não se fazia possível.

Segundo Marinho (2012), além do desenvolvimento dos pressupostos teóricos, a Educação Física passou a refletir especificamente sobre o seu caráter pedagógico. Os anos setenta, segundo o autor, foram um momento de incorporação à Educação Física de elementos de outras grandes áreas, como a Pedagogia e a Psicologia, buscando superar visões mais tecnicistas, tal como exposto por Daolio (1998).

Esse processo de desenvolvimento da Educação Física e da educação de forma geral, nem sempre ocorreu de forma tranquila, já que para compreender a construção dos fundamentos científicos, é necessário que façamos uma relação direta ao contexto político de determinados momentos históricos. Desse modo, as condições concretas da realidade brasileira no final da

década de 1970, após mais de vinte anos de Ditadura Empresarial-Militar, o Brasil passava por um processo de redemocratização, em especial, um processo de transformação, na tentativa de superação, em especial pela esquerda, das opressões, violências e repressões sofridas durante os anos de ditadura (MALINA, 2005).

Para corroborar a essa ideia, Caparroz (1996), afirma que o movimento de crítica que surgiu na Educação Física na década de 1980, foi decorrente de dois fatores marcantes. Um deles foi o momento histórico, social e político da sociedade a partir de final dos anos 1970, com o processo de redemocratização e da crítica àquilo que produzia diretamente as condições de alienação sob o governo ditatorial, inclusive no âmbito da escola.

Malina (2005) expõe que

a democracia se consolidava a passos lentos. O terrorismo de direita avançava, sinalizado pelo processo de abertura democrática causado pelo desgaste da ditadura militar. Incêndios de bancas de jornal em São Paulo e Minas Gerais aconteceram para intimidar os proprietários, que vendiam revistas e jornais considerada subversivos e o jurista Dalmo Dallari foi agredido e sequestrado quando iria discursar na visita do Papa João Paulo II ao Brasil. Estes exemplos demonstram a preocupação do movimento de direita com a possível volta da democracia (p.77).

Para ampliar esse olhar à conceituação dos anos de 1980, para a Educação Física, fomos a quatro principais revistas da área: *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, *Revista Pensar a Prática*, *Revista Motrivivência* e *Revista Motriz*. Utilizamos também, a ferramenta Scielo para os demais periódicos. A partir das palavras-chaves “Anos 80”; “Anos 1980”, buscamos sintetizar a concepção da produção do conhecimento sobre a década de 1980 para a Educação Física brasileira. Os artigos em português encontrados, foram filtrados a partir do título com a identificação da discussão.

Na maioria dos textos encontrados, a discussão sobre os anos de 1980 como um marco para a Educação Física aparece, em alguns casos, apenas citado, mas não explorado. Na maioria dos outros trabalhos, a veiculação se dava pela área biológica e não havia nenhuma aproximação com a reflexão sobre as questões trazidas por esse momento histórico. Alguns trabalhos, contudo, buscavam articular-se historicamente ao momento da Educação Física, propondo reorganizações com base no marco de 1980, para a Educação Física brasileira.

Programado para o período de 12 a 14 de março de 1986, na cidade pernambucana de Olinda, o I Encontro Nacional de Dirigentes Metropolitanos de Educação suscitou, por parte da SEED/MEC a intenção de nos convidar – na condição de profissionais de educação física, e sem estabelecer nenhum compromisso com ela, como instituição governamental – para efetuarmos um estudo em torno das

questões inerentes a essa área do conhecimento, à luz do contexto social brasileiro. A produção de uma educação física voltada para as necessidades da maioria da população foi o fio condutor que norteou todas as discussões. [...] Neste quadro, vem se estabelecendo uma luta hegemônica na qual a educação física dominante busca preservar seu domínio, enquanto aquela que se fundamenta na concepção dialética do movimento desenvolve esforços com vistas a desestabilizar a hegemonia conservadora. Neste sentido, a educação física, dimensão pedagógica de uma ciência do movimento humano, tem por objetivo o homem em objetivo e, sendo uma ação educativa científica e comprometida politicamente, não pode possuir uma prática neutra. Na ótica da educação física, compreender as causas da miséria da educação será o intento daqui por diante (COLETIVO DE AUTORES<sup>7</sup>, 2001, p. 33-34).

Da mesma forma, Silva (2004), aponta que a educação constitui, também, um campo de lutas de classes no atual modo de produção capitalista. Por muitos anos no Brasil, a autora faz a referência à miséria e a baixa condição de acesso as condições materiais, pelos filhos da classe trabalhadora, categoria analisada também pelo Coletivo de Autores (2001), perpetuava-se o analfabetismo entre jovens e adultos, além de uma educação precária, principalmente para essa classe. O sistema escolar público, portanto, servia como mais um espaço de opressão e manutenção das desigualdades, que marginalizou milhões de crianças oriundas do proletariado, com poucas escolas públicas e mínimas condições de ensino e de infraestrutura. A Educação Física serviu, nesses termos, como instrumento ideológico no processo de ensino e aprendizagem, na reprodução de comportamentos, atitudes, valores e ações (SILVA, 2004).

Historicamente, no processo de reprodução e manutenção das relações da sociedade capitalista, a Educação Física é tida em uma perspectiva tecnicista, na qual a busca do campeão desencadeia um processo discriminatório e os que a ele sobrevivem são chamados de “talentos”; talentos que acabam sendo priorizados na concepção pedagógica das aulas de Educação Física. Apesar dessa concepção reducionista na Educação Física, surgiu algumas propostas que se articulavam para uma crítica a essa perspectiva, especialmente após a década de 1980 (COLETIVO DE AUTORES, 2001).

Segundo Taffarel e Escobar (2009), o homem não nasceu praticando esporte, muito menos relacionando esporte com saúde, mas, adquiriu, pelo trabalho, pelas atividades, as condições de produzir e reproduzir seu modo de vida, no qual as relações de esporte e saúde foram se consolidando. As aproximações com a cultura corporal não estão postas para que sejam

---

<sup>7</sup> Ana Maria Feitosa, Apolônio Abadio do Carmo, Celi Neuza Zulke Taffarel, Florismar Oliveira Thomaz, Izilda Cardoso Costa, João Batista Freire da Silva, João Bosco Araújo Teixeira, José Elias de Proença, José Manuel Cruz Pereira Nunes, Lino Castellani Filho, Lucy Aparecida de Godoy Bizzocchi, Maristela Maura Silva, Renato da Costa Donato, Tereza Luíza de França, Teresinha Maria Giacomim, José Ricardo Martins Araújo (em memória), César Augusto Santos Barbieri, Maria Eliene Pinheiro Peixoto Botelho, Person Cândido Matias da Silva e José Pinto Lapa.

apropriadas espontaneamente, cabendo, assim, ao professor de Educação Física estabelecer as mediações necessárias, entre a apropriação do movimento, a realidade e a objetivação na realidade concreta, a partir do aporte teórico que busca se referenciar.

Foi na década de 1980, particularmente na segunda metade dela, que os docentes da Educação Física começaram a sentir necessidade de enveredar por campos de conhecimento distintos do das Ciências Naturais. Até então, os profissionais eram formados por médicos, fisiologistas, pedagogos e professores de Educação Física com forte orientação das Ciências Biológicas e seguiam o percurso dos mestres, atuando nos laboratórios de fisiologia, ou aperfeiçoando-se nas universidades americanas voltadas para o treinamento esportivo, entre outras possibilidades. Nesse período, portanto, observa-se uma migração de interesses e gostos no âmbito da formação dos autores, das leituras e das ideias e, conseqüentemente, as questões, os problemas e as soluções também mudam, exigindo outros modelos explicativos e categorias analíticas, com o respaldo das Ciências Humanas e Sociais, para interpretar e discorrer a respeito do corpo, da comunidade, da memória, da cultura e da sociedade, entre outros temas (CARVALHO, 2005, p.99).

Antes desse período de salto qualitativo para a Educação Física, havia certa aceitação de que a Educação Física, era uma prática escolar com objetivos unicamente para o desenvolvimento da aptidão física dos alunos e de iniciá-los na prática esportiva, objetivando práticas “saudáveis”. O respaldo teórico provinha exclusivamente das ciências biológicas (DAOLIO, 1998). Inclusive pedagogicamente, antes desse período, havia uma concentração do respaldo teórico vinculado à abordagem da *Aptidão Física*<sup>8</sup>. Identificamos, portanto, uma primeira concepção pedagógica que teve uma grande representatividade na área da Educação Física.

Outro fator apontado por Caparroz (1996), foi a necessidade da própria área de se qualificar academicamente a fim de suprir as necessidades colocadas pelo mercado de trabalho nas instituições de ensino superior, com a exigência de programas de pós-graduação e as referências advindas do exterior.

Castellani Filho (1988), faz uma ressalva importante sobre a incorporação de outras áreas para a reflexão sobre a Educação Física. Historicamente, como vimos, a Educação Física tem sido utilizada politicamente como uma arma a serviço de projetos de sociedade que, em sua maioria, não apontam na direção das conquistas de melhores condições existenciais na construção de uma verdadeira democracia política, social, econômica e tendo como princípio o desenvolvimento da liberdade de mulheres e homens para que vivamos nossas vidas

---

<sup>8</sup> Essa abordagem pedagógica fora sistematizada anteriormente à década de 1980 a partir da influência do higienismo presente na história da Educação Física brasileira apresentado anteriormente. De todo modo, a Aptidão Física busca dar outra cara e perspectiva ao Higienismo.

plenamente. Ao contrário, em determinados momentos, a Educação Física, serviu como instrumento de coerção e manipulação ideológica, para impedir que as pessoas desvelassem o que Kosik (1976), denomina de *pseudoconcreticidade* dos fenômenos sociais. A aproximação com as outras áreas, portanto, serviu para refletir mais do que a especificidade da Educação Física, mas a realidade e as implicações ideológicas da prática pedagógica.

Segundo Marinho (2012),

O velho jargão de que Educação Física é educação tornou-se realidade. Apenas nos anos 80 parece surgir a perspectiva de Educação Física como prática social. Até o final da década de 70, apesar de pedagógica, a Educação Física ainda não era analisada em suas implicações políticas. Os influxos médico-militares criaram falsa ideia de que as práticas corporais eram neutras, cabendo aos professores de Educação Física preocupações eminentemente técnicas. Essa postura tecnicista vinha ao encontro da censura e repressão impostas à sociedade brasileira, subprodutos do golpe militar de 1964. É importante registrar que essa trajetória, pretensamente apolitizada, vinha ocorrendo em todas as áreas do conhecimento. A educação não fugia à regra. Predominavam posições de corte conservador que inviabilizavam o debate político-ideológico (p. 23-24).

Marinho (2008, 2012) e Bracht (1996), coadunam quando analisam o salto qualitativo da Educação Física nos anos de 1980. Se no momento anterior foram apropriados elementos das outras grandes áreas das Ciências Humanas, foi a partir da incorporação desses elementos que se tornou possível uma crítica ao biologicismo presente na Educação Física e na tentativa de superação do tecnicismo posto no trabalho pedagógico do professor. Tomando como referência de Marinho (2012), além das pedagogias do consenso, que estava posto na área, foram possíveis as primeiras sínteses das pedagogias do conflito.

É importante registrar que essa trajetória, pretensamente apolitizada, vinha ocorrendo em todas as áreas do conhecimento. A educação não fugia à regra. Predominavam posições de corte conservador que inviabilizam o debate político-ideológico, pois segundo Gadotti (1987, p.111-112): “só recentemente, em particular de 1977 para cá, é que o pensamento pedagógico de esquerda ganhou força no Brasil. Com a chamada abertura política do país foram editadas obras nacionais e traduções que, antes, eram censuradas” (MARINHO, 2012, p.24).

Esse processo de efervescência teórica que deu início na década de 1980, como discutido por Ferreira (1998), continuou até meados da década de 1990 e trouxe referências importantes até os dias atuais. Como exposto por Taffarel (1989), ainda que teóricos da área de Educação Física tenham se aproximado do marxismo somente naquele momento e de forma utilitarista, esse processo serviu para as sínteses mais desenvolvidas, que temos na Educação Física,

inclusive a possibilidade de um debate mais qualificado. É nesse momento em que se começa um divisor de águas na Educação Física, a partir da denúncia da base epistemológica de teorias e no processo de assumir uma posição política. Tendo como instrumento de análise as pedagogias do consenso, entendemos que mapear o processo de constituição dessas abordagens, permite compreendermos para além do que elas expressam em seu conteúdo, mas também as bases em que foram construídas.

Malina, Azevedo e Marinho (2007), apontam que um importante espaço de debate da produção do conhecimento na Educação Física e na identificação de intelectuais de renome para a área, aparece no Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, desde sua fundação por professores e médicos. Os autores apontam que, a partir dos debates ocorridos pelo engajamento dos professores em perspectivas contra-hegemônicas a partir da década de 1980, verifica-se um movimento articulado em refletir sobre a prática pedagógica associada às militâncias políticas, a partir de sindicatos, movimentos grevistas da área, etc. Em contraponto, havia a organização de professores, segundo Malina, Azevedo, Marinho (2007), em Associações de Professores de Educação Física, que desembocaram na criação do Conselho Federal de Educação Física (CONFEF) e, aqueles professores que vinham se articulando, teoricamente, em uma perspectiva contra-hegemônica, contrariamente ao CONFEF, organizam o Movimento Nacional Contra a Regulamentação. Malina, Azevedo, Marinho (2007) apontam um fator que aparece em nossas discussões anteriores sobre esse embate e afirmam que:

O conjunto da área, no entanto, saiu enfraquecido pela fragmentação do conhecimento, que deveria, em tese, estar atrelado. Tal perspectiva ratifica uma dicotomização histórica entre o biológico e o cultural, favorecendo por outro lado uma certa ampliação no mercado, e criando dificuldades para elaboradores de propostas curriculares. Por outro lado, à profissão regulamentada e conseqüente demarcação do mercado impõe parâmetros desta pretensa demarcação, obrigando outros campos de atuação a se pronunciarem pelo seu espaço, e restringindo contraditoriamente o campo dos profissionais de Educação Física (MALINA; AZEVEDO; MARINHO, 2007, p.07).

A divisão da área, ainda nos dias atuais, se materializa na concepção pedagógica e na opção metodológica adotada pelo professor. Segundo Souza, Moura, Antunes (2016), a formação de atletas, é uma característica que ainda é muito presente da Educação Física escolar, devido às influências esportivistas historicamente constituídas na área. Em alguns espaços, o esporte de alto rendimento, é incorporado como identidade, assim como as aulas de Educação Física organizam-se, predominantemente, para atender a demanda de competições e

formação de equipes. Apesar, portanto, de existir um movimento organizado em oposição à concepção reducionista da Educação Física (MALINA; AZEVEDO; MARINHO, 2007), persiste-se, como apontado por Souza, Moura, Antunes (2016), a existência de um modelo reprodutor das condições desumanas vividas.

Além das produções que apareceram para nortear esse entendimento do contexto tido até então, outras produções buscaram articular uma reflexão sobre a produção de importantes revistas para a área. Nesse sentido, a partir da análise das produções da revista *Motrivivência*, Taffarel; Cruz et al (2003), podemos identificar um aumento considerável da presença de novas perspectivas teóricas, que permitem um confronto entre essas ideias e aquelas que podem ser compreendidas como oposição, de modo que se torna possível identificarmos contradições, limites, possibilidades, o que gera para a Educação Física outras referências, que conduzem o processo formativo do professor de Educação Física. Os novos paradigmas, permitem o aumento de conhecimentos que explicitam as especificidades, potencialidades e limitações das diversas tendências, clarificando as possibilidades de escolha por professores e pesquisadores. Isso significa que a sistematização de novas perspectivas, influenciou diretamente na construção de uma alternativa científica materializada em uma importante revista da Educação Física.

Eusse, Bracht, Almeida (2016), reforçam que as limitações atribuídas à predominância técnica, se intensificam na Educação Física a partir dos anos 1980. A partir desse momento, torna-se considerável o movimento renovador na Educação Física (CAPARROZ, 2005), que estabeleciam uma crítica ao esporte e ao tecnicismo, que perpassava o ato pedagógico e o ensino do professor de Educação Física, baseado principalmente no desempenho técnico, tático e focado na aptidão física dos alunos. Sobre esse momento na Educação Física, Medina (2007)<sup>9</sup> expõe que:

no caso da Educação Física, ela tem sido incapaz de justificar a si mesma, quer como disciplina formal e predominantemente educativa, quer como atividade que auxilie alguns aspectos do desenvolvimento humano fora da escola e, em especial, no esporte de alta competição ou de rendimento. Isso se deve preponderantemente à falta de disposição crítica que tem caracterizado esse campo específico do conhecimento. Muito pouco se tem refletido - pelo menos de maneira séria e profunda - sobre o real significado de uma cultura do corpo que fundamente a Educação Física, propiciando, por parte de seus profissionais, uma atuação coletiva mais comprometida com um real estado de bem-estar físico, mental e social de toda

---

<sup>9</sup> O livro a que nos referimos é denominado *A educação física cuida do corpo e ... "mente": Bases para a renovação e transformação da educação física* foi publicado a primeira vez no início da década de 1990, tornando-se uma referência ao papel transformador da Educação Física naquele momento histórico.

a comunidade nacional, e não apenas da parcela privilegiada representante de uma minoria (p. 68).

Mais recentemente, essa crítica também foi importante para se repensarem os modelos de formação inicial e continuada do campo, nos quais imperava uma didática tecnicista (BRACHT, 2010), caracterizada por aquilo que Betti e Betti (1996) chamaram de currículo tradicional-esportivo. É nesse contexto que conceitos como “professor reflexivo”, “professor pesquisador”, “autoria docente” se tornaram presentes na teorização da educação física (BRACHT ET AL., 2007) para se contrapor aos limites da racionalidade técnica no ensino da disciplina. Anteriormente à década de 1980 existiam propostas estruturadas de atendimento em educação infantil de caráter extremamente conservador, travestidas com bases teóricas ecléticas que, muitas vezes, aparentava-se uma transformação. Em contrapartida, muitos pesquisadores e educadores do final dos anos 1980 e início dos 1990, assumiram a perspectiva teórica materialista histórica-dialética, acreditando que ela pudesse conduzir a um caminho mais coerente às intencionalidades de formação de um sujeito *omnilateral* (BARBOSA, 2002).

O que buscamos conceituar a partir desse tópico, é a apresentação do campo teórico da Educação Física brasileira, a partir de um embate epistemológico ampliado em decorrência das condições dos anos de 1980. As discussões sobre o processo de redemocratização do Brasil e instalação de uma nova ordem, responsabiliza pesquisadores das diversas áreas, a questionar a prática social em diversos espectros da sociedade. Na Educação Física isso não é diferente. Isso não significa que a partir das discussões da década de 80, houve a superação e negação do acúmulo teórico e hegemônico da biologização e esportivização na Educação Física escolar.

Como podemos identificar, as *pedagogias do consenso*, apresentam uma concepção de ensino e princípios, em que, se estrutura a materialização pedagógica na relação entre ensino e aprendizagem. A essa presente pesquisa, cabe a possibilidade de analisar a concepção de desenvolvimento humano, que aparece expressa ou não nas abordagens pedagógicas. Segundo Vigotski (1991), a educação tem um papel decisivo no processo de desenvolvimento humano, o que coloca a Psicologia como um fundamento das determinações pedagógicas. Por tratarmos da formação de seres humanos, necessariamente nos aproximamos de uma explicação psicológica para a forma de constituição do indivíduo. Ao analisar a concepção de desenvolvimento humano, presente nas *pedagogias do consenso* objetivamos identificar o

grau de apropriação da psicologia e quais às leis que determinam o processo defendido por cada uma das abordagens.

No primeiro capítulo, procuramos partir do conflito epistemológico presente na Educação Física escolar, a partir da conceituação de Marinho (2012), entre as pedagogias do *consenso* e do *conflito*. Como recorte, optamos por analisar abordagens pedagógicas que estivessem aproximadas do consenso. Dessa forma, recorreremos aos elementos históricos apresentados por Castellani Filho (1988) e Marinho (2012), de modo a nortear como o processo que constituiu a Educação Física escolar nos moldes atuais, organizadas teoricamente a partir de princípios construídos ao longo do tempo. A partir disso, pontuamos nos anos de 1980, um momento no qual desencadeou-se por meio do contexto social, histórico e cultural o diálogo da Educação Física, com as demais áreas das Ciências Humanas. Esse processo proporcionou uma condição de reflexão coletiva sobre o caráter biologizante, que predominava na Educação Física Escolar.

Tomando como instrumento para análise, cinco abordagens situadas nas pedagogias do consenso, buscamos identificar como esse campo da Educação Física Escolar, pensa teoricamente a questão da concepção de desenvolvimento a partir da contribuição da psicologia histórico-cultural.

No próximo capítulo apresentaremos o referencial teórico que norteia e baliza as nossas discussões. A Psicologia Histórico-Cultural pode ser compreendida como um conjunto de autores situados no campo da Psicologia que buscaram articular o método materialista histórico dialético a uma compreensão na Psicologia. Subsidiaremos nossas discussões em especial em Lev Vigotski, a partir dos tomos das *Obras Escogidas* publicados em espanhol. Com o objetivo de organizar teoricamente a concepção de desenvolvimento humano proposta pela Psicologia e fazer a mediação com a Educação Física Escolar.

## CAPÍTULO DOIS

### A CONTRIBUIÇÃO DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA A COMPREENSÃO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

Nesse capítulo, buscaremos nos imergir nas contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para possíveis incursões e reflexão em relação a concepção de desenvolvimento humano presente em abordagens pedagógicas na Educação Física Escolar. Ainda que a Psicologia seja uma das áreas que fundamenta a educação, e, por conseguinte a Educação Física, o trajeto para a compreensão do aporte teórico para a especificidade e materialidade de uma disciplina deve ser feita a partir de uma *mediação*. Somamos-nos ao esforço coletivo nas proposições entre a Educação Física e a Psicologia. O referencial teórico adotado, portanto, na presente pesquisa servirá como instrumento para as aproximações entre o campo teórico de base e análise crítica das pedagogias do consenso da Educação Física.

A denominação Psicologia *Histórico-Cultural* para se referir às sistematizações de Vigotski, Luria, Leontiev, Davidov, Elkonin<sup>10</sup> e os demais autores que contribuíram teoricamente para a organização dessa proposta, não é aleatória. História e cultura podem ser compreendidas como dois conceitos centrais e articuladores dessa teoria. O ser humano, nessa compreensão, é um ser que já nasce na relação social, que precisa *do outro* para sobreviver e constituir-se enquanto ser humano.

A partir da apropriação dos instrumentos culturais socialmente produzidos, o indivíduo torna-se humano. Partindo desse pressuposto, compreendemos que, desde a mais tenra idade, o indivíduo se objetiva socialmente enquanto se apropria das condições que o antecederam e promove transformações na realidade. O indivíduo, portanto, é um ser histórico que está em permanente transformação, na relação com os outros, com a cultura e com os instrumentos culturais. Essas transformações fazem com que o indivíduo e a humanidade, coletivamente, se desenvolvam. Desse modo, tanto a história quanto a cultura são conceitos importantíssimos para a compreensão da Psicologia Histórico-Cultural.

Em uma primeira aproximação, devemos compreender o desenvolvimento como processo amplo e complexo, cuja análise requer *uma constelação* de conceitos. Sendo,

---

<sup>10</sup> Guardadas as especificidades de cada área e tema de pesquisa e diferenças metodológicas entre os pesquisadores que contribuíram para o desenvolvimento da Psicologia Histórico-Cultural, considerarmos que vários nomes como Leontiev, Luria, Galperin, Elkonin, Davidov, Zaporózhets, e outros integrantes da Psicologia Histórico-Cultural colocam-se no movimento junto a Vigotski de sistematizar os fundamentos da compreensão da Teoria Histórico-Cultural, e, portanto, tomamos a ideia de uma grande *Escola* (DUARTE, 1996).

portanto, o conceito de desenvolvimento e formação humana a ênfase e a base dessa pesquisa, apresentamos, de antemão, que compreender ambos conceitos significaria tratar da totalidade da teoria Histórico-Cultural. Dada a limitação do presente trabalho, buscaremos alguns recortes a partir das produções de Vigotski (1991, 1996, 1998, 1999, 2001)<sup>11</sup>, estabelecer a relação entre a totalidade da teoria a partir de sínteses. Para tanto, desenhemos um caminho de discussão que nos permitirá compreender com maior lucidez o processo de desenvolvimento e formação humana a partir da ênfase da discussão em Vigotski.

Os fenômenos da realidade não se apresentam a nós imediatamente (KOSIK, 1976). Isso implica que em nosso primeiro contato com qualquer fenômeno aquilo que nos é dado imediatamente é apenas a sua face aparente, superficial. Então, dada a conjuntura da produção da existência na sociedade moderna, afirma Marx (1985, p.271) que a “ciência seria supérflua se a forma de aparecimento e a essência das coisas coincidissem imediatamente”. Nesses termos, para a investigação teórica de qualquer fenômeno que busque entendê-lo em sua totalidade e não apenas naquilo que está aparente (imediatamente perceptível), é necessário, segundo Kosik (1976), ao estabelecermos um caminho, um *détour*, que nos permita nos aproximar o máximo possível da fidedignidade no qual o fenômeno se insere socialmente e nos afastarmos da *pseudoconcreticidade*, de sua face imediatamente perceptível, produzida no modo de produção capitalista. Portanto utilizando a analogia da mercadoria, Kosik (1976) expõe que

Os homens usam o dinheiro e com ele fazem as transações mais complicadas, sem ao menos saber, nem ser obrigados a saber, o que é o dinheiro. Por isso, a práxis utilitária imediata e o senso comum a ela correspondente colocam o homem em condições de orientar-se no mundo, de familiarizar-se com as coisas e manejá-las, mas não proporcionam a compreensão das coisas e da realidade. Por este motivo Marx pôde escrever que aqueles que efetivamente determinam as condições sociais se sentem à vontade, qual peixe n'água, no mundo das formas fenomênicas desligadas da sua conexão interna e absolutamente incompreensíveis em tal isolamento (p.13).

De acordo com Kosik (1976) os fenômenos da realidade aparecem em dois planos. Isto é, ao mesmo tempo em que os fenômenos se mostram, há uma face oculta. Essa compreensão é essencial, já que imediatamente não captamos a totalidade dos fenômenos, o que exige, por sua vez, a apropriação de instrumentos culturais para interpretar a realidade e desvelar a *pseudoconcreticidade*. Esse caminho de exposição nos aproxima do método

---

<sup>11</sup> As traduções do espanhol das obras de Vigotski (1986, 1991, 1996, 1999, 2001) são de nossa responsabilidade.

apropriado pela Psicologia Histórico-Cultural para compreensão da humanidade e do desenvolvimento do indivíduo. De acordo com Vigotski (1995), compreendemos que “[...] a cultura é um produto da vida social e da atividade social do ser humano” (p.151). Isso significa que a construção social emerge a partir das relações coletivamente produzidas e objetivadas na vida humana. Contudo, o processo de *objetivação* é permeado por contradições e valores que velam a essência dos fenômenos sociais. Nesse parâmetro, o desenvolvimento do capitalismo visa incorporar essas práticas e torná-las *naturalizadas* e *imutáveis* (MARX, 1995).

Buscando contemplar essas discussões, procuramos nos aprofundar na referência da Psicologia Histórico-Cultural. Em um primeiro momento trazemos a constituição histórica da Psicologia Histórico-Cultural e os aspectos que contribuíram para a síntese da proposta psicológica que tomamos como referência na presente pesquisa.

## **2. Contexto histórico de síntese da Psicologia Histórico-Cultural**

De acordo com Shuare (1990) a Psicologia Histórico-Cultural inicia-se concomitante à Revolução de 1917, já que nesse momento foi estruturada uma onda de comoção no plano da consciência social que mobilizou os intelectuais a estruturarem *novas* formas de analisar a realidade, superando o mecanicismo, o empirismo e o biologicismo. Especificamente na Psicologia, havia uma presença teórica de perspectivas que negavam as filosofias marxistas que norteavam epistemologicamente a derrocada do capitalismo e a construção da União Soviética. Assim, no processo de construção de uma nova Psicologia, alguns aspectos passaram a ser discutidos, como: uma reflexão teórica sobre a natureza do psiquismo, de modo a investigar a essência do psiquismo humano, o problema do objeto da psicologia e os métodos utilizados, por exemplo.

Não podemos compreender, portanto, que a revolução apenas ofereceu uma “iluminação”, mas a construção da Psicologia Histórico-Cultural (bem como da União Soviética) foi fruto de um áspero e prolongado enfrentamento de contradições, concepções, interpretações, esquemas, de modo a que esse processo não pode ser entendido como algo linear, mas, que produziu intensas e essenciais mudanças na forma de organizar o pensamento e a vida naquele momento histórico. Desse modo, o que permitiu a síntese de Lev Vigotski<sup>12</sup>

---

<sup>12</sup> Lev Semionovitch Vigotski nasceu em 1896, em Orcha, mas sempre considerou Gomel como sua cidade natal, pois os seus pais se mudaram para Gomel ainda quando bebê. Foi em Gomel que residiu até se mudar para Moscou, onde posteriormente Vigotski seria convidado a assumir um trabalho. A trajetória que marca intelectualmente a vida e obra de Vigotski coincide com a Revolução Socialista de 1917 na Rússia. Além disso,

da Psicologia Histórico-Cultural foram as próprias condições sociais, materiais e culturais daquele determinado momento e as exigências históricas de pensar a educação e a socialização por um viés diferente. Não há como, portanto, separar a Psicologia Histórico-Cultural do momento em que fora sistematizada (PRESTES, 2010).

Segundo Shuare (1990) a ciência de um modo geral, bem como a Psicologia, atravessava uma crise epistemológica e metodológica. As teorias existentes em diversas áreas não respondiam às tarefas de construção de uma nova sociedade socialista. Na Psicologia havia a cisão entre duas grandes correntes teóricas: a *naturalista* e a *subjetivista*. Segundo Vigotski (1991) nenhuma dessas duas perspectivas identificava o que havia de essencial no ser humano. Shuare (1990) aponta que a definição por um aporte teórico que subsidiasse à construção de uma sociedade socialista organizou-se a partir de um processo complexo, perpassado por inúmeras contradições. Inicialmente, intelectuais que defenderam a tradição *científico-natural* da fisiologia, e para tanto, muitas vezes, os autores buscavam “recortar” os fundamentos teóricos do marxismo para simplesmente apresentá-la como uma proposta que estivesse em concordância com aquele momento histórico e social sem alterar a sustentação e a essência da teoria (SHUARE, 1990).

A psicologia, em vista da complexidade de seu objeto, requer, em particular, a aplicação criadora do método dialético para a investigação e explicação dos fenômenos que estuda. Os clássicos do marxismo-leninismo tem assinalado repetidamente a importância de estudar os produtos da atividade humana: por quanto esta é um procedimento de observação do subjetivo, sua análise permite penetrar no mundo interior do homem, abre caminho para aplicar um método verdadeiramente objetivo na psicologia. Vigotski chega a formulação de sua teoria histórico-cultural do psiquismo a partir de seu enfoque metodológico e não a partir da soma de atos isolados experimentalmente obtidos (SHUARE, 1990, p.63).

A tarefa histórica da Psicologia Histórico-Cultural foi a proposição e articulação de sistematizar *outra* psicologia que incidisse diretamente na compreensão do comportamento e do desenvolvimento humano a partir de sua essência e não de sua aparência. A partir da contribuição de outros trabalhos que sucederam o tempo de Vigotski serviram como base para síntese, com as devidas críticas, análises e pontuações. A crise de método na Psicologia apontada por Vigotski (1991) se objetiva no texto chamado *O significado histórico da crise da Psicologia. Uma investigação metodológica*. A referência teórica centrava-se no comportamentalismo e na reflexologia, demonstrando a predominância fisiológica em

---

parte do período de sua produção acontece com o país imerso em problemas sociais que agravavam as condições de vida daquele momento histórico (PRESTES, 2010).

detrimento da psicológica. A ciência psicológica, portanto, era compreendida estritamente como uma ciência biológica (VYGOTSKI, 1991).

Até então o que se tinha na psicologia era a divisão em dois campos que não dialogavam: havia a *Psicologia naturalista*, que tentava estudar com precisão o comportamento humano pelo viés das ciências biológicas, tendo como importante representante Pavlov, que metodologicamente “nega o caminho do homem ao animal (...) e defende o caminho contrário: do animal ao humano”. (VYGOTSKI, 1991, p.262). Em outro campo, a *Psicologia descritiva* ou *subjetiva*, que buscava compreender as formas superiores do campo consciente do homem, a partir do entendimento de manifestações do espírito. Vigotski (1991) e Luria (1979) compreendiam que esse dualismo polarizado pela psicologia colocava um limite na compreensão da psicologia enquanto uma ciência, e, especialmente, em um entendimento parcial e atomizado do psiquismo humano.

O conceito de método “inverso”<sup>13</sup> é incorporado por Vigotski (1991) a partir da proposição marxiana. Grosso modo, a compreensão da essência do que é mais elevado e desenvolvido exige que tenhamos contato com o que é mais elevado. A chave para a compreensão daquilo que é menos desenvolvido não se encontra em si mesmo, mas está incorporado no que é mais desenvolvido. Essa operação do método incorporado por Vigotski (1991) apresenta uma diferenciação essencial da Psicologia até aquele momento.

Só podemos entender completamente uma determinada etapa do processo de desenvolvimento – ou mesmo o próprio processo – se conhecemos o resultado ao qual esse desenvolvimento é direcionado, a forma final que ele toma e a maneira como ele faz. É, é claro, apenas uma questão de transferir, a nível metodológico, categorias e conceitos fundamentais do superior para o inferior e não extrapolar sem mais observações e generalizações empíricas (VYGOTSKI, 1991, p.262).

Podemos identificar, portanto, que existe a preocupação de acompanhar o processo de desenvolvimento não pela sua linearidade, isto é, ao que aparentemente precede. Mas, essencialmente, pelo processo, o resultado e a concepção do *vir a ser*. O *método inverso* transcende a Psicologia e pode ser identificado, inclusive, na compreensão do capitalismo e das classes sociais. Vigotski (1991) aponta que:

os conceitos de classe social e de luta de classes se manifestam com toda nitidez quando se analisa o sistema capitalista, mas são também a chave de todas as formas pré-capitalistas da sociedade, embora as classes sociais sejam distintas e não se

---

<sup>13</sup> Para detalhes ver Vigotski (1991) p.261-263.

deem as mesmas formas de luta. Quer dizer, se trata de diferentes estágios concretos no desenvolvimento da categoria “classe social” (p.262).

Essa dualidade presente na Psicologia que não dá conta de compreender o psiquismo em sua totalidade gera a “necessidade de criação de uma Psicologia autenticamente científica, capaz de abordar com métodos científicos objetivos as formas mais complexas da vida psíquica do homem” (LURIA, 1991, p.5). Ou seja, aquilo que vinha sendo produzido pela *Psicologia Naturalista* e pela *Psicologia Subjetivista* não era capaz de compreender o indivíduo na sua totalidade. Esse processo acaba gerando aquilo que Vigotski (1991) denomina de uma crise de método na Psicologia. Desse modo, Vigotski (idem) apresenta a necessidade de construção de uma *psicologia geral*.

Vigotski (1991) opõe-se ao enfoque científico-natural dado aos processos psicológicos e, bem como, ao método descritivo das manifestações humanas, que as entende enquanto manifestações do espírito. Tendo em vista o contexto histórico supracitado, no qual o autor tem sua produção, ou seja, na construção da União Soviética, considerando que o homem estava sendo formado para outra sociedade, ou seja, uma sociedade socialista, a qual se ancora no proletariado enquanto classe que deve assumir as rédeas da organização social, era necessário compreender esse homem não sob os aspectos naturalizados, tão pouco na consideração de manifestações espirituais. Portanto, considerar o homem enquanto parte de um ambiente que não é natural, mas, que é social. No qual o sujeito produz sua existência humana, e não simplesmente se adapta ao meio no qual ele se encontra. A Psicologia, então, “deve estudar a origem socialmente histórica das formas superiores de atividade consciente e assegurar uma análise científica das leis que lhes servem de base” (LURIA, 1991, p.5).

Dessa forma, o que está em crise na história da Psicologia analisada por Vigotski (1991) é o método. Segundo os autores soviéticos, a Psicologia contemporânea não seria capaz de explicar o indivíduo em sua essência, já que atuava nas consequências ou em fatos isolados do psiquismo. A fundamentação teórica utilizada para compreensão do indivíduo baseava-se em uma condição *biologizante* ou *empirista*.

Opor-se a uma concepção *científico-natural* não significa negar a estrutura biológica e fisiológica do ser humano. Pelo contrário, a Psicologia Histórico-Cultural visualiza o desenvolvimento humano através de uma base fisiológica que possibilita a requalificação das estruturas a partir do processo de apropriação e objetivação na realidade. A diferença fundamental centra-se que: as questões não se encerram no aspecto biológico. Isto é, o ser humano não é um ser que se adapta ao meio e reage nele através de instinto, mas envolvem-se

em um processo complexo de apropriação das condições e possibilidades concretas da realidade. Essa apropriação é histórica e ideológica. Isso significa dizer que, ao compreender essa sociedade, faz-se necessário uma análise mais profunda sobre as questões históricas e a forma como a humanidade produz e reproduz sua existência (LURIA, 1991). Tendo esse viés epistemológico em vista, identificamos na Psicologia Histórico-Cultural a possibilidade de compreender o desenvolvimento humano a partir da essência dos fenômenos sociais, de modo a desvelar as contradições marcadamente dispostas no modo de produção capitalista.

Fazemos questão de ressaltar que o processo de desenvolvimento humano deve ser compreendido enquanto uma totalidade articulada. Optamos por um caminho metodológico para permitir aprofundar em determinadas questões, partindo do: a) Desenvolvimento biológico e desenvolvimento social; b) Atividade; c) Instrumentos Psicológicos; d) Funções Psíquicas Superiores; e) Ensino e educação no processo de desenvolvimento. Depois de tratados esses aspectos, fecharemos o capítulo com uma síntese da concepção de desenvolvimento.

Compreendemos que sem esse *caminho*, corre-se o risco de fragmentar a teoria, suspendendo determinados fatores predominantemente em detrimento a outros. O desenvolvimento pela Psicologia Histórico-Cultural não é a formação de elementos *específicos* ou a *soma* dos elementos que constituem o ser humano. Mas, pela *síntese* das novas formações que geram outras necessidades e condições concretas de estabelecimento e manutenção da vida coletiva. Trataremos, no primeiro momento, sobre o *desenvolvimento do psiquismo humano*.

## **2.1 Desenvolvimento do psiquismo humano**

A condução do processo humano na história é o que garante determinadas possibilidades de atuação do indivíduo na realidade mediada a partir do desenvolvimento do psiquismo. Esse tempo histórico influencia não somente na vida individual, mas, sobretudo, coletiva. O desenvolvimento do psiquismo humano, portanto, é reflexo da prática social da humanidade. De antemão, mediado pela categoria de *história*, produz-se uma diferença em relação aos demais animais: o ser humano, além de constituir-se a partir da estrutura dada socialmente, produz transformações na realidade que (re)produz outras condições de existência (SHUARE, 1990).

O psiquismo humano, desde a formação da criança, segundo Mukhina (1995) pode ser compreendido como um sistema interfuncional que permite “orientar-se no mundo que a rodeia e conhecer as condições nas quais realizará ações práticas” (p.44). A passagem à consciência é o início de uma etapa superior do desenvolvimento do psiquismo alcançada apenas pelo ser humano, diferente dos outros animais. Nesse sentido, o reflexo consciente do ser humano, diferentemente do reflexo psíquico próprio do animal, é o reflexo da realidade concreta, ou seja, uma imagem que é abstraída do processo de interpretação e compreensão da realidade objetiva. O psiquismo, portanto, é a imagem do real e fruto de um legado histórico da existência humana (MARTINS, 2013).

Sob esses termos, desde a mais tenra idade, mediada pelos instrumentos culturais, a criança observa o mundo a sua volta e atua nele a partir de análises e interpretações que se complexificam ao longo do processo de desenvolvimento e de formação humana. É por meio da formação da imagem subjetiva da realidade objetiva que o sujeito se orienta e atua concretamente na realidade (MARTINS, 2013). Nesse processo de conhecer ao mundo, a si e aos outros, na relação social humana é que se desenvolve o psiquismo humano.

A diferenciação entre sujeito e objeto é uma tarefa essencial do psiquismo, que tem sua gênese nos primeiros meses de vida da criança e nunca se finda completamente, já que o indivíduo está em permanente transformação e relação com a realidade. Por meio do processo de desenvolvimento da consciência, o indivíduo passa não somente a se conhecer, mas, sobretudo, a se diferenciar e a diferenciar os demais objetos da realidade, desde a sua aparência, o uso social e a forma como foi produzida pelo trabalho (LEONTIEV, 1978).

Apontamos, portanto, que a consciência do indivíduo não é *individual*, como proposto por algumas correntes da Psicologia, principalmente porque aparece no sujeito (isto é, de fora para dentro) a partir da síntese da construção e socialização da cultura e dos instrumentos culturais produzidos pela atividade vital humana: o trabalho. A consciência do homem é a forma histórica concreta do seu psiquismo, a qual adquire particularidades diversas segundo as condições sociais da vida, e, portanto, de classe, dos seres humanos. Nesses termos, não podemos entender a consciência como algo inato ao indivíduo, mas produzido sob as condições objetivas do seu modo de vida, mediado por um recorte de classe. Isso significa que para compreendermos a consciência humana, devemos estudar como se formam as relações vitais do homem em condições sociais e históricas (LEONTIEV, 1978).

Dado esse panorama sobre distinção entre o desenvolvimento animal do desenvolvimento humano, no tópico posterior buscaremos discutir especificamente sobre o

desenvolvimento do psiquismo a partir de alguns conceitos estruturadores ditos acima: a) Desenvolvimento biológico e desenvolvimento social; b) Atividade; c) Instrumentos Psicológicos; d) Funções Psíquicas Superiores; e) Ensino e educação no processo de desenvolvimento.

## **2.2 Desenvolvimento Biológico e Desenvolvimento Social**

Ao nos referirmos à concepção de desenvolvimento do indivíduo, estamos diante de várias condições, uma delas é a relação existente entre os fatores biológicos/orgânicos e o conteúdo da vida social. Isto é, historicamente foram levantadas algumas questões por pesquisadores e psicólogos, como: Qual o papel das determinações biológicas da espécie no desenvolvimento do indivíduo? Essa questão fundamental perpassa, de alguma forma, os questionamentos das sistematizações em diferentes perspectivas da Psicologia, inclusive a Psicologia Histórico-Cultural.

Segundo Vigotski (1991), as demais perspectivas na Psicologia ignoraram radicalmente a diferença essencial entre o comportamento do animal e do homem. Nessas perspectivas, a biologia ganha predominância em relação à sociologia e a fisiologia “engole” a psicologia. Desse modo, o estudo do comportamento do homem é abordado da mesma forma que o de qualquer mamífero. E, nesse processo, ignora-se a constituição de formas mais complexas e desenvolvidas da consciência.

Nesse sentido, podemos considerar que o indivíduo humaniza-se a partir da apropriação das condições produzidas pela humanidade. A criança, portanto, “herda a estrutura e o funcionamento do organismo. Possui desde seu nascimento um sistema nervoso humano, um cérebro capaz de se transformar no órgão da complexíssima atividade psíquica do homem” (MUKHINA, 1995, p.36). Grosso modo, podemos sintetizar que o indivíduo possui a estrutura biológica que permite reconhecer nas propriedades da sociedade humana, os caminhos necessários para o desenvolvimento individual e coletivo. A diferença essencial da vida humana não é a condição biológica, como apontado no trecho abaixo por Mukhina (1995).

O cérebro humano não mudou desde nosso antepassado, o homem Cro-Magnon, que viveu há várias dezenas de milênios. Se o homem recebesse suas qualidades psíquicas da natureza, continuaríamos a viver hoje nas cavernas, velando o fogo para que esse não apagasse. Na verdade, tudo se deu de maneira distinta. No mundo animal, o nível de conduta alcançado pela espécie se transmite de uma

geração a outra da mesma forma que se transmite a constituição do organismo: é uma herança biológica; o homem, pelo contrário, herda suas aptidões e qualidades psíquicas de outra forma – trata-se de uma herança social (p.40).

Qual a distinção entre o homem e os demais animais, então? A atividade consciente do homem tem três diferenças fundamentais em relação ao comportamento individualmente variável dos animais, conforme Luria (1991). (1) O primeiro traço que difere fundamentalmente as ações humanas das dos animais é que a atividade do homem não está obrigatoriamente ligada a motivos biológicos. Na verdade, dificilmente a ação humana será fruto de um processo meramente biológico. Algumas vezes, a ação humana opõe-se radicalmente às vontades biológicas. A atividade do homem é regida por complexas necessidades sociais, que incentivam o homem a aquisição de novos conhecimentos. A necessidade de comunicação, a urgência de ser útil à sociedade etc., faz com que sejam produzidas formas de transformar e organizar a existência humana, de modo a criar outras condições de vida socialmente estabelecidas. A atividade consciente do homem, na maioria das vezes, além de não se sujeitar às influências e necessidades biológicas, entra em conflito com as influências biológicas, e, muitas vezes também a reprime. Entre os animais não há semelhantes formas de comportamento que se baseiam em motivos não biológicos. (2) O segundo traço característico da atividade consciente do homem consiste em que, diferentemente do comportamento do animal, ela não é forçosamente determinada por impressões evidentes recebidas do meio ou pela experiência individual imediata. O homem tem potencialidades para refletir sobre as condições do meio, abstraindo a impressão imediata e após interpretação do que é dado, tomar uma decisão. (3) O animal tem duas fontes de orientação do comportamento: a hereditariedade e o resultado das experiências individualizadas. O homem desenvolve a maioria de seus conhecimentos e habilidades por meio da apropriação do acúmulo histórico da experiência produzida pela humanidade e objetivada no processo da história social. O homem, portanto, é formado por aquilo que é comum à construção dos demais seres humanos e se apropria da cultura produzida até então (LURIA, 1991).

O homem não se serve unicamente da experiência herdada fisicamente. Toda nossa vida, o trabalho, o comportamento, se baseiam em uma amplíssima utilização da experiência das gerações anteriores, quer dizer, uma experiência que não se transmite de pai para filho através do nascimento (VYGOTSKI, 1991, p.45).

Vigotski (1991) sintetiza que o desenvolvimento humano acontece a partir de três fundamentos: (i) experiência histórica; (ii) experiência social e; (iii) experiência duplicada. A experiência histórica articula-se através da apropriação das propriedades humanas que vão além da experiência individual, mas é incorporada pelo indivíduo para requalificar a compreensão da realidade tida até então e que provavelmente não seria construída individualmente. Isso significa que a criança se desenvolve não a partir de suas experiências particulares apenas, mas pela incorporação histórica do que fora produzido anteriormente pela humanidade. Nesse mesmo aspecto, podemos compreender a experiência social. O indivíduo não precisa necessariamente passar por certas situações, mas apropriar intencionalmente e mediado pela relação cultural, a experiência de outra pessoa que tenha vivido determinado contexto. Por último, há um elemento fundamental para a Psicologia Histórico-Cultural e para o marxismo, que é a experiência duplicada. O ser humano não se adapta às condições da natureza tal como elas se encontram, mas, transforma a natureza.

Finalmente, algo completamente novo no comportamento do homem é que sua adaptação e seu comportamento relacionado com esta adaptação adquire formas novas a respeito da dos animais. Estes [os animais] se adaptam passivamente ao meio; o homem adapta ativamente o meio a si mesmo. É verdade também que entre os animais encontramos formas iniciais de adaptação ativa na atividade instintiva (a construção de ninhos, tocas, etc.), mas, em primeiro lugar, no reino animal estas formas não tem valor predominante e fundamental e, em segundo lugar, seus mecanismos de execução seguem sendo essencialmente passivos (VYGOTSKI, 1991, p.46).

No processo de transformar aquilo que está fora do indivíduo ao mesmo tempo em que se transforma aquilo que está internamente, há um processo psíquico que garante um salto qualitativo que difere o ser humano dos demais animais. Antes de representar na realidade, isto é, antes de se objetivar na natureza, o indivíduo constrói mentalmente o processo que implicará na sua ação ativa. Dessa forma, a experiência duplicada é a duplicação da experiência do trabalho humano, que garante a estruturação da sociedade tal como a conhecemos.

No movimento das mãos e nas modificações do material em trabalho repete o que havia antes sido realizado na mente do trabalhador, com modelos semelhantes a esses mesmos movimentos e a esse mesmo material. Essa experiência duplicada, que permite ao homem desenvolver formas de adaptação ativa, que não possui o animal (VYGOTSKI, 1991, p.46).

Leontiev (1979) pontua que:

a atividade dos animais é biológica e instintiva [imediatamente natural]. Por outras palavras, a atividade do animal não pode exercer-se senão na relação ao objeto de uma necessidade biológica vital ou em relação a estímulos, objetos e suas correlações (de situações), que revestem para o animal o sentido que está ligado à satisfação de uma determinada necessidade biológica (p.61-62).

Desse modo, a passagem à consciência humana assenta-se na passagem à atividade do trabalho, a partir do processo de transformação ativa da realidade e da construção e emprego de ferramentas. Assim, a transformação da natureza torna-se conscientemente definida e não está ligada às necessidades biológicas, mas a atividade passa a ser estruturada pelo aparecimento de uma imagem subjetiva da realidade objetiva cujo conteúdo é eminentemente social. Nesses termos, o psiquismo humano não se liberta apenas dos traços comuns aos diversos estágios do psiquismo animal, mas essencialmente modifica as leis que regem o desenvolvimento do psiquismo. No mundo animal, as leis gerais que governam as leis do desenvolvimento psíquico são advindas da evolução biológica; quando se chega ao homem, o psiquismo submete-se às leis do *desenvolvimento sócio-histórico* (LEONTIEV, 1978).

O homem já não está submetido às leis da evolução biológica. Já não é afetado pela situação natural, pela sobrevivência dos mais fortes, dos indivíduos melhor adaptados ao ambiente, porque o homem aprende a adaptar o ambiente a suas necessidades, a transformar esse ambiente com as ferramentas e esforço coletivo (MUKHINA, 1995, p.39-40).

Nesse sentido, podemos identificar que a criança não consegue se apropriar espontaneamente das condições da realidade, é necessário alguém que medeie o acesso às produções humanas. Por essa base se estrutura o ensino e a educação, que permite, portanto, o salto qualitativo no desenvolvimento humano (MUKHINA, 1995). Quando analisamos o animal, todo o objeto da realidade circundante é inseparável das suas necessidades instintivas, biológicas, compreende-se que a própria relação do animal com o objeto jamais possa existir enquanto tal, independentemente do objeto. Ou seja, o animal busca formas para sanar suas necessidades imediatas, mas, não produz relações posteriores. Da mesma forma como podemos observar, que a relação dos animais com os outros animais, se dá tal como a forma que se reconhece o objeto. Nesse sentido, as relações que se estabelecem são meramente biológicas. Ainda como alguns autores buscam analisar a construção e divisão do “trabalho” nas abelhas, por exemplo, evidencia-se que mesmo a diferenciação da atividade de cada uma

delas é por uma questão biológica, e não por uma decisão histórica e coletiva construída, tal como são dos seres humanos (LEONTIEV, 1978).

Os indivíduos, tornados sujeitos de um processo social, obedecem, portanto, doravante, simultaneamente, à ação de leis biológicas (graças às quais se produzem as transformações morfológicas ulteriores, tornadas necessárias pelo desenvolvimento da produção e da comunicação) e à ação das leis sociais (que regem o desenvolvimento da própria produção social). Pode-se dizer que nestes estágios intermediários as novas leis sociais se manifestavam relativamente pouco, limitadas que eram pelos progressos da evolução biológica no decurso da qual se estava formando o homem propriamente dito – o homo sapiens. À medida que se desenrola este processo, as leis sociais tomam maior importância e o ritmo do desenvolvimento social do homem depende cada vez menos do seu desenvolvimento biológico (LEONTIEV, 1978, p.161).

Diferente dos animais, mulheres e homens só existem a partir da *relação com algo* (MARX, 1996). O processo de estabelecer relações com a realidade e com outros indivíduos permite à humanidade a criação coletiva da realidade, e, é nesses aspectos que se torna possível a formação do psiquismo humano. Essa segmentação entre biológico e social perpassa por diversos campos das ciências. Na Educação Física, como vimos no capítulo anterior, há a divisão entre a perspectiva da *biologização* e da *psicopedagogização*, que, nada mais é do que os desdobramentos da divisão posta para a produção do conhecimento. Colocamos em questão quais seriam as implicações dessa divisão da área para a concepção de desenvolvimento humano defendidas pelas *pedagogias do consenso*.

No tópico subsequente buscaremos discutir especificamente a questão da atividade e as possíveis relações com o processo de síntese do desenvolvimento humano sob a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural.

### **2.3 Atividade**

Diferente de determinadas perspectivas psicológicas, a Psicologia Histórico-Cultural compreende que a vivência social é o que garante o desenvolvimento das condições concretas para o indivíduo constituir as possibilidades de intervenção na realidade, necessária tanto para a produção da vida sob as condições humanas, bem como a produção do indivíduo para viver nessas circunstâncias humanas.

Leontiev (1978b) estabelece uma reflexão, no qual questiona o que seria a vida humana. Em sua síntese, apresenta que a vida é uma totalidade, mais precisamente um sistema de atividades que se colocam umas sobre outras, de modo que ao visualizar o objeto e a

realidade externamente, o indivíduo faz uma síntese subjetiva a partir de condições coletivas. Isto é, como o indivíduo vê a realidade e os objetos? Ao se deparar com os objetos que permeiam a relação humana, o que faz com que o uso social dos objetos seja generalizado sobre determinados contextos? E, principalmente, como o indivíduo transfere essa compreensão externa a um entendimento subjetivo? Essas questões apontaram que a partir da mediação por outro ser humano, o indivíduo apropria-se da realidade e dos objetos culturais que se constituem na atividade humana. Grosso modo, a atividade é o que medeia o processo da relação entre o indivíduo e o objeto que tem como finalidade a própria sobrevivência, condicionando a formação da imagem subjetiva da realidade, ou, em outras palavras, o reflexo psíquico (LEONTIEV, 1978).

As condições orgânicas são fundamentais para constituir a imagem subjetiva da realidade, mas ao nascermos o que passa a conduzir o desenvolvimento é a forma como são apropriadas as condições culturais, portanto falamos em um desenvolvimento de base orgânica condicionado histórica e culturalmente, pela mediação da atividade social.

A atividade está intrinsecamente relacionada à formação da imagem subjetiva da realidade objetiva, da mesma forma como conduz a formação da consciência, e, nesses termos, o *próprio desenvolvimento do indivíduo*. Para compreendermos melhor a formação da imagem subjetiva, é necessário apontar alguns fatores. Primeiramente, esse processo de constituição de um reflexo psíquico não é uma cópia mecânica do real. Não ocorre um processo imediato. Isto é, não basta *ver* e ter contato com algo para “incorporá-lo” ao seu psiquismo.

Se a formação da consciência está diretamente relacionada à formação da imagem subjetiva, e, essa por sua vez está relacionada a intervenção na realidade a partir da atividade, quanto mais desenvolvida culturalmente for essa atividade e essa inserção na realidade, melhor será a síntese subjetiva que conduzirá a uma compreensão das relações humanas. Ao pensarmos no modo de produção capitalista, é negada à classe trabalhadora não só acesso às condições objetivas, como *os meios de produção*, mas, o quanto essa escassez de acesso aos instrumentos culturais interfere subjetivamente (LEONTIEV, 1978a).

A partir de Marx e Engels (2007) podemos observar uma discussão sobre a formação da consciência e a relação da atividade nesse processo. Segundo os autores, o processo de produção das ideias e representações da consciência está diretamente entrelaçado com a atividade material dos seres humanos. A partir da relação entre a atividade externa e o processo de reflexão da sua prática, compreende-se que os homens constroem as suas

representações, ideias, etc., a partir de determinadas referências, na relação com a realidade. Vigotski (1995) chama atenção que a atividade humana refere-se ao contato com os objetos da realidade que produz uma imagem psíquica e a formação do próprio psiquismo. Dessa forma, mesmo a atividade externa contém graus de subjetividade e, dialeticamente, a formação subjetiva é constituída a partir da apropriação e objetivação coletiva na realidade concreta.

Podemos compreender, portanto, que a atividade é a condição necessária para o indivíduo intervir socialmente na realidade, permitindo que esse processo avance no processo de consciência individual e coletivo, criando novas formas e possibilidades para o gênero humano. Dessa maneira, ao mesmo tempo em que o sentido guia a necessidade da atividade, a atividade humana requalifica os sentidos e estabelece outros fins para a atividade humana. Uma *forma* específica de atividade que conduz a transformação da natureza a fim de satisfazer necessidades humanas ligadas à reprodução social da existência humana, é o *trabalho*.

Como vimos anteriormente, o trabalho é a forma pela qual o indivíduo transforma a realidade. Mas a transformação dessa não ocorre desvinculada da condição social e histórica da humanidade. *Ontologicamente*, o indivíduo, ao verificar uma necessidade socialmente posta, transforma a natureza a fim de suprir as demandas construídas culturalmente do indivíduo. Ainda que a transformação da realidade pelo trabalho seja um processo central para a compreensão da categoria trabalho, incorreríamos em um reducionismo se desconsiderássemos o processo de *interiorização*. Isto é, ao transformar a realidade e sanar determinadas necessidades, o trabalho empregado e objetivado em instrumentos culturais cria outras necessidades. O indivíduo transforma-se *dialeticamente* à medida que modifica a natureza. O processo de identificar na realidade necessidades, satisfazê-las e sintetizar outras necessidades, aponta o processo de desenvolvimento humano enquanto histórico, isto é, já que a natureza está em permanente transformação, mulheres e homens cotidianamente transformam-se a si mesmos.

De acordo com Leontiev (1978), ao analisar a gênese do desenvolvimento do psiquismo humano, aponta que a partir do processo de transformação da natureza – o trabalho – permite modificações anatômicas e fisiológicas que acarretaram necessariamente uma transformação global do organismo, dada à interdependência natural dos órgãos. Assim, o aparecimento e desenvolvimento do trabalho modificaram a própria constituição orgânica do homem, bem como exigem uma nova forma de desenvolvimento da subjetividade humana. O

trabalho, nesses termos, transforma não somente a aparência do indivíduo, mas, a sua essência. A formação dos instrumentos para utilização como ferramentas de trabalho tornam-se, portanto, objetivo social.

o instrumento é um objeto social, o produto de uma prática social, de uma experiência social de trabalho. Por consequência, o reflexo generalizado das propriedades objetivas dos objetos de trabalho, que ele cristaliza em si, é igualmente o produto de uma prática individual. Por este fato, o conhecimento humano mais simples, que se realiza diretamente numa ação concreta de trabalho com a ajuda de um instrumento, não se limita à experiência pessoal de um indivíduo, antes se realiza na base da arguição por ele da experiência da prática social [da humanidade] (LEONTIEV, 1978, p.83).

O modo de produção capitalista emprega um duplo caráter ao trabalho. Ao mesmo tempo em que o trabalhador necessita do trabalho para produzir novas condições de existência, essencial à liberdade humana, esse trabalho no capitalismo é fonte de exploração. A contradição posta, portanto, faz com que o mesmo trabalho seja *humanizador* e *desumanizador* ao mesmo tempo.

Segundo Marx (2004), o capitalismo faz com que o trabalhador se torne mais pobre quanto mais riqueza produz. A riqueza produzida pelo trabalho se converte, então, em miséria. Assim, o trabalhador se torna uma mercadoria tão mais barata quanto mais mercadorias cria. Com a valorização do mundo das coisas, a coisificação dos indivíduos aumenta em proporção direta. Como já expressamos anteriormente, o trabalho não produz apenas mercadorias. O trabalho produz o trabalhador. Contudo, sob a égide do capital, cabe refletirmos qual a concepção de trabalhador que tem sido produzido no contexto das relações de trabalho. Ao ser vendido por meio do salário e produzido como uma mercadoria, o trabalho e o próprio trabalhador tornam-se apenas um objeto, no qual o valor encontra-se não *em si*, mas na riqueza que produz. Dessa forma, o trabalhador só tem valor enquanto as mercadorias tiverem *valor de troca*.

O trabalho no capitalismo é, portanto, *alienado*. Durante o processo e no final da objetivação da mercadoria, o trabalhador não se reconhece mais no produto que produziu. Isso significa que aquilo que os trabalhadores não têm domínio daquilo que produzem. O trabalho empregado em determinado objeto não pertence mais ao trabalhador, é *vendido*. Esse processo não é uma escolha do trabalhador, mas ele o faz para possibilitar que o trabalho permita a subsistência na realidade humana. Isso é, se o capital se organiza a partir da produção e consumação de mercadorias, o trabalhador deve vender a sua força de trabalho a fim de obter as mercadorias necessárias para a manutenção de sua existência. O trabalho não é

livre, mas compulsório, *estranhado*. O trabalhador não tem a consciência de que é ele quem produz as condições necessárias para a existência da vida humana tal como ela se encontra (MARX, 2004).

O estranhamento do trabalhador em seu objeto expressa, pelas leis nacional-econômicas, em que quanto mais o trabalhador produz, menos tem para consumir; que quanto mais valores cria, mais sem-valor e indigno ele se torna; quanto mais bem formado o seu produto, tanto mais deformado ele fica; quanto mais civilizado seu objeto, mais bárbaro o trabalhador; que quanto mais poderoso o trabalho, mais impotente o trabalhador se torna; quanto mais rico de espírito o trabalho, mais pobre de espírito e servo da natureza se torna o trabalhador (MARX, 2004, p.82).

A base para a criação e síntese da vida é dada pela natureza, assim, os trabalhadores não podem criar nada sem o mundo exterior sensível. Mas a natureza por si só não oferece as condições mais desenvolvidas da humanidade. É preciso emprego do trabalho humano. A partir do duplo caráter do trabalho humano, o capitalismo permite não só as condições para burguesia, mas, contraditoriamente, a emancipação dos trabalhadores no momento em que esses reconhecerem as condições em que vivem e se colocarem na tarefa histórica de transformação revolucionária da realidade. Nesse sentido, Marx e Engels (2005) apontam que

a burguesia não forjou apenas as armas que lhe darão a morte; também engendrou os homens que empunharão essas armas: os operários modernos, os *proletários*. O desenvolvimento da burguesia, isto é, do capital, corresponde, na mesma proporção, ao desenvolvimento do proletariado, da classe dos operários modernos que só sobrevivem à medida que encontram trabalho, e só encontram trabalho à medida que seu trabalho aumenta o capital. Esses operários, compelidos a venderem-se a retalho, são uma mercadoria como qualquer outro artigo do comércio e, portanto, estão igualmente sujeitos a todas as vicissitudes da concorrência, a todas as flutuações do mercado (p.34-35).

Marx e Engels (2005) apresentam uma tarefa para humanidade na superação do modo de produção capitalista. Os autores da Psicologia Histórico-Cultural apresentaram uma concepção aliada ao método materialista histórico dialético que o trabalho era categoria essencial para o desenvolvimento do psiquismo, no qual o indivíduo tanto emprega os instrumentos de trabalho como prepara esses instrumentos em dois planos: *psiquicamente* e *externamente*. A preparação dos instrumentos, que significa uma objetivação da atividade do homem, muda radicalmente a atividade do homem do comportamento do animal.

O trabalho desenvolvido na preparação dos instrumentos já não é uma simples atividade, determinada por motivo biológico imediato (a necessidade

de alimento). Por si só a atividade de elaboração da pedra carece de sentido e não tem qualquer justificativa em termos biológicos; ela adquire sentido somente a partir do uso posterior do instrumento preparado na caça, ou seja, exige, juntamente com o conhecimento da operação a ser executada, o conhecimento do futuro emprego do instrumento (LURIA, 1991, p. 47-48).

A preparação dos instrumentos de trabalho significa uma antecipação da ação, portanto, a delimitação de um objetivo previamente a sua execução. O homem, ao organizar e objetivar suas ações prevê uma sequência de outros momentos. Por exemplo, o homem prepara uma lança para caçar. Contudo, em sua cabeça, já antecipou que, após a construção de determinado objeto, possibilitará empregá-lo para uma necessidade futura: a obtenção de alimentos para saciar a fome. A ação do homem – o trabalho – é uma construção eminentemente social e em nada se relaciona ao comportamento biológico. O trabalho é a construção da humanização e inserção do homem na produção da história.

Segundo, Vigotski (2004), o processo de trabalho é aquilo que permite ao homem manifestar aquilo que ele é. Ou seja, através da transformação da natureza, o homem produz história. Isso significa dizer que o sujeito é agente de sua própria construção histórica. Contudo, esse processo não pode ser entendido mecanicamente. No processo histórico do trabalho, nas formas mais primitivas de trabalho, o indivíduo atua um duplo papel: por um lado, como parte de sua própria máquina, como fonte imediata de energia física, papel em que pode ser substituído pelo animal de tração, a máquina a vapor, o motor elétrico, etc., ou seja, o momento pelo qual o homem não é tão necessário e por outro lado como administrador e organizador das suas ferramentas e movimentos e, neste papel, nada pode substituí-lo.

A divisão do trabalho em trabalho físico e mental acontece em uma época em que ambas as funções, psicológicas, indissolivelmente fundidas em um único ato de trabalho, por força da diferenciação social foram divididas entre diferentes membros da comunidade. A uns couberam apenas às funções de organização e comando, a outros, apenas as funções executivas. A situação modificou-se um pouco quando a máquina foi introduzida e o papel do operário empacou em algum lugar entre umas e outras funções. Com o advento da máquina, o operário passou a desempenhar o insignificante papel de seu apêndice: realizava alguma operação extremamente insignificante que não pode ser confiada à máquina. O dispêndio de energia física foi reduzido mas o lado intelectual do trabalho de deixou de exigir maiores tensões do operário (VIGOTSKI, 2004, p.256).

Por isso tem razão quem afirma que, apesar de tudo, ainda que com uma complexificação menor, o trabalho pré-mecânico foi mais humano em termos psicológicos que o trabalho com máquina, justamente porque, nesse processo, não havia a dissociação

entre trabalho físico e intelectual (VIGOTSKI, 2004). Então, “Quanto mais um trabalho intelectual se separa do trabalho físico, a atividade estrutural da atividade material, menos capaz é o homem de reconhecer, no primeiro, a marca do segundo e perceber a comunidade das estruturas e das leis psicológicas das duas atividades” (LEONTIEV, 1978, p.118). Apontamos, portanto, que o desenvolvimento do trabalho produz alterações qualitativas no desenvolvimento da consciência.

Ao analisarmos o desenvolvimento da consciência no modo de produção capitalista, Leontiev (1978) identifica que com a transformação das relações de trabalho e da propriedade privada, poderíamos visualizar o desenvolvimento da consciência de uma forma diferente, que respondesse às novas exigências sócio-econômicas da realidade. No capitalismo, os produtores separam-se dos meios de produção e, portanto, as relações tornam-se cada vez mais relações entre as coisas: o indivíduo vende sua força de trabalho – que torna-se mercadoria – e, nesses termos, utiliza o que recebera como forma de adquirir outra mercadoria. Esse processo de separação entre o produtor e o produto final, produz cada vez mais a alienação, e, nesses termos, a atividade de trabalho deixa de ter para o ser humano o que ela verdadeira e essencialmente deveria ser (LEONTIEV, 1978). Em outras palavras,

A ligação inicial do trabalhador à terra, aos instrumentos de trabalho, ao próprio trabalho encontra-se destruída. Finalmente a grande massa dos produtores transforma-se em operários assalariados, cuja única propriedade e sua capacidade de trabalho. As condições objetivas da produção opõem-se-lhes doravante enquanto propriedade estranha. Para viver, para satisfazer suas necessidades vitais, veem-se, portanto, coagidos a vender a sua força de trabalho, a alienar o seu trabalho. Sendo o trabalho o conteúdo mais essencial da vida, devem alienar o conteúdo de sua própria vida (idem, p.121).

Esse processo de desenvolvimento das condições de vida é que formam a consciência humana em uma sociedade de classes. O trabalho no capitalismo ao mesmo tempo em que produz as condições materiais para a condição humana mais desenvolvida, produz a miséria e a exploração do ser humano. Portanto,

A “alienação” não significa muito simplesmente que qualquer coisa deixou de existir para mim. O trabalho alienado não é de modo algum um trabalho inexistente para o operário. Existe para ele, por certo, e entra, aliás, duplamente na sua vida: de maneira negativa e de maneira positiva. Negativamente, porque o trabalho lhe toma uma parte da vida, pois fazer para vida não é viver. A vida começa para ele de onde acaba essa atividade, à mesa, em casa, na cama. Positivamente, sob duas relações: [...] *Primeiro* enquanto meio de atividade. Ele constitui a riqueza real do aspecto “técnico” da sua vida, riqueza em conhecimentos, em hábitos, em saber-fazer que

lhe é necessário para efetivar seu trabalho.[...] Segundo enquanto condição de enriquecimento da sua vida por um conteúdo novo, muito diferente do da sua atividade alienada, mas todavia, criada por ela (MARX, 2001, p.125-126).

Identificamos, portanto, que em uma sociedade de classes, a apropriação das formas mais desenvolvidas permanecer para uma minoria, enquanto, para a maioria, é restringido o acesso ao fruto do trabalho. A transformação da natureza, portanto, adquire o duplo caráter colocado por Leontiev (1978) no qual ainda que o trabalho permita a transformação da natureza, os proletários não tem consciência do que produziram, tão pouco da apropriação dos seus produtos. Nesse sentido, tornam-se meramente mercadorias. Em um sistema sem classes, como no socialismo, os proletários tomariam consciência da forma como as relações alienantes próprias do modo de produção capitalista produzem um distanciamento da consciência real, na qual Leontiev coloca que:

O operário socialista, tal como o operário da empresa capitalista, tece, fia, etc. Mas para ele o seu trabalho tem realmente o sentido de tecelagem, fiação, etc. Para ele, o motivo e o produto objetivo do trabalho não são estranhos um ao outro, porque ele não trabalha para os exploradores, mas para ele, para sua classe, para a sociedade. O operário socialista recebe um salário em troca do seu trabalho; também para ele o trabalho tem, portanto, uma significação de salário, mas este último não é senão um meio para ele realizar uma parte dos frutos da produção social para seu consumo pessoal. O sentido do trabalho modifica-se porque os seus motivos são novos (p.135).

A partir dessa compreensão, podemos estabelecer uma relação ontológica entre o trabalho e o processo de formação do ser humano. A atividade produtiva não é uma mera organização da vida coletiva, mas uma atividade vital ao indivíduo e à humanidade (DUARTE, 2013). Esse fato não está dado aparentemente, já que a compreensão do operário e do trabalhador no modo de produção capitalista não é o trabalho enquanto forma humanização, mas de alienação para exploração. Isso é, contraditoriamente, o trabalho com potencialidade de *humanizar*, *desumaniza* e reproduz as relações mais bárbaras do capital.

A atividade vital é antes de tudo aquela que reproduz a vida, é aquela que toda espécie animal (e também o gênero humano) precisa realizar para existir e para reproduzir a si própria como espécie. A atividade vital é a base a partir da qual cada membro de uma espécie reproduz a si próprio como ser singular e, em consequência, reproduz a própria espécie. No caso do ser humano, a mera sobrevivência física dos indivíduos e sua reprodução biológica por meio do nascimento de seres humanos asseguram a continuidade da espécie biológica, mas não asseguram a reprodução do gênero humano, com suas características historicamente constituídas (DUARTE, 2013, p.22-23).

A partir da tese marxiana, Duarte (2013) aponta que a *apropriação* e a *objetivação* não podem ser compreendidas apenas como o processo de alterar e incorporar coisas da realidade. É um processo coletivo, das condições concretas possibilitadas pelo gênero humano e que influencia diretamente na condição de desenvolvimento humano. Nesses termos, a atividade é humana é fruto de um processo de objetivações históricas que ao serem apropriadas, o indivíduo não só se relaciona com a atividade em sua imediatez, mas com toda a condição humana e histórica que garantiu – ou não, no caso do modo de produção capitalista – a apropriação das formas culturais sintetizadas e acumuladas pela humanidade.

Ressaltamos, portanto, que não há como pensarmos o desenvolvimento do psiquismo em detrimento da concepção de realidade. Por estarmos no modo de produção capitalista, revisitar os conceitos marxianos a partir de Leontiev (1978), permite o esforço em compreendermos o plano psicológico a partir das condições concretas em que é formado o psiquismo e, nesses termos, a consciência. Passamos, nesse momento, para a compreensão do psiquismo buscando compreendê-lo enquanto unidade, a partir dos pontos colocados acima.

A compreensão da atividade vital humana – o trabalho – permite estabelecermos uma relação com a concepção de condição de desenvolvimento, dada às condições concretas propiciadas pelo gênero humano. Segundo Duarte (2013) “a atividade humana é uma atividade histórica, geradora de história, do desenvolvimento humano, da humanização da natureza e do próprio gênero humano, em decorrência de algo que caracteriza a especificidade dessa atividade diante de todas as demais formas de atividade de outros seres vivos” (p.35). Valendo-se dessa tese, a concepção de desenvolvimento humano permeada e incorporada pela Educação Física Escolar, nos apresenta a uma visão de desenvolvimento que, através da reprodução do capital, visam naturalizar relações humanamente constituídas e delegar ao aspecto biológico as apropriações culturais e históricas.

Outra questão posta é que no cerne da atividade humana surge uma característica completamente diferente da existência nos demais animais. Os seres humanos estabelecem um conjunto artificial de *signos* que permitem um salto qualitativo em relação à história natural até a história humana: o desenvolvimento da *linguagem*. Grosso modo, a linguagem não deve ser compreendida apenas como um *sistema de comunicação*, mas, como um processo de humanização abstraído por meio da atividade produtiva. Ou seja, as formas de socialização e de produção da existência se complexificam até ocuparem um espaço predominantemente na atividade consciente do ser humano. Nesse sentido, o indivíduo

“conserva e transmite informação e assimila a experiência acumulada por gerações inteiras de outras pessoas” através da linguagem (LURIA, 1969, p.49).

Podemos compreender que a atividade humana eleva-se a partir da possibilidade historicamente constituída de apropriação da linguagem para transmissão da cultura sistematicamente organizada por um conjunto instrumental de *signos*. De acordo com Vigotski (2001), quando *se encontram* no desenvolvimento do psiquismo, a linguagem organiza formas superiores de pensamento, o que possibilita analisar a realidade em graus mais elevados de complexidade. Dessa forma, “para ‘descobrir’ a linguagem há de pensar” (VYGOTSKI, 2001, p.105).

Vigotski (2001) nos apresenta que, em certo momento, o pensamento se organiza verbalmente e a linguagem intelectualmente. Esses dois processos devem ser compreendidos a partir da organização mediada pelos signos. No tópico seguinte, discutir com mais profundidade sobre as funções psíquicas superiores e a constituição social dos signos. Reforçamos, nesse sentido, que a relação com a realidade não acontece imediatamente, mas é mediada por instrumentos culturais que garantem a possibilidade de conhecer a realidade, e, transformá-la. Para apreendermos alguns elementos desse processo, identificamos a necessidade em tratar dos instrumentos psicológicos e das funções psíquicas superiores.

## **2.4 Instrumentos Psicológicos e funções psíquicas superiores**

Para conduzir a atividade humana, são necessários determinados meios artificiais introduzidos pelo indivíduo para conduzir seu próprio comportamento e/ou de outros são chamados de *signos*. Os signos podem ser compreendidos como:

No comportamento do homem surgem uma série de dispositivos artificiais dirigidos ao domínio dos próprios processos psíquicos. Por analogia com a técnica, estes dispositivos podem receber com toda justiça a denominação convencional de ferramentas ou instrumentos psicológicos (VYGOTSKI, 1991, p.65).

Nesse sentido, os signos tem um papel essencial na psicologia histórico-cultural porque é efetivamente o que garante o salto do psiquismo primitivo ao psiquismo humano. É por meio do signo que o ser humano se relaciona com o real não em sua imediaticidade, mas, o signo faz o processo de mediação entre o indivíduo e a realidade. Assim em Vigotski (1995):

Mas a conduta humana se distingue precisamente pelo ato de que é o homem quem cria os estímulos artificiais de sinais, e, antes de tudo, o grandioso sistema de sinais da linguagem, dominando assim a atividade de sinais dos grandes hemisférios se a atividade fundamental e mais geral dos grandes hemisférios nos animais e nos homens é a sinalização, a atividade mais geral e fundamental do ser humano, o que o diferencia em primeiro lugar o homem dos animais desde o ponto de vista psicológico é a significação, quer dizer, a criação e emprego dos signos. Tomamos essa palavra em seu sentido mais literal e exato. A significação é a criação e o emprego dos signos, quer dizer, dos sinais artificiais (p.84).

Em contraposição a uma concepção inatista de desenvolvimento humano, Vigotski (1995) apresenta que o ser humano apropria-se estímulos artificiais que auxiliam no domínio de sua conduta. Nesse processo, utiliza signos que, atuando desde fora, propicia novas conexões no cérebro humano.

Partindo desta tese, um novo princípio regulador do comportamento aparece como referência para a Psicologia Histórico-Cultural, segundo o qual é o homem quem forma, desde fora, conexões no cérebro, dirige-o, e, através dele, governa seu próprio corpo (VYGOTSKI, 1995). À medida que o homem foi aprendendo a transformar a natureza, complexificou-se o desenvolvimento do psiquismo, o que implicou na necessidade de estímulos “[...] artificialmente criados, destinados a influir na conduta e formar novas conexões condicionadas no cérebro humano (p.85)”. O emprego do signo contribui para o desenvolvimento, por exemplo, de memorização, comparação de algo, eleição, etc.

Vigotski (1995) traça uma importante relação entre as ferramentas e os signos. As ferramentas, segundo o autor, são utilizadas como meios de trabalho que servem para dominar os processos da natureza no seu processo de transformação, a fim de sanar as necessidades coletivas, enquanto o signo funciona para sanar processos psicológicos buscando dominar a própria conduta ou a conduta do outro. O autor estabelece, portanto, três teses. A primeira tese apresenta a semelhança entre o signo e a ferramenta, no qual se baseia a função mediadora, como dita anteriormente. A segunda tese é a da diferença essencial entre o signo e a ferramenta no qual a divergência se dá pela orientação. Ou seja, a ferramenta está dirigida para fora (modificar a natureza). Enquanto o signo não modifica nada no objeto externo é o meio de que se vale o homem para influir psicologicamente, bem em sua própria conduta, bem nas dos demais, é um meio para sua atividade interior, dirigida a dominar o próprio ser humano: o signo está orientado para dentro. A terceira e última tese é a relação existente: “[...] O domínio da natureza e o domínio da conduta estão reciprocamente relacionados, como a transformação da natureza pelo homem implica também a transformação de sua própria natureza (p.94)”.

Ao nos referirmos especificamente aos signos, compreendemos que “são criações artificiais; estruturalmente são dispositivos sociais e não orgânicos ou individuais; estão dirigidos ao domínio dos processos próprios ou outros, o mesmo que a técnica está ao domínio dos processos da natureza” (VYGOTSKI, 1997, p.65). Dessa forma, segundo Vigotski (1997), o instrumento psicológico insere-se no processo de comportamento de modo a modificar globalmente a evolução e a estrutura das funções psíquicas. Suas propriedades, nesse sentido, determinam a configuração do novo ato instrumental.

Vigotski (1997) aponta que os comportamentos artificiais surgiram e se desenvolveram como mecanismos especiais ao longo processo de evolução, sendo comuns tanto aos seres humanos quanto aos animais superiores. Enquanto os comportamentos instrumentais constituem-se apenas como uma realização da humanidade, um produto da evolução histórica e é a forma específica pelo qual o indivíduo conduz o seu próprio comportamento e os dos demais. Assim “Em um ato instrumental o homem domina-se a si mesmo desde fora, através dos instrumentos psicológicos” (VYGOTSKI, 1997, p.68).

Dos estudos de Vigotski (1995, 1997) acerca do psiquismo, mostra-se uma estrutura funcional mediada pelos instrumentos psicológicos, que se resulta na proposição do entendimento do psiquismo como uma síntese de determinadas funções que conduziriam a possibilidade subjetiva de apropriação da realidade humana. Na psicologia histórico-cultural, o termo *função* apresenta uma diferença teórica da forma como aparecem em outras teorias psicológicas. Nessa direção Luria (1979) apresenta que a complexidade funcional se aplica à materialidade biológica, ao mesmo tempo em que apresenta a total impossibilidade de tomá-las como produtos do cérebro ou como manifestações de atos biológicos convertidos em fenômenos psíquicos. Recorremos a Vigotski (1995) buscando lançar luz ao tratamento dispensado às *funções psicológicas superiores* tendo em vista aclarar a relação que estabelecemos entre elas e o psiquismo humano como unidade material e ideal (MARTINS, 2013).

Como discutimos anteriormente, a imagem subjetiva da realidade contém graus de objetividade. Ou seja, de fidedignidade da imagem em relação à realidade. Do ponto de vista da formação da imagem, o indivíduo desenvolve e complexifica ao longo de toda sua vida as funções psíquicas elementares e superiores, que são: sensação, percepção, atenção, memória, linguagem, pensamento, imaginação e emoção/sentimento (MARTINS, 2013). O signo, portanto, é o processo apropriado e objetivado pelo sujeito nas práticas sociais, que medeia as relações entre o indivíduo e o objeto e na relação dos seres humanos entre si de forma geral.

A *palavra* é um signo central para organizar as relações entre os sujeitos coletivamente e na própria relação do indivíduo com o mundo que o cerca. De acordo com Vigotski (2001) “A criança, quando vê um objeto novo, pergunta como se chama. Sente necessidade da palavra e trata ativamente de apropriar-se do signo pertencente a cada objeto, do signo que serve para nomear e comunicar-se” (p.104). Portanto, podemos observar que a apropriação da palavra permite o estabelecimento de relações com a realidade e de efetivamente conhecê-la. Desse modo, os processos educativos tem papel fundamental na transmissão do conhecimento sistematizado que compreenda o desenvolvimento humano e o antecipe (VYGOTSKI, 1995).

O ensino, portanto, é aquilo que qualifica as funções superiores e a formação da imagem subjetiva da realidade. Nesse sentido, é através do desenvolvimento das funções psíquicas em sua totalidade, e não separadamente, que forma-se a consciência. Pontuamos que as funções psíquicas se desenvolvem não separadamente (e também não podem ser entendidas separadamente), mas todas são essencialmente necessárias para a formação da imagem subjetiva da realidade objetiva (MARTINS, 2013), e, se requalificam à medida que o indivíduo passa a ter acesso às formas mais desenvolvidas do conhecimento científico, cultural e artístico.

A partir de uma discussão trazida por Vigotski (1995, 1997) é possível observarmos que a constituição de um *sistema dinâmico* como o psiquismo, se orienta a partir de uma síntese de diferentes funções que cumprem o papel de auxiliar o indivíduo na realidade humana. Quanto mais novos e menos apropriados da cultura humana, há a prevalência das funções *psíquicas elementares*, que se relacionam imediatamente com a realidade na predominância do que é instintivo. Com o decorrer do desenvolvimento humano, alteram-se qualitativamente as funções psíquicas, permitindo compreensões mediadas pelos instrumentos culturais e psicológicos.

A ideia principal (extraordinariamente simples) consiste em que durante o processo de desenvolvimento histórico, o que se transforma não é tanto as funções, tal como havíamos considerado anteriormente (esse era nosso erro), nem sua estrutura, nem seu padrão de desenvolvimento, mas o que se transforma e se modifica são precisamente as relações, quer dizer, o nexos das funções entre si, de maneira que surgem novos agrupamentos desconhecidos em um nível anterior (VYGOTSKI, 1991, p.72).

Na discussão e síntese sobre as funções psíquicas inicialmente Vigotski (1995) busca situar-nos historicamente nas concepções existentes sobre psicologia e no inexplorado processo de desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

Conservando a mesma ordem de exposição e seguindo desde os sistemas psicológicos inferiores fazia a formação de outros de ordem cada vez mais alta chegamos aqueles que constituem a chave de todos os processos de desenvolvimento e de desintegração, quer dizer, à formação de conceitos, de funções, que pela primeira vez maturam e se definem na idade de transição (VYGOTSKI, 1991, p.82).

Segundo Vigotski (idem), o conceito de desenvolvimento das funções psíquicas superiores que se aplica a psicologia da criança é um dos mais importantes da psicologia genética de Piaget. O problema principal centra-se na necessidade de modificar o ponto de vista tradicional que se tem em relação ao desenvolvimento do psiquismo e, nesse sentido, é que será possível identificar as suas raízes e gênese.

Nas palavras de Vigotski:

Dizemos que a concepção tradicional sobre o desenvolvimento das funções psíquicas superiores é, sobretudo, errônea e unilateral porque é incapaz de considerar esses atos como atos de desenvolvimento histórico porque são processados unilateralmente como processos e formações naturais, confundindo o natural com o cultural, o cultural e o histórico, o biológico e o social no desenvolvimento psíquico da criança. Dito brevemente tem uma compreensão radicalmente errônea da natureza dos fenômenos que estuda (1995, p.12).

O problema aparece ao autor quando identifica que as funções psíquicas superiores e as complexas formas culturais da conduta, com todas as peculiaridades específicas de funcionamento, desde a aparição até a completa maturação, permanecem à margem da visão do investigador. Assim, ao invés de esclarecer a gênese das funções psíquicas, centram-se a análise em aspectos isolados das funções psíquicas a partir da análise da aparência. Dessa forma, afasta-se de uma concepção de unidade do sistema interfuncional (VYGOTSKI, 1995). É nesse sentido que o autor soviético expõe que, muitas vezes, as discussões que aparecem na psicologia ao analisar a aparência do ser humano, centram-se nas suas funções primitivas, e não nas complexas. Portanto

O desejo de conhecer as leis fundamentais do desenvolvimento a base das relações simplistas e a comparação entre o desenvolvimento psíquico da criança como embriológico demonstram com plena evidência que a psicologia tradicional analisa o desenvolvimento do comportamento por analogia com o desenvolvimento embrional do corpo, quer dizer, como um processo totalmente natural, biológico (VYGOTSKI, 1995, p.17).

Ainda que no nascimento da criança haja o predomínio da base biológica e do aspecto natural, há o desenvolvimento das formas culturais. Nesses termos, a partir de uma investigação que se centra somente no plano biológico, afasta-se a totalidade das relações que compõe a complexidade do comportamento, isto é, do *processo* de desenvolvimento (VYGOTSKI, 1995).

O autor nos mostra, portanto, como outras perspectivas na psicologia passam a compreender o psiquismo. Em geral, as propostas centram-se na divisão entre o biológico e o cultural, à medida que entendem que o desenvolvimento das funções psíquicas superiores ocorrem através do biológico ou no processo de internalização do que é de fora. Contudo, a psicologia histórico-cultural apresenta que “o desenvolvimento histórico é o desenvolvimento da sociedade humana e não do puro espírito humano, que o espírito humano tem-se desenvolvido a par do desenvolvimento da sociedade (VYGOTSKI, 1995, p.27)”. Isso quer dizer que não é a compreensão da formação do ser humano em sua individualidade, mas, a formação que ocorre sob a base coletiva, da (re)produção das formas de se produzir a existência em sociedade.

Centrando-se na análise das funções historicamente, em diferentes concepções na Psicologia, Vigotski (1995) discute especificamente duas referências: a *psicologia descritiva* e a *psicologia tradicional*. No que diz respeito a psicologia descritiva:

era chamada as vezes analítica, contrapondo assim sua concepção a psicologia científica contemporânea. De fato, o método analítico se aproximava ao fenomenológico e a tarefa delimitada a investigação psicológica se reduzia por isso a fracionar o complicado conjunto das vivências ou dos dados diretos da consciência em seus elementos componentes (VYGOTSKI, 1995, p.97).

No que diz respeito a psicologia tradicional “[...]Se baseava na ideia atomística, segundo a qual os processos superiores se formam mediante a soma de certos elementos isolados” (VYGOTSKI, 1995, p.97). Nesse sentido, se compreende que ambas as perspectivas apresentam problemas teóricos. A psicologia descritiva, em análise por Vigotski (1995) apresenta a tese da impossibilidade de explicar cientificamente os processos psíquicos. Da mesma forma como a psicologia tradicional compreende que todo o processo superior se estrutura mediante a soma associativa de vários processos elementares. Nesse sentido, tanto uma perspectiva quanto a outra, permanece na aparência do fenômeno estudado, o que coloca uma tarefa histórica à psicologia histórico-cultural: sistematização de um enfoque dialético a compreensão da psicologia.

Nesses termos, Vigotski expõe que “[...] a tarefa que se levanta uma análise assim se reduz a apresentar experimentalmente toda forma superior de conduta não como um objeto, mas como um processo e estudá-lo em movimento, para não ir do objeto a suas partes, mas do processo aos seus momentos isolados” (1995, p.101). Deste modo, o ponto de partida da análise deixa de ser estático e passa a ser compreendido através de seu movimento dialético. Somente na apreensão do processo em movimento é que se permite verdadeiramente ir além da imediatividade do fenômeno e de sua aparência. No qual expõe que “A análise fenomenológica ou descritiva toma o fenômeno tal como é externamente e supõe com toda ingenuidade que o aspecto exterior ou a aparência do objeto coincide com o nexos real, dinâmico-causal que constitui sua base (p.102)”.

No processo de explicação dos fenômenos, portanto, para esclarecer a verdadeira origem e seus nexos dinâmicos causais, é necessário abarcar, no momento da análise, as condições que o compõe e como se insere socialmente, não somente em seu aspecto interno ou externo. Nesse sentido, o ponto final do processo só é interessante como referência, mas, que, por si só, não pode apresentar todos os elementos do desenvolvimento do processo em análise (VYGOTSKI, 1995). Isso vai ao sentido da tese marxiana de que, se a essência coincidissem com a aparência do fenômeno, a ciência teria pouco a contribuir, já que o que está a ser compreendido já se apresenta no ponto final do comportamento. Segundo Martins (2015) “Daí que, à luz dos princípios do método proposto, Vigotski reafirmou a necessidade de converter o objeto em movimento e o fossilizado em processo, tendo em vista a apreensão da forma superior de conduta em seu aspecto dinâmico, em seu “aspecto vivo” (p.85-86).

Partindo da discussão apresentada, o autor retoma ao objetivo inicial do texto, incorporando a discussão sobre o comportamento complexo. Em linhas gerais, Vigotski (1995) apresenta que o desenvolvimento de formas superiores não excluem as elementares do processo de desenvolvimento. Isso significa que não se trata de excluir as formas primitivas da compreensão das funções psíquicas superiores, mas, entendê-las a partir das formas mais complexas de desenvolvimento. Assim: “O novo é o ato de substituir uma conexão por outras duas, o novo é a construção ou combinação dos nexos nervosos, o novo é a direção de um determinado processo de fechamento da conexão com ajuda do signo; o novo é a estrutura de todo o processo da reação e não dos elementos (p.117)”. As bases biológicas, portanto, sustentam o desenvolvimento cultural, ao mesmo tempo que são por ele transformadas. Nas palavras de Vigotski: “[...] poderíamos dizer que os processos elementares e as leis que o regem estão enterradas na forma superior do comportamento, quer dizer, aparecem nela

subordinadas e ocultas (1995, p.118)”. A superação, assim, significa ao mesmo tempo, negar e conservar. Ao mesmo tempo em que o desenvolvimento cultural *nega* as formas primitivas, as *conserva*.

Consideremos esse momento trazido por Vigotski (1995) como essencial para as discussões realizadas até então. Isso significa que, dialeticamente, não há exclusão de uma forma pela outra, mas, a conservação de uma em outra. Esse processo conflituoso evidencia a proposta marxista da psicologia histórico-cultural. Fugimos, portanto, daquela concepção superficial que Vigotski e outros sistematizadores, preocupam-se só com o “social”. Ao contrário, o autor coloca que “Toda forma superior de conduta é impossível sem as inferiores, mas a existência das inferiores ou acessórias não se esgota a essência do superior (p.119)”.

Quando buscamos compreender o conceito de estrutura e o entendimento de desenvolvimento a partir de Vigotski (1991, 1995) é possível identificarmos dois momentos fundamentais para compreendê-las.

Chamaremos primitivas as primeiras estruturas; se trata de um todo psicológico natural, determinado fundamentalmente pelas peculiaridades biológicas da psique. As segundas estruturas que nascem durante o processo de desenvolvimento cultural, as qualificaremos como superiores, enquanto representam uma forma de conduta geneticamente mais complexa e superior (VYGOTSKI, 1995, p.121).

A importância em compreender o funcionamento da estrutura é o que nos permitirá compreender as funções psíquicas para além da sua aparência, mas, buscando compreender a sua gênese. É nesse sentido, portanto, que retomamos a tese marxiana na qual o pensamento dialético nega a ideia de que o todo se origina a partir da soma de partes isoladas. Ao contrário, a totalidade é complexa e tem qualidades particulares que impedem um simples agrupamento. A totalidade, portanto, é a síntese (VYGOTSKI, 1995).

Quando analisamos especificamente a estrutura superior, aquilo que permite o salto qualitativo entre a estrutura superior e a estrutura primitiva, é o emprego do signo. Isso quer dizer que as funções psíquicas elementares se organizam através do estímulo-objeto, sem mediação. A ação, portanto, carece de *mediação*, prevalecendo uma reação direta e imediata. As funções psíquicas superiores promovem uma diferenciação essencial: produz a mediaticidade (MARTINS, 2013). Ou seja, supera a imediaticidade a partir de instrumentos culturais. Vigotski (1995) aponta que quando a atividade humana é organizada por uma relação direta entre estímulo e o objeto, a lógica atendida é uma relação orgânica. À medida

que o ser humano cria estímulos artificiais para mediar a relação entre o estímulo e objeto a partir do signo, a atividade ganha uma estrutura qualitativamente superior.

De antemão, é necessário pontuarmos que o processo de criação dos estímulos-meio artificiais promove uma diferença qualitativa no psiquismo. O ser humano quebra o vínculo de se relacionar com o real imediatamente, o que permite o processo de abstrair sobre a realidade e tornar sua atividade consciente.

Cabe, contudo, refletirmos sobre a origem e o desenvolvimento das formas psíquicas que são o objeto de estudo do autor soviético nesse momento. Compreender historicamente a gênese das funções psíquicas busca, antes de tudo, demonstrar a distinção entre a psicologia histórico-cultural e outras perspectivas da psicologia (VYGOTSKI, 1995).

De antemão, existem concepções na psicologia que compreendem que as funções psíquicas são intrínsecas ao indivíduo, ou seja, são estruturas pré-formadas<sup>14</sup>. Com o tempo, portanto, o processo de desenvolvimento é meramente o aumento quantitativo de proporções já contidas desde o início do embrião. A transformação em um organismo maduro é fruto de um processo de maturação biológica. Vigotski (1995) evidencia, portanto, que essa concepção não compreende a especificidade das funções psíquicas superiores, que nessa perspectiva há o reducionismo não só do processo de desenvolvimento que nesses termos parece linear, mas, do próprio ser humano, à medida que tem em si todas as potencialidades, mas, que não o diferencia dos demais animais.

O autor soviético coloca que o signo difere o psiquismo superior do primitivo, como dito anteriormente, só pode ser sintetizado por meio da relação social, em influência sobre os demais e só nesse processo se torna possível transformar a natureza e promover a influência em si mesmo. Nesses termos, o desenvolvimento do psiquismo não é pré-formado. Mas é construído. Segundo Vigotski

Cabe dizer, portanto, que passamos a ser nós mesmos através de outros; esta regra não se refere unicamente a personalidade em seu conjunto mas a história de cada função isolada. Neste radica a essência do processo de desenvolvimento cultural expressado em forma puramente lógica. A personalidade vem a ser para si o que é em si, através do que significa aos demais. Este é o processo de formação da personalidade (1995, p.149).

No que diz respeito à gênese das funções psíquicas superiores, após Vigotski (1995) apresentar que a constituição individual perpassa pela coletivização dos processos sociais, o

---

<sup>14</sup> Esse processo pôde ser observado a partir da análise da concepção de desenvolvimento humano em abordagens pedagógicas da Educação Física Escolar que trataremos no capítulo seguinte.

autor apresenta que toda função em desenvolvimento cultural da criança aparece em cena duas vezes, em dois planos diferentes. Primeiro aparece no plano social e depois no psicológico (MARTINS, 2013). Vigotski (1995) compreende o desenvolvimento infantil como:

(...) um processo dialético que se distingue por uma complicada periodicidade, a desproporção no desenvolvimento das diversas funções, as metamorfoses ou transformações qualitativas de umas formas em outras, o entrelaçamento complexo de processos evolutivos e involutivos, o complexo cruzamento de fatores externos e internos, um complexo processo de superação de dificuldades e de adaptação (p.141).

Isto é, em princípio surge no exterior, entre os homens como categoria *interpsíquica*, e ao ser apropriada pela criança que possibilita utilizar como instrumento para outras relações humanas, torna-se uma categoria *intrapsíquica*. Nesses termos, todas as funções psíquicas superiores são relações interiorizadas da ordem social, da forma como mulheres e homens produzem coletivamente a sua existência. Nesses termos reforçamos o porquê da impossibilidade em pensar a subjetividade do indivíduo como algo individual. A subjetividade contém graus de coletividade, já que é fruto de uma construção baseada na ordem construída pela humanidade (MARTINS, 2013).

Utilizando como analogia uma tese conhecida de Marx, Vigotski (1995) coloca:

poderíamos dizer que a natureza psíquica do homem vem a ser um conjunto de relações sociais transferidas para o interior e convertidas em funções da personalidade e em formas de sua estrutura. Não pretendemos dizer que essa seja, precisamente o significado da tese de Marx, mas vemos nela a expressar mais completa de todo o resultado da história do desenvolvimento cultural (p.151).

Para concluir essa parte da síntese de Vigotski, é importante retornarmos a concepção exposta anteriormente que também pressupõe uma ideia na origem das funções psíquicas. O autor não nega a existência de uma base biológica, filogenética que permite a formação das funções psíquicas superiores. E, desse modo, que ao desenvolver as funções complexas, negam-se as primitivas, mas, pelo contrário. No movimento dialético, alcançar uma etapa não implica em negar a anterior, mas, guarda e conserva processos anteriores. Em outras palavras, o comportamento complexo engendra formas da conduta primitiva, natural (VYGOTSKI, 1995).

Comprendemos, portanto, que a formação da imagem subjetiva da realidade objetiva está diretamente relacionada às possibilidades de apropriação da realidade concreta. O

desenvolvimento humano, nesses termos, transforma o legado da natureza advindo da humanidade em direção a produção histórica e culturalmente objetivada pelo conjunto dos homens. Posteriormente discutiremos o ensino e a educação escolar e o papel dessas para a contribuição ao desenvolvimento humano.

## **2.5 Ensino e Educação no processo de desenvolvimento**

Retomando as discussões anteriores, foi possível observarmos que o salto qualitativo entre as funções psíquicas não ocorrem naturalmente, isto é, é necessário um processo de intervenção sistemático para contribuir ao desenvolvimento do indivíduo a partir das referências do processo de acúmulo produzido pela humanidade. A partir da perspectiva vigotskiana, a que tomamos como referência nessa presente pesquisa, o *desenvolvimento do psiquismo humano* pode ser compreendido como uma síntese do processo de apropriação dos instrumentos culturais mais desenvolvidos que permite a formação de comportamentos complexos, assim como das funções psíquicas superiores, permitindo, assim, que a intervenção do indivíduo na realidade seja a mais rica do ponto de vista do aprofundamento essencial e da compreensão da realidade.

Do ponto de vista da psicologia histórico-cultural, Vigotski dedicou-se rigorosamente ao estudo da relação entre aprendizagem e desenvolvimento, tomando-a como esteira das formulações constitutivas de praticamente toda a sua obra. Um dos grandes méritos desse autor reside na inversão da ordem de condicionabilidade entre desenvolvimento e aprendizagem. Se o desenvolvimento fora tomado, por muito tempo, como condição para a aprendizagem, essa relação se inverte a partir das demonstrações desse autor. A aprendizagem desponta como condição para o desenvolvimento, ou seja, entre esses processos se instala uma relação de condicionabilidade recíproca, explicável à luz do preceito lógico-dialético da dinâmica entre “quantidade e qualidade”, ou seja, a “quantidade” de aprendizagens qualifica o desenvolvimento, à mesma medida que a “quantidade” de desenvolvimento qualifica a aprendizagem (MARTINS, 2011, p.217).

O que a concepção de Vigotski nos aponta, portanto, é que não são todos os aspectos e os conteúdos aprendidos que se tornam, de fato, promotores do desenvolvimento. Essa tese defendida por Vigotski (1995) pode contribuir para uma relação direta com a Educação Física Escolar e com a compreensão dessa contestação, para a definição das *forças motrizes de desenvolvimento* que aparecem definidas nas abordagens pedagógicas analisadas.

A atividade humana tem, em cada período do desenvolvimento, uma determinada ação que assume a primazia como fonte de desenvolvimento e formação do novo para o indivíduo.

Alguns autores como Pasqualini (2006, 2009), Facci (2009) conduzem essa discussão no campo teórico. Ao buscarmos referenciar o desenvolvimento balizado pela apropriação dos conceitos científicos que trarão ao indivíduo maior possibilidade de desenvolver a consciência e distanciar-se das contradições ora impostas pelo modo de produção capitalista, Vigotski (2001) aponta, portanto, a necessidade de que o ensino não vá “atrás” do desenvolvimento, seguindo o ritmo pela imposição biológica, mas que o adiante e ao fazê-lo, produza novas condições e formações no indivíduo.

Essa interferência de se adiantar ao desenvolvimento, por meio do ensino, coloca na educação escolar um papel específico de mediar conhecimentos científicos que promovam as máximas possibilidades de consciência no ser humano. Nesses termos, aparece uma discussão sobre o *nível de desenvolvimento real e área de desenvolvimento iminente*, conceito trabalhado por Vigotski (2001). Podemos compreender que o desenvolvimento real é o momento no qual o indivíduo se encontra, no qual “aponta as conexões interfuncionais já estabelecidas pela criança e que podem ser identificadas pelas tarefas e ações que ela realiza” (MARTINS, 2011, p.223). Nesse nível de desenvolvimento, o ser humano já se apropria e consegue fazer uso dos instrumentos culturais e dos conhecimentos nas atividades humanas. Desse modo, consegue realizar aquilo que lhe é colocado sem necessidade de procurar auxílio externo. Isto é, são as condições que já foram incorporadas e já estão no *intrapsíquico*. Isso não significa que não haja dificuldade para ser realizada determinada atividade, mas significa que, subjetivamente, o indivíduo já tem condições suficientes para resolver tal problemática. A atividade, portanto, não pode ser compreendida apenas pelo ato isolado, mas é constituinte de um complexo processo de apropriação dos elementos construídos coletivamente.

O ensino, portanto, não deve incidir naquilo que já está desenvolvido, mas, o que está para *vir a se tornar*, a que nos referimos como área de desenvolvimento iminente. À medida que o ser humano domina a natureza, torna-se possível dominar a sua própria conduta. Assim, com o desenvolvimento cultural, o indivíduo alcançou a liberdade de transformar a natureza, a fim de sanar as suas próprias necessidades, ao invés de adaptar-se às condições postas. O que, efetivamente, permitiu a liberdade dos homens.

Nas palavras de Vigotski (1995):

“[...] a vontade se desenvolve, é um produto do desenvolvimento cultural da criança. O autodomínio, os princípios e meios deste domínio não se diferencia, em fundamento, do domínio sobre a natureza circundante. O homem é parte da natureza, seu comportamento é um processo natural, a dominação do homem se estrutura como qualquer domínio da natureza [...]” (p.300).

Quando pensamos no desenvolvimento cultural, pensamos no processo de educação das formas complexas de comportamento, Vigotski expõe que

Durante muito tempo se supôs que os processos de “crescimento” vegetal com suas mais elementares relações entre o organismo e o meio, eram a base do desenvolvimento. Por este motivo os processos de manter a criação, na cultura não se consideravam, por regra geral, como processo de desenvolvimento, mas bem como uma simples assimilação mecânica de uma série de hábitos ou uma aquisição de conhecimentos diversos (1995, p.303).

Assim, é discutido o desenvolvimento cultural da criança, o qual esse só pode ser compreendido como um processo vivo, de formação, de luta e nesse sentido, deve ser objeto de um verdadeiro estudo científico. Isso implica considerar que a formação das funções superiores não se dá isoladamente, tão pouco espontaneamente, é necessário que haja um processo de formação sistematizado (VYGOTSKI, 1995).

Nessa conceituação, a criança, quando começa se apropriar da cultura, não somente toma algo dela [da cultura], assimilando passivamente e se enriquece com o que está fora, no exterior. A apropriação de graus mais elevados da cultura humana, entretanto, reelabora, em profundidade, a composição natural de sua conduta e dá uma orientação completamente nova a todo o curso de seu desenvolvimento. Ou seja, o papel da cultura vai além do processo de enriquecimento, mas, a internalização da cultura, é o que permite o salto qualitativo do psiquismo. Ao criticar o acesso à cultura em suas formas mais desenvolvidas – em especial em um modo de produção capitalista, que prioriza o acesso à cultura a classe burguesa, Vigotski (1995) expõe que uma criança (que tem acesso limitado à cultura) e abandonada a sua própria sorte, excluído do processo de ensino, passa por um processo de desenvolvimento conduzido por conceitos sincréticos que a impedem de formular pensamentos mais complexos (MARTINS, 2013).

Esse processo permite compreendermos a tese central apresentada nesse momento pelo autor soviético, no qual a história do desenvolvimento cultural da criança permite formular que o desenvolvimento cultural é a esfera mais importante de onde é possível compensar a insuficiência promovida pela condição imposta do capitalismo que impede o acesso pelo conjunto dos homens da cultura mais desenvolvida. Ali onde o desenvolvimento orgânico resulta impossível, há infinitas possibilidades para o desenvolvimento cultural (VYGOTSKI, 1995).

Nesse sentido, a educação exerce um papel primordial para o desenvolvimento humano.

O método instrumental não somente estuda a criança que se desenvolve, mas que são educadas, feito que se qualifica como crucial diferenciação para a história da criança. A educação não pode ser qualificada como o desenvolvimento artificial da criança. A educação é o domínio artificial dos processos naturais de desenvolvimento. A educação não somente influencia em uns ou outros processos de desenvolvimento, mas reestrutura as funções de comportamento em toda sua amplitude (VIGOTSKI, 1991, p.69).

Duarte (2013) aponta que a formação do indivíduo e o processo de desenvolvimento humano é sempre e necessariamente um processo educativo, no qual ocorre a apropriação da experiência histórico-social objetivada pelo gênero humano. Dessa forma, os processos educativos têm importância decisiva para o desenvolvimento do psiquismo em sua complexidade, com destaque à educação de natureza escolar, que traz a possibilidade histórica de socialização das transformações advindas do trabalho.

Diferente de outras perspectivas teóricas, a Psicologia Histórico-Cultural empreende o papel do *ensino* para o desenvolvimento. Nesse aspecto, Vigotski (2001) nos apresenta a relevância da educação escolar para a formação, por exemplo, dos conceitos científicos. Segundo o autor, os conceitos científicos não são apropriados espontaneamente, mas apresentam uma intencionalidade, na qual, “a investigação do desenvolvimento dos conceitos científicos, quer dizer, dos conceitos autênticos, verdadeiros, nos pode permitir descobrir as regularidades mais profundas, mais fundamentais de qualquer processo de formação de conceitos em geral” (idem, p.181)

Os conceitos científicos, sendo esses imprescindíveis para a percepção e compreensão da realidade, desloca um papel fundamental de desenvolvimento humano para a escola. Isso significa que desde a mais tenra idade, os alunos precisam estar em contato com os conhecimentos sistematizados mais desenvolvidos que permitam a apropriação e formação de conceitos científicos. Nesse sentido, se toda a formação do indivíduo é um processo educativo, isto é, um processo mediatizado pelas relações com os outros indivíduos, pela apropriação da experiência social e da cultura humana, questionamos: o que caracteriza a especificidade da mediação realizada pela escola?

Ao buscar essas respostas, identificamos que a Pedagogia Histórico-Crítica auxilia a compreensão de uma perspectiva pedagógica em consonância com a Psicologia Histórico-Cultural que enfatiza a educação no processo de desenvolvimento. Dessa forma, buscaremos

as possíveis mediações da Psicologia Histórico-Cultural na compreensão do desenvolvimento humano com o auxílio dos desdobramentos pedagógicos advindos da Pedagogia Histórico-Crítica.

No tópico posterior buscaremos desdobrar a síntese da concepção de desenvolvimento humano de acordo com a Psicologia Histórico-Cultural na tentativa de instrumentalizar a compreensão analítica das *pedagogias do consenso* na Educação Física Escolar.

## **2.6 Concepção geral de desenvolvimento humano segundo a Psicologia Histórico-Cultural**

O desenvolvimento humano estrutura-se a partir da necessidade de entender o que o indivíduo *é* e aquilo que pode *vir a ser*. Elaborações na Psicologia Histórico-Cultural buscaram compreender o ser humano na sua essência, questionando o que e como se desenvolvem, individual e coletivamente. Como já apresentamos anteriormente, essa proposta psicológica parte de uma concepção de mundo. Nesse sentido, o processo de desenvolvimento não ocorre apartado das condições históricas que subsidiam a existência humana.

O grande motor para o desenvolvimento do indivíduo, portanto, é o acúmulo histórico do gênero humano objetivado na realidade, que permite estabelecer determinadas formas de relação do indivíduo consigo mesmo, com os demais e com a própria realidade. Ao apresentarmos que o desenvolvimento humano ocorre historicamente, significa dizer que em determinados contextos históricos e sociais diferentes, existem necessidades, possibilidades e condições concretas que alteram qualitativamente aquilo que o ser humano *é* e o que pode *vir a ser*. Ao lembrarmos das condições de vivência do indivíduo no feudalismo, por exemplo, identificamos que é diferente das condições de vida no capitalismo. Isso implica que o *desenvolvimento humano*, em diferentes modos de produzir a existência, ocorre de formas distintas, pelas possibilidades concretas de determinados momentos.

O indivíduo, portanto, não nasce humano, mas humaniza-se por meio e através das apropriações humanas na realidade concreta. A apropriação das objetivações da realidade não ocorre naturalmente, mas é conduzida e intencional, a partir da interferência do adulto, isto é, do *ensino*. Podemos observar, portanto, que a forma como se produz coletivamente a existência interfere, diretamente, na formação e no desenvolvimento humano. Quando nos referimos a vivermos em uma sociedade capitalista, significa, sobretudo, estabelecer determinados modos de vida que coadunam com uma forma de se relacionar consigo mesmo,

com os outros e com a realidade a partir da lógica do capital. Nesses termos, o ensino, intencional ou não, como condição para o desenvolvimento humano, coloca uma responsabilidade na educação escolar no processo de formação humana. Isso justifica a presente pesquisa, já que estamos querendo analisar a concepção de desenvolvimento humano predominante na Educação Física Escolar.

Reconhecer que as condições concretas de existência da humanidade produzem novas formas do indivíduo agir no meio social, implica compreender que não há algo que seja *inato*, que venha *pronto* e *acabado*. A história é passível de construção pelos indivíduos coletivamente. Ao tratarmos do desenvolvimento humano no atual modo de produção capitalista, discutimos o que ele é, através da organização sob o molde do capital, e aquilo que pode vir a ser, pelas condições concretas objetivadas no capitalismo, para a construção de um modo de produção efetivamente justo e socialmente igual para todos.

Para compreendermos a concepção sobre desenvolvimento humano proposto pela Psicologia Histórico-Cultural, nos remetemos a Vigotski (1986) ao analisar a relação entre aprendizagem e desenvolvimento de teorias existentes naquele período, ao identificar a concepção de desenvolvimento humano e as implicações para a prática pedagógica. O desenvolvimento humano esteve em discussão por diferentes linhas e concepções teóricas. De modo geral, a preocupação em responder quem é esse ser humano, como ocorrem as mudanças que acontecem ao longo da vida e quais as possibilidades humanas subsidiam diversas discussões no campo da Psicologia e em outras áreas.

A primeira teoria parte do pressuposto que existe uma “independência do processo de desenvolvimento e do processo de aprendizagem” (VIGOTSKI, 1986, p.23). Nessa perspectiva, a aprendizagem seria um processo puramente externo e que ocorre em paralelo ao desenvolvimento. Contudo, não há interação entre eles, são processos independentes que não se relacionam diretamente. A relação entre esses dois elementos acontece apenas quando a aprendizagem se utiliza dos resultados do desenvolvimento (VIGOTSKI, 1986). Isso implica em uma concepção de desenvolvimento humano. Nessa teoria o desenvolvimento é eminentemente um fenômeno de ordem biológica. Por isso, a aprendizagem não altera o curso do desenvolvimento e tampouco pode adiantar-se a ele. Um elemento central a essa teoria é o conceito de *maturação*.

Está claro que esta teoria implica uma completa independência do processo de desenvolvimento e de aprendizagem e chega inclusive a defender uma separação de ambos os processos no tempo. O desenvolvimento deve alcançar certa etapa, com a conseguinte maturação de certas funções, antes que a escola possa fazer a

criança adquirir determinados conhecimentos e hábitos. No curso do desenvolvimento precede sempre a da aprendizagem. *A aprendizagem segue sempre o desenvolvimento* (VIGOTSKI, 1986, p.24-25, grifos do autor).

A segunda teoria, diferentemente da concepção anterior, afirma que “aprendizagem é desenvolvimento” (VIGOTSKI, 1986, p.25). Essa teoria coloca em primeiro plano o processo de aprendizagem. Nessa perspectiva, o desenvolvimento é um conjunto de hábitos que se tornam ações na realidade. Apesar de parecer contrária a proposta anterior, essa teoria compreende que as leis do desenvolvimento ocorrer de forma natural. O ensino deve compreender as leis naturais e atuar naquilo que pode modificar, ao invés daquilo que está dado. Apesar de parecer mais avançada, reproduz uma concepção biologizante do indivíduo (VIGOTSKI, 1986).

esta segunda teoria parte de uma plena identificação entre desenvolvimento e aprendizagem e, portanto, levada ao limite, não os diferencia em absoluto. O desenvolvimento e a aprendizagem estão sobrepostos em todo momento, como duas figuras geométricas perfeitamente iguais. O problema de qual processo precede e qual que segue, carece de significado para esta teoria. Seu princípio fundamental é a simultaneidade, a sincronização entre os dois processos (VIGOTSKI, 1986, p.26).

A terceira teoria, conhecida como dualista, busca conciliar os dois pontos de vista anteriores para fazê-los coexistir dentro de uma mesma perspectiva. Segundo Vigotski:

Por uma parte, o processo de desenvolvimento está concebido como um processo independente da aprendizagem, mas por outra parte esta mesma aprendizagem – no curso do qual a criança adquire toda uma nova série de formas de comportamento – se considera coincidente com o desenvolvimento (p.26).

Por um lado, portanto, se considera a maturação como uma parte do desenvolvimento do ser humano. Isto é, o desenvolvimento orgânico. De outro lado, estaria o desenvolvimento como relação direta com o processo de aprendizagem. O desenvolvimento, portanto, é resultado da “*interação de dois processos fundamentais*” (VIGOTSKI, 1986, p.26, grifos do autor). A aprendizagem, então, ganha um caráter diferente nessa concepção teórica. A maturação, portanto, prepara e possibilita o indivíduo para determinadas aquisições que ocorrerão posteriormente por meio da aprendizagem.

As três teorias do desenvolvimento apontam a uma concepção de ser humano que se expressam e se aproximam por meio da compreensão que o sujeito é um ser biológico, que herda características geneticamente e que esse processo é, no mínimo, a base para o

desenvolvimento ou o que conduz o desenvolvimento humano. Nessa perspectiva, as possibilidades e limites são subsidiados pela referência biológica.

A Psicologia Histórico-Cultural diferencia-se dessas três concepções de desenvolvimento, porque desloca a centralidade do desenvolvimento humano do biológico para o social, do fisiológico para o cultural. Dessa forma, apenas em uma sociedade que priorize os processos educativos para apropriação dos instrumentos psicológicos e culturais, permitirá plenamente essa apropriação, por todas e todos, das condições mais desenvolvidas da humanidade. Como tese da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, comprometer-se com essa defesa psicológica e pedagógica implica na luta pela superação do modo de produção capitalista e a organização de uma sociedade que se pauta pelo pleno desenvolvimento humano: uma sociedade comunista.

A partir da importância de considerar as decorrências pedagógicas da concepção de desenvolvimento humano, no tópico posterior, apresentaremos e faremos a análise das cinco abordagens pedagógicas do *consenso* e presentes no campo teórico da Educação Física Escolar. Organizamos metodologicamente o terceiro capítulo a partir dos três eixos de análise: as *forças motrizes do desenvolvimento*; a *relação entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento* e o *projeto de formação humana*. Levando em consideração que a Psicologia Histórico-Cultural não discute especificamente a Educação Física, buscamos fazer a mediação do aporte psicológico para os possíveis desdobramentos do trabalho educativo da Educação Física Escolar. No próximo capítulo, portanto, apresentaremos a discussão sobre a concepção de desenvolvimento humano que fundamenta, explícita ou implicitamente, cinco abordagens representativas das *pedagogias do consenso* escolhidas para análise.

## **CAPÍTULO TRÊS**

### **A CONCEPÇÃO DE DESENVOLVIMENTO HUMANO EM PEDAGOGIAS DO CONSENSO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

No primeiro capítulo recorremos a um panorama histórico visando compreender delineamentos que conduziram a constituição da Educação Física brasileira até aos dias atuais. Em particular ao trazer em pauta os anos de 1980, que foi um período relevante na ampliação teórica e epistemológica da Educação Física na síntese de diferentes abordagens pedagógicas. Anterior a esse momento dos anos de 1980, repercutia-se na Educação Física escolar uma concepção técnico-biológica e esportivista, distante de um caráter pedagógico crítico. A partir do campo das pedagogias do consenso, nos dispusemos a analisar a concepção de desenvolvimento humano referida pelas diferentes propostas.

No segundo capítulo recorremos a sistematizações de Vigotski (1995, 1996, 1997, 2001) enquanto referencial teórico da presente pesquisa de modo a fundamentar a concepção de desenvolvimento humano que tomamos como mais relevante e adequada na compreensão epistemológica marxista. Desse modo, no presente capítulo serão analisadas as cinco abordagens pedagógicas escolhidas, a partir dos três eixos estabelecidos – (1) forças motrizes do desenvolvimento; (2) relação ensino, aprendizagem e desenvolvimento; (3) projeto de formação humana – conforme foram trazidos da visão de Vigotski. Tais eixos foram mencionados no primeiro capítulo e serão caracterizados à frente para melhor exposição da análise em tela.

Reafirmando o anteposto, a forma como produzimos coletivamente a existência humana nos apresenta uma estrutura coletiva da produção da vida em comunidade. A coletivização da vida tem implicações concretas à constituição dos seres humanos, concreta e subjetivamente, já que, segundo Vigotski (1995), a formação e o desenvolvimento humano, diferente dos demais animais, passam a ser conduzidos pelo processo sócio-histórico de apropriação da vida coletiva. O que queremos dizer é que existe, portanto, uma relação entre a estrutura e a forma como a sociedade se organiza e os desdobramentos desse processo para o desenvolvimento humano. Sobre o desenvolvimento infantil e reforçando o exposto anteriormente, Pasqualini (2010) aponta que:

Dessa forma, a perspectiva histórico-cultural contrapõe-se radicalmente a uma visão naturalizante do desenvolvimento infantil, isto é, indica que não é possível compreender o desenvolvimento infantil como um processo natural, que se desenrola de forma espontânea, como resultado de leis naturais. Isso significa que o

desenvolvimento psíquico não percorre um caminho natural, determinado pelas leis da natureza. Vigotski (1995) afirmou que é a sociedade – e não a natureza – que deve figurar em primeiro plano como fator determinante da conduta e do desenvolvimento humanos. Isso porque o desenvolvimento cultural incorpora, transforma e supera a dimensão natural do desenvolvimento da criança (PASQUALINI, 2010, p. 165).

O conceito de desenvolvimento humano, segundo esta perspectiva, perpassa as diversas relações sociais nas quais o indivíduo está inserido. Atentamo-nos a olhar para a educação e mais especificamente para a Educação Física Escolar, buscando desvelar a concepção de desenvolvimento humano que predomina. Diversos pesquisadores e autores se debruçaram sobre a questão do desenvolvimento e aprendizagem humana, na busca por sínteses teóricas que possibilitassem uma compreensão do indivíduo e da sociedade. Essas teorias sistematizadas sobre o desenvolvimento humano têm implicações filosóficas, por se tratarem de uma visão de mundo, e, também, pedagógicas, já que estão diretamente relacionadas à forma como o sujeito aprende e se desenvolve. A concepção de desenvolvimento, portanto, nos parece uma discussão basilar para discutirmos a educação e a Educação Física.

Nesses termos, para revelar a concepção de desenvolvimento humano predominante na Educação Física, optamos por acessar o objeto da presente pesquisa a partir de cinco abordagens pedagógicas sistematizadas na Educação Física Escolar. São elas: (a) Aptidão Física/Saúde Renovada; (b) Humanista; (c) Psicomotricidade; (d) Desenvolvimentista; (e) Construtivista/Interacionista. No tópico posterior faremos uma breve apresentação de cada uma das abordagens a partir da referência dos autores que a sistematizaram a partir de um contexto histórico da Educação Física.

As abordagens que compõem a estrutura da pesquisa foram selecionadas em função de alguns critérios. O primeiro critério retoma o ponto de partida: a necessidade de analisarmos a concepção predominante de desenvolvimento humano na Educação Física Escolar. Para acessarmos a Educação Física Escolar, optamos por fazê-lo por meio das abordagens pedagógicas sistematizadas ao longo do tempo<sup>15</sup>. É necessário refletir: o que estamos entendendo por abordagens predominantes? O professor de Educação Física no seu contexto de trabalho organiza o seu trabalho pedagógico a partir de algumas diretrizes teóricas. Essa organização do trabalho pode ser explícita ou não, mas necessariamente se aproxima a uma

---

<sup>15</sup> As abordagens pedagógicas que optamos para análise compõem as *pedagogias do consenso*. Se pudéssemos ampliar nosso espectro de análise, outras produções bibliográficas e abordagens poderiam compor esse campo. Optamos por nos centrar em quatro referências teóricas analisadas por Marinho (2012) e uma abordagem que serviu de referência para outras demais.

ou, a mais de uma, abordagem no campo da Educação Física Escolar, já que toda prática é subsidiada por uma contribuição teórica e a teoria, por sua vez, não pode ser compreendida descolada da prática. Nesses termos, portanto, quais seriam as referências pedagógicas que subsidiam a materialização pedagógica do professor de Educação Física?

Segundo Taffarel e Albuquerque (2011), hegemonicamente no Brasil as teorias que tem mais força e representatividade são aquelas reformistas e anti-revolucionárias. A partir de Marinho (2012) a pedagogia hegemônica é o que historicamente legitima os valores, as concepções e intencionalidades do poder burguês, buscando a manutenção do modo de produção vigente. Algumas correntes teóricas e filosóficas como o *Liberalismo*, *Positivismo*, *Funcionalismo*, etc., guiam a articulação entre a defesa da educação para promover essa ordem instaurada e a Educação Física Escolar. As abordagens que selecionamos, portanto, remetem ao campo teórico do *consenso* na Educação Física Escolar (MARINHO, 2012), como já explicitamos no capítulo um.

Dentre as abordagens pedagógicas sistematizadas que seriam predominantes e atenderiam ao primeiro ponto, tomamos como um segundo critério, que fossem abordagens que tratassem mais diretamente ao nosso objeto de investigação ou que fosse possível extrair elementos para analisarmos a concepção de desenvolvimento e os desdobramentos pedagógicos ali contidos.

Organizaremos, portanto, esse capítulo em três momentos. Primeiro faremos uma apresentação breve e geral das abordagens escolhidas para investigação de modo a trazer elementos históricos que apresentam a forma como as abordagens se colocaram no campo da Educação Física Escolar. No segundo momento, traremos os preceitos metodológicos que conduzirão a análise e, em um último momento, faremos a análise das abordagens a partir dos eixos estruturantes<sup>16</sup>.

### 3. Apresentação Geral das Abordagens

A abordagem *Aptidão Física* foi sistematizada inicialmente por Victor Matsudo no final da década de 1970 e início dos anos 1980. De todo modo, vale a pena lembrar que a perspectiva de Aptidão Física já vinha sendo referência para a Educação Física Escolar desde

---

<sup>16</sup> A partir da bibliografia que sintetiza as cinco abordagens (Aptidão Física/Saúde Renovada, Humanista, Psicomotricidade, Desenvolvimentismo, Construtivismo/Interacionismo) buscaremos identificar a concepção de desenvolvimento humano predominante que aparece na bibliografia implícita ou explicitamente. Definimos três eixos estruturantes da pesquisa para observarmos nas abordagens: *forças motrizes do desenvolvimento*; *relação ensino, aprendizagem e desenvolvimento* e; *projeto de formação humana*. Os três eixos conduziram o processo de análise e de síntese sobre a concepção de desenvolvimento humano que queremos investigar.

a inclusão dessa área no currículo escolar, como exposto a partir de Castellani Filho (1988). Ainda assim, Matsudo et al (2000, 2002) e, posteriormente, Nahas (1989) e Guedes (1995), apontam algumas diferenças circunstanciais entre a abordagem pedagógica e a perspectiva epistemológica que era referência da Educação Física antes da década de 1970.

Chamamos de diferenças circunstanciais já que inovaram o discurso e a prática, a partir de uma preocupação em incluir os indivíduos que normalmente eram excluídos do olhar da Educação Física, como os diabéticos, idosos, cardiopatas, portadores de necessidades especiais, e, também, abordaram a discussão da saúde em um caráter mais coletivo. Ou seja, iniciaram um debate teórico na Educação Física propondo que a relevância da área associa-se à saúde pública, buscando reverter alguns quadros de doenças gerados principalmente pela falta de atividade física (DARIDO; RANGEL, 2008). Embora trouxessem novos elementos, se fixaram a uma mesma epistemologia, a partir de uma referência nas ciências médicas e biológicas, na qual já vinha sendo desenvolvido estudos teóricos desde a década de 1940 no Brasil (CASTELLANI FILHO, 1988).

Darido e Rangel (2008) mesmo reconhecendo aproximações entre a concepção da Aptidão Física e a *nova* concepção da Aptidão Física, propuseram-se a nomeá-la como: Saúde Renovada. Para os autores, ainda que não rompesse com o paradigma teórico da Aptidão Física apoiado nas Ciências Biológicas, esse movimento trouxe novos princípios e métodos de intervenção (FERREIRA, 2001).

Matsudo, no Centro de Estudos do Laboratório de Aptidão Física de São Caetano do Sul (CELAFISCS)<sup>17</sup>, amplia seu raio de intervenção por meio de programas e pesquisas sobre a saúde e a atividade física, envolvendo a população mais pobre, principalmente, a de São Paulo, com auxílio de profissionais dos principais Centros do Brasil e do Exterior, de onde se destacam o *Aerobic Research Center*, o *Centers for Disease Control and Prevention*, dos Estados Unidos, o *Health Education Authority* na Inglaterra, e do *Active Australia*, na Austrália. É criado o Programa *Agita São Paulo* em 1996, que expande a discussão e as preocupações com a saúde da população em geral, fortalecendo a concepção da importância da sistematização de Políticas Públicas para resolução do problema da saúde do cidadão

---

<sup>17</sup> O Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) é um dos espaços mais importantes de produção científica da Educação Física. No seu início, em 1978, o Colégio foi fundado com a intenção de aprimorar discussões na área. Progressivamente foi um espaço de luta e de formação contra-hegemônico. “Com caráter científico, foi criado em 1978 um organismo que serviria para fomentar discussões sobre as chamadas ciências do esporte, intitulado CBCE. Na verdade, este Colégio era um “braço” do *American College of Sports Medicine*, e tinha um nome em inglês (*Brazilian College of Sciences Sports*), com tradução para o português. A produção científica e a perspectiva do CBCE nos anos 1980 clarifica o momento de transição, de mudança pelo qual passava a concepção de Educação Física” (MALINA, 2005, p.111).

brasileiro. A preocupação que o autor apresenta, portanto, é para além do indivíduo e implica em uma visão da saúde para olhar a sociedade brasileira e colocar a atividade física a serviço da saúde pública, buscando contribuir para diminuição dos índices de doenças relacionadas à falta da atividade física.

Esse movimento não é restrito ao Brasil, mas desde aquele momento ganhou força em países da Grã-Bretanha, Canadá, Estados Unidos e Austrália, o que pode ser observado em livros e artigos de revistas especializadas na publicação sobre a questão da atividade física para a saúde (FERREIRA, 2001). A partir disso, houve uma junção de vários países para se pensar a organização específica do Brasil, especialmente em Programas que pudessem se relacionar a constituição de projetos para a Aptidão Física e a Saúde no contexto brasileiro.

Um exemplo disso foi a constituição de um grupo de trabalho na Grã-Bretanha, em finais daquela década [de 1990], para definir em que nível a Aptidão Física Relacionada à Saúde poderia contribuir na formulação das Diretrizes Curriculares Nacionais. A recomendação final desse grupo de trabalho foi que o currículo nacional de educação física tivesse como meta a Aptidão Física Relacionada à Saúde, ou seja, que os alunos compreendessem os benefícios da prática regular do exercício físico, e conhecessem as formas pelas quais esses benefícios podem ser alcançados e mantidos (ARMSTRONG ET AL., 1990 apud FERREIRA, 2001, p.43).

Entre essas e outras ações no Brasil, a perspectiva da saúde, voltada para o desenvolvimento da Aptidão Física, renova-se, fortalece-se e desenvolve-se, ultrapassando a década de 1990, com Nahas (1989), Guedes (1999), Guedes e Guedes (1995a, 1995b, 1997), quando se propõem a incorporar essas novas questões trazidas por Victor Matsudo, também no âmbito da educação física escolar. Esse novo enfoque em processo de elaboração (GUEDES e GUEDES, 1993) atribui à educação física o papel de organizar uma sequência de experiências educacionais que conduzissem os escolares a optar por um estilo de vida ativo quando adulto e, ainda, preparando-os para a formação de hábitos que mantenham, permanentemente, como um estilo de vida ativo.

Dada essa apresentação, a perspectiva pedagógica *Aptidão Física/Saúde Renovada* que buscou articulações com a concepção *Higienista*, era predominante como referência na Educação Física. A partir da década de 1980, alguns pesquisadores em Educação Física saíram de suas áreas para buscar referências nas demais áreas das Ciências Humanas. A partir das novas referências materializadas no contexto da Educação Física, foi possível colocar em discussão a concepção apresentada anteriormente. Nesse panorama estruturam-se as demais abordagens que apresentaremos a seguir.

A abordagem pedagógica *Humanista* estrutura-se a partir de uma crítica a um dos pilares defendidos pela concepção *higienista* e, em alguns aspectos, da Aptidão Física/Saúde Renovada. Estruturada por Vitor Marinho de Oliveira, no livro “*Educação Física Humanista*”, publicado em 1985. Marinho (2012) reforça que a referência da obra foi pela dissertação do mestrado defendida em 1981 e por uma pesquisa que se deu a partir da continuação dos seus estudos realizados durante o período de seu mestrado. Dessa forma, apesar da publicação em 1985, o autor esclarece que, a época de sua discussão e inserção no contexto teórico da Educação Física deu-se em 1981, o que coloca a sistematização da abordagem Humanista na Educação Física no início da década de 80 do século XX, no qual, apresentava-se um momento importante de efervescência teórica (MALINA, 2005). Podemos considerar, segundo Malina (2004) e Daolio (1998) que Vitor Marinho de Oliveira teve um papel fundamental na reflexão sobre uma *nova* Educação Física.

Grosso modo, o livro “*Educação Física Humanista*” é um estudo sobre a Educação Física Escolar no qual se coloca a necessidade de pensar a Educação Física para além dos paradigmas postos até então, dada a influência da *Aptidão Física* e do *Rendimento Físico*, como referência para organizar pedagogicamente a perspectiva de Educação Física Escolar. Em outro momento, o autor traz uma contribuição para a organização das aulas a partir da referência humanista. Marinho (2010)<sup>18</sup> coloca em oposição duas perspectivas antagônicas: o comportamentalismo, principalmente nas sistematizações de Burrhus Frederic Skinner e o humanismo, nas sistematizações de Carl Rogers.

Uma das primeiras referências pedagógicas associadas a Psicologia a ganhar destaque entre a área e os professores, além da concepção *Humanista*, foi uma proposta que ficou conhecida como *Psicomotricidade*<sup>19</sup>. Nesse momento histórico, as tentativas de responder o que *deveria ser* a Educação Física, optam por tentar discuti-la a partir da incorporação de outras áreas das Ciências Humanas. Nesse processo, surge a concepção humanista (apresentada anteriormente) e a psicomotricidade (MALINA, 2005), sintetizada a partir das primeiras traduções de obras de Jean Le Boulch<sup>20</sup> e de sua vinda ao Brasil em 1978. Essa proposta não foi incorporada apenas pela Educação Física, mas pela Psicologia, pela

---

<sup>18</sup> Adotamos como referência a segunda edição do livro *Educação Física Humanista*.

<sup>19</sup> Outro termo possível para denominar a abordagem é *Psicomotora*. Utilizaremos, na presente pesquisa, a fim de se referir à abordagem os termos *Psicomotricidade* e *Psicomotora*.

<sup>20</sup> Jean Le Boulch, francês, tem formação em Medicina com especialização em Reabilitação Funcional e Psicomotricidade e em Educação Física. Sua pesquisa é o resultado de quarenta anos do processo de sistematização de seus estudos buscando a compressão da motricidade humana, através de sua complexidade, especificidades e relações estabelecidas entre o desenvolvimento e a aprendizagem do indivíduo (CAMARGO, 2010).

Psicopedagogia e por outras disciplinas da Educação. Por essa razão, segundo Daolio (1998), não há possibilidade em compreender a Psicomotricidade como uma abordagem especificamente da Educação Física, mas que trouxe elementos para se pensar a Educação e a Psicologia de forma geral. Do ponto de vista da organização metodológica e pedagógica, os fundamentos da Psicomotricidade se colocaram em contraposição às perspectivas direcionadas à automatização, à imitação e ao rendimento motor. Nesse momento, portanto, ganha força a ideia de que o indivíduo se comunica e se expressa de diversas formas, principalmente, através do movimento.

Nas décadas de setenta e oitenta do século XX, Segundo Castro (2003), surge no Brasil os primeiros movimentos de tentativa de ruptura do tecnicismo vigente na Educação Física, como nos textos de Oliveira (1983), Medina (1983), Bracht (1986). Na tentativa de incorporação de outras áreas para a compreensão filosófica e pedagógica da Educação Física, a Psicomotricidade começa a ganhar espaço, na busca pela superação do higienismo e da Aptidão Física nas aulas de Educação Física no Brasil. Segundo Soares (1996), a abordagem psicomotora na Educação Física foi o primeiro movimento melhor articulado na área, na tentativa de crítica a partir da década de 1970. Le Boulch (1982, 1983) evidencia a preocupação com a educação motora, principalmente nas séries escolares iniciais. Essa concepção de “educação pelo movimento” incorporada a todas as disciplinas cria uma condição na Educação Física de que essa área do conhecimento já não é a única responsável por desenvolver determinados conhecimentos, mas, que todas as áreas devem educar a partir do movimento. Desse modo, a Educação Física perde a especificidade desse conhecimento, assim como os conteúdos utilizados até então, como os esportes, passavam a ser insuficientes para o processo de formação dos *educandos*<sup>21</sup>. Essas obras ainda podem ser compreendidas como uma importante influência entre os professores de Educação Física (DAOLIO, 1998).

Através da busca e a formação integral dos educandos, a Psicomotricidade procura romper com o dualismo cartesiano “corpo” e “mente”. A lacuna que aparece na área pode ser localizada a partir da fragilidade teórica da Educação Física, para conseguir desenvolvimento efetivamente uma educação integral do corpo. Segundo Le Boulch (1983), muitos professores centravam sua prática pedagógica nos fatores ligados estritamente à execução técnica dos movimentos, tendo como principal objetivo de sua ação educativa chegar à perfeição desses movimentos, de forma mecânica.

---

<sup>21</sup> Chamamos a atenção pela opção pelo termo “educandos” em detrimento da denominação “aluno” na Psicomotricidade.

Sobre a abordagem pedagógica *Desenvolvimentista*, estruturada por um conjunto de pesquisadores, mas protagonizada, especialmente nos dias atuais por Go Tani, nascido em 1951, graduou-se em Educação Física pela USP. Durante o curso de graduação já manifestava insatisfação com a formação em Educação Física daquele período. Em 1975 esteve no Japão para a realização de sua especialização, mestrado e doutorado. Durante o seu processo de formação, tinha como questão fundamental refletir como o indivíduo melhora suas habilidades motoras e distancia-se da concepção da Aptidão Física, dada as limitações dessa perspectiva. No Brasil, Go Tani tem sido a maior referência para a perspectiva pedagógica desenvolvimentista, principalmente após a publicação do livro “Educação Física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista”, construído com outros pesquisadores (DAOLIO, 1998).

Go Tani afirma que a abordagem desenvolvimentista tem por suporte o paradigma sistêmico, cujo pressuposto é a ideia de que a única forma do indivíduo evoluir, dar um salto qualitativo, é quebrar a estabilidade e se desenvolver. Nesse sentido questiona o rótulo de reducionista que a abordagem desenvolvimentista tem recebido. Cada abordagem dá conta de um nível de análise e esses níveis, embora complementares, são irredutíveis um ao outro, já que não é possível dar conta do todo (DAOLIO, 1998, p.68).

Segundo a citação de Daolio (1998) para Go Tani qualquer perspectiva pedagógica apresenta limitações porque *olha* para a Educação Física Escolar a partir de um *ponto*. O reducionismo, de acordo com Go Tani, se daria pela insuficiência em captar o todo (DAOLIO, 1998). Ainda em sua tese de doutorado e em entrevista com o Go Tani, Daolio (1998) discute que o autor não avalia como positivo a década de 1980, principalmente por lutas ideológicas que se travaram no interior da área que ocasionou uma divisão teórica. Entretanto, ao final da década de 1990, defende que a Educação Física estava voltando aos eixos.

Além das concepções pedagógicas apresentadas anteriormente, entra em cena, as produções e elaborações de João Batista Freire, que foi denominada, mais tarde, como abordagem pedagógica *Construtivista/Interacionista*. Essa abordagem foi estruturada, principalmente, na obra Educação de Corpo Inteiro (FREIRE, 1989). Freire (1989) busca a partir das referências psicológicas de Piaget, identificar conteúdos para a Educação Física Escolar que visassem romper com a fragmentação da Educação Física e analisar o indivíduo como um todo, compreendendo e aceitando o *momento* da criança na busca pela superação da

escola tradicional<sup>22</sup>. Os fundamentos, a forma e os conteúdos que sustentam essa obra de forte identificação piagetiana, tornou-se a justificativa da nomenclatura concepção pedagógica interacionista-construtivista<sup>23</sup>.

João Batista Freire inicia em 1986 o seu doutorado em Psicologia Educacional na Universidade de São Paulo, o que exemplifica o processo de aproximação da Educação Física a cursos de Pós-Graduação que identificassem áreas *amigas*, referências importantes para contribuir para o entendimento diferenciado da Educação Física. A título de informação, o livro é dividido em doze capítulos, sendo eles: (1) Pedagogia do movimento na primeira infância; (2) Pedagogia do movimento na escola de segunda infância; (3) Como começar, por onde ir?; (4) A respeito do jogo; (5) Cognição; (6) Motricidade; (7) A questão da competição; (8) Socialização; (9) Afetividade; (10) A relação entre a Educação Física e as outras disciplinas; (11) Avaliação em Educação Física e (12) Aspectos da legislação brasileira sobre Educação Física. Para compreendermos o momento histórico no qual Freire (1989) se baseia, retomemos ao prefácio elaborado por Fanny Abramovich:

O leitor, ao ir virando as páginas que se seguem, poderá levar um susto. Um livro que trata da Educação Física na escola e que não contém nenhum desenho mostrando como realizar tal exercício, como flexionar a perna? Esquisito... Um professor de Educação Física que não se norteia em função do 1-2? Ou do 1-2-3-4? Que insiste na afetividade, vendo o amor como o melhor dos recursos pedagógicos e não colocando um apito na boca para pôr os alunos em fila rapidinho? Que considera a criança uma especialista em brinquedo? Estranho... (FREIRE, 1989, p.9)

Nesse sentido, João Batista Freire contribui para a Educação Física oferecendo outros elementos que se distanciavam da concepção militarista, que a Educação Física carregava após a Ditadura Empresarial-Militar, que, aliás, ainda nos dias atuais deixa resquícios. Em linhas gerais, a proposta é apresentada como nova contribuição metodológica, em oposição às perspectivas presentes anteriormente na Educação Física Escolar.

---

<sup>22</sup> Freire (1989) evidencia em diferentes momentos a dificuldade de compreensão do adulto em relação à criança, o que coloca, segundo o autor, alguns equívocos na atitude do professor em relação ao aluno. Freire (1989) aponta que: “Todos nós temos alguma ideia de como é uma criança: ela se arrasta, engatinha, corre, pula, joga, fantasia, faz e fala coisas que nós, adultos, nem sempre entendemos” (p.12). E completa o seu argumento quando expõe que: “O fundamental é que todas as situações de ensino sejam interessantes para a criança. Como fazer isso, no entanto, fora uma ou outra experiência isolada existente, é ainda um mistério, tanto para os pedagogos de sala de aula como para os pedagogos de Educação Física” (p.13). Para detalhes, ver Freire (1989, p.12-20).

<sup>23</sup> O autor traz outras referências na Psicologia para a construção de sua linha argumentativa. Aprofundar-nos-emos nessa questão nos tópicos posteriores.

[...] apesar de haver um entendimento geral quanto à importância das atividades físicas na educação das crianças, essa disciplina é ainda objeto de um descaso muito grande. Na verdade, a educação física que as pessoas do meio educacional e a sociedade em geral conhecem é essa que todos cursamos um dia, rígida, militaresca, discriminadora. Quantos dos menos hábeis da classe, colocados à margem da Educação Física nas escolas não assumiriam postos de direção no sistema contribuindo para perpetuar o menosprezo por essa disciplina? Mesmo reconhecendo ter educação física nas escolas, essa que todos conhecemos não serve mais (FREIRE, 1989, p. 194).

As cinco abordagens elaboradas em diferentes contextos e momentos históricos se apresentam a partir de diferenças categóricas entre si, inclusive nas obras principais que as estruturam, os próprios autores iniciam a explanação de ideias expondo ao leitor uma crítica às abordagens ou perspectivas que antecederam aquele momento de síntese de cada uma das abordagens.

Analisaremos, portanto, em seguida no nosso trabalho, as cinco abordagens acima apresentadas, são elas: *Aptidão Física/Saúde Renovada*, *Humanismo*, *Psicomotricidade*, *Desenvolvimentismo* e *Construtivismo/Interacionismo*.

### **3.1 Eixos para análise**

A presente pesquisa é de cunho teórico na qual o nosso objeto é a concepção de desenvolvimento humano na Educação Física Escolar, acessada por meio da análise de cinco abordagens propostas para o ensino de Educação Física, nas quais iremos investigar o seguinte problema de estudo: Qual a concepção de desenvolvimento humano presente em tais abordagens?. Tomaremos como meio para acessar o problema de estudo, algumas produções bibliográficas que se tornaram referências para a Educação Física. Para a análise das abordagens selecionadas, tomamos como referência três eixos oriundos da psicologia histórico-cultural, especificamente das contribuições de Vigotski (1986, 1995, 1996, 1997, 2001), das quais emergem as seguintes categorias: (1) *forças motrizes do desenvolvimento humano*; (2) *o conceito de desenvolvimento humano e sua relação com o ensino e a aprendizagem*; (3) *o projeto de formação humana* presente nas proposições de cada uma dessas abordagens.

Optamos por esses eixos a partir da concepção de desenvolvimento humano em Vigotski, tendo os seguintes desdobramentos:

1) O primeiro eixo: *analisar as forças motrizes do desenvolvimento* em cada uma das abordagens, buscando problematizar algumas questões: a) O que conduz o desenvolvimento

segundo essa abordagem pedagógica; b) Quais são os fatores que produzem mudanças caracterizadas como desenvolvimento (neoformações no psiquismo, para a psicologia histórico-cultural) e propiciam outras aquisições ao ser humano. Essa discussão nos leva, em última instância, a analisar o que é desenvolvimento para cada abordagem.

A opção por discutir inicialmente a concepção de desenvolvimento sintetizada na abordagem e analisá-la não é por acaso. A concepção de desenvolvimento tomada como referência (explícita ou implícita) em uma abordagem tem decorrências pedagógicas. Ou seja: a partir de uma referência de ser humano e de como ele se desenvolve, discutem-se organizações metodológicas que conduzam o ensino e a aprendizagem.

2) Nesses termos, o segundo eixo *relação ensino, desenvolvimento e aprendizagem* aparece como decorrência do primeiro. Especificamente a este eixo, faremos as seguintes reflexões: a) Quais são as implicações pedagógicas a partir da síntese da concepção de desenvolvimento apresentada pela abordagem; b) O que é ensinar e aprender para determinada abordagem, e que relação apresenta relação com a concepção de desenvolvimento trazida no eixo anterior.

As decorrências pedagógicas que centralizamos na questão ensino e aprendizagem apontam a materialização da concepção de desenvolvimento humano para as relações concretas estabelecidas na e pela escola. Compreender a organização metodológica desses fatores esclarece a concepção de educação em que se referencia.

3) O último eixo é fruto de uma discussão da intencionalidade da educação. Na concepção de desenvolvimento existe uma teleologia, um *lugar* aonde se quer chegar, um *telos*. Da mesma forma que as implicações pedagógicas apontam para um objetivo em comum. Elencamos, portanto, alguns pontos para nortear as discussões: a) A concepção de desenvolvimento humano encaminha a qual projeto de formação humana?; b) Intencionalidade de uma concepção de desenvolvimento; c) A influência entre os desdobramentos pedagógicos e a concepção de mundo.

Dessa forma, não há uma educação neutra, mas perpassada por concepções filosóficas e ideológicas. Nesses termos, a educação e a organização pedagógica apresentam *um projeto de formação humana*, contemplando esse terceiro eixo da análise.

Para exposição dos resultados da análise elaboramos um quadro para cada um dos três eixos. No primeiro quadro expusemos as forças motrizes do desenvolvimento humano, em cada uma das cinco abordagens, articuladas com a referência teórica que estrutura essas forças motrizes.

O segundo quadro trata da relação ensino, aprendizagem e desenvolvimento. Com a ênfase no ensino e na aprendizagem, estabelecemos questionamentos a partir dos desdobramentos da concepção de desenvolvimento humano, de base a identificar nas abordagens pedagógicas, três elementos fundamentais: concepção de escola, de ensino e de aprendizagem.

No terceiro e último quadro, colocamos em ênfase o projeto de formação humana. Dado as considerações sobre a questão do desenvolvimento humano e dos desdobramentos pedagógicos, cabe neste aspecto, identificar a teleologia que se expressa em cada uma das abordagens pedagógicas. Tomamos como referência teórica os textos, livros e artigos de cada uma das abordagens apresentados no capítulo um que serviram para subsidiar as discussões e análises contidas na presente pesquisa a seguir.

Para relembrar, dividiremos esse capítulo e a nossa análise a partir dos três eixos estruturantes da pesquisa: (a) Forças Motrizes do Desenvolvimento; (b) Relação ensino, aprendizagem e desenvolvimento; e (c) Projeto de formação humana. Ao final, aglutinaremos um tópico para tratar das questões levantadas, buscando estabelecer uma unidade entre os três eixos e estabelecer as possíveis relações entre as abordagens analisadas. No tópico posterior retomaremos Vigotski (1986, 1995, 1996, 1997, 2001), a partir de uma apresentação ao leitor, especificamente sobre o conceito central da presente pesquisa: o *desenvolvimento humano*.

### **3.2 Forças Motrizes do Desenvolvimento**

As abordagens pedagógicas, em diferentes momentos históricos, buscaram materializar pedagogicamente um posicionamento epistemológico na Educação Física Escolar. A organização pedagógica de uma abordagem necessariamente apresenta uma relação com *o que ensinar, como ensinar e para quem ensinar*. Esses três fatores estão diretamente relacionados, respectivamente, ao conhecimento que deve ser veiculado pela educação, a metodologia e a forma de organização do ensino e, por último, a finalidade com o ensino, ao projeto de formação que se objetiva na educação escolar.

Desse modo, ainda que a concepção de desenvolvimento humano não seja uma preocupação central e explícita para as abordagens pedagógicas sistematizadas na Educação Física e em outras áreas do conhecimento, os desdobramentos pedagógicos partem de uma compreensão e de uma concepção de desenvolvimento do ser humano.

As teorias sobre o desenvolvimento humano, portanto, não ficam na esfera teórica, mas se materializam no processo de formação do sujeito. A partir dessa hipótese, fomos às cinco abordagens pedagógicas sistematizadas na Educação Física Escolar (*Aptidão Física/Saúde Renovada, Humanista, Psicomotricidade, Desenvolvimentista, Construtivista/Interacionista*) para identificar as forças que conduzem o desenvolvimento, segundo a compreensão de cada uma das abordagens pedagógicas. Partindo dessa concepção, desdobramos a partir de Vigotski (1986, 1995, 1996, 1997, 2001) a compreensão sobre o desenvolvimento humano, buscando refletir sobre alguns questionamentos postos na presente pesquisa: (1) O que é desenvolvimento? (2) O que produz desenvolvimento? (3) Como o ser humano se desenvolve? (4) E, qual o papel da educação escolar, em especial da Educação Física Escolar, para o desenvolvimento humano? A partir dessas reflexões, elaboramos o quadro abaixo que apresenta alguns elementos necessários para a discussão.

Como procedimento metodológico, a partir da análise bibliográfica e das quatro reflexões acima, identificamos em cada uma das abordagens as expressões que se articulavam explicita ou implicitamente. Organizamos cada um desses elementos a partir da referência teórica que justifica determinada força motriz.

**Quadro 2 - Forças Motrizes do Desenvolvimento nas abordagens pedagógicas analisadas**

Referências teóricas estruturantes	Ciências Biológicas				Psicologia Humanista				Epistemologia Genética de Piaget						Sistêmica			
Forças motrizes do desenvolvimento	Maturação Orgânica	Formação de hábitos	Interação com o ambiente	Movimento	Interação com o social	Individualidade	Liberdade	Autonomia	Movimento	Experiência (Individual)	Afetividade	Atividade espontânea	Linguagem	Autonomia	Interação com o Ambiente	Interação social	Movimento	Domínios (atividade)
<b>ABORDAGENS PEDAGÓGICAS</b>																		
Aptidão Física/Saúde Renovada	X	X	X															
Humanista					X	X	X	X										
Psicomotricidade									X	X	X	X		X				
Desenvolvimentista	X			X											X	X	X	X
Construtivista/Intercionista	X								X	X		X	X	X	X	X		

Elaborado por: ZANELA (2018)

Por meio da análise das abordagens pedagógicas em questão foi possível identificar correntes e forças teóricas que norteiam a concepção de desenvolvimento permeada em cada uma delas. Determinadas referências são explicitamente apresentadas pelos autores, quando anunciam que se embasam em determinada perspectiva teórica. O movimento de análise centra-se em deter-se, em certa medida, às relações estabelecidas pelos autores das abordagens. A partir do quadro acima é possível identificarmos que existem quatro referências teóricas estruturantes: as *Ciências Biológicas*, a *Psicologia Humanista*, a *Psicologia Genética* de Jean Piaget e a perspectiva *sistêmica*.

As cinco abordagens (Aptidão Física/Saúde Renovada, Humanista, Psicomotora, Desenvolvimentista, Construtivista), no que diz respeito à concepção de desenvolvimento que apresentam, flutuam<sup>24</sup>, em alguma medida, entre as quatro abordagens principais. Com isso não queremos dizer que as abordagens não se referenciam em outras perspectivas teóricas, mas sim, que são essas quatro referências teóricas que dão a sustentação às abordagens. A abordagem Construtivista sistematizada por João Batista Freire, por exemplo, busca se referenciar em duas propostas psicológicas: a psicanálise, buscando referências principalmente em Freud, e na Psicologia Histórico-Cultural, indo à obra de Vigotski<sup>25</sup>. Nesses termos, a partir do quadro, foi possível identificarmos alguns pontos importantes para análise.

O primeiro ponto é que, ainda que algumas abordagens estivessem organizadas e estruturadas a partir de uma referência teórica predominante<sup>26</sup>, em determinados aspectos há uma aproximação com outra fonte teórica. Sobre as referências, portanto, podemos constatar que: (1) a abordagem Aptidão Física/Saúde Renovada se embasa, predominantemente, nas Ciências Biológicas; (2) a abordagem Humanista, principalmente, na Psicologia Humanista, de Carl Rogers; (3) a abordagem Psicomotora oscila entre a Psicologia Genética de Piaget e a concepção Sistêmica; (4) a abordagem Desenvolvimentista permeia entre a concepção Sistêmica, a Psicologia Genética e as Ciências Biológicas; (5) a abordagem Construtivista se

---

<sup>24</sup> Referimos ao termo *flutuação* à medida que os autores discutem um objeto de estudo a partir de diferentes referências teóricas que nem sempre dialogam epistemologicamente. Certa medida, o termo flutuar sugere um *ecletismo* na incorporação e construção do conhecimento proposto pelas abordagens pedagógicas.

<sup>25</sup> A referência utilizada por Freire (1989) na apropriação de Vigotski e da Psicologia Histórico-Cultural é uma obra traduzida da versão americana. Essa tradução apresenta, segundo Duarte (2001) e Prestes (2010), conteúdo reduzido e problemas teóricos que se afastam da referência epistemológica de Vigotski.

<sup>26</sup> As referências teóricas que encontramos são anunciadas explicitamente pelos autores das diferentes abordagens. Por vezes, anuncia-se mais de concepção epistemológica. Para fins de organização metodológica, optamos por colocar em evidência as proposições teóricas que melhor se aproximam da essência teórica trabalhada pela abordagem em questão.

aproxima, majoritariamente, da concepção da Psicologia Genética e se aproxima das Ciências Biológicas.

O segundo ponto que gostaríamos de ressaltar é que ao identificarmos as forças motrizes do desenvolvimento em cada uma das abordagens, notamos que há elementos destacados que conduzem ao desenvolvimento para mais de uma abordagem. O que, portanto, os difere? Notamos que alguns desses elementos estão localizados em referências teóricas estruturantes distintas. Nós buscaremos abordar essas questões com mais profundidade a seguir. É importante apontarmos que existem aproximações e distanciamentos entre as cinco abordagens no que diz respeito às forças motrizes que conduzem o desenvolvimento humano.

A partir da análise de cada uma das abordagens, elencamos alguns aspectos que conduzem o desenvolvimento humano para determinada abordagem. Para pensarmos nosso objeto de pesquisa, buscamos responder uma questão essencial: qual a concepção de desenvolvimento em cada uma das abordagens e quais elementos são forças motrizes? A seguir faremos a apresentação, análise e discussão sobre os elementos encontrados nas abordagens pelo viés da Psicologia Histórico-Cultural.

Na abordagem da Aptidão Física/Saúde Renovada identificamos quatro pontos essenciais que nortearão nossa exposição: (a) *Maturação Orgânica*, (b) *Formação de hábitos*, (c) *Interação com o ambiente* e, (d) *Atividade espontânea*. Todos os elementos centram-se na referência teórica das Ciências Biológicas. Segundo Nahas et al (1995), Guedes e Guedes (1995a, 1995b, 1997) e Guedes (1995) existe um objetivo geral para a Educação Física Escolar que parte de uma análise do contexto histórico da modernidade.

Devido a variedade de situações imposta pela sociedade moderna, sobretudo a difusão de atividades lúdicas envolvendo prioritariamente diversões eletrônicas e as intensas campanhas publicitárias de estímulo a ocupação do tempo livre dos jovens com atividades sedentárias, tem-se limitado a viabilidade de oferta de programas sistematizados direcionados à prática de atividade física em ambientes não-escolar (GUEDES e GUEDES, 2001, p.33-34).

O objetivo geral da Educação Física Escolar, dado esse paradigma apresentado, deve ser por uma perspectiva que conduz um trabalho pedagógico orientado para a educação saúde no qual, a Educação Física pode contribuir para possibilitar que os indivíduos futuramente, optem por uma vida saudável, a partir da descoberta do prazer e da diversão que o exercício físico pode proporcionar (NAHAS et al, 1995; GUEDES e GUEDES, 1995a, 1995b, 1997; GUEDES, 1995). Os autores apresentam que o índice de doenças tem aumentado, especialmente àquelas relacionadas diretamente ao sedentarismo. Matsudo et al (2000, 2002)

apresentam que a imobilidade tem sido um dos problemas que contribuem para a ocorrência de doenças. O Estado, como colocado pelos autores, não tem investido na medicina preventiva. A mobilidade, portanto, poderia garantir a redução de danos de determinadas doenças. O objeto da Educação Física Escolar, assim, deve ser o movimento, para garantir uma vida saudável no futuro, colocando a Educação Física Escolar como um espaço para conscientização e promoção da saúde. Nesses termos:

Nos últimos anos, o reconhecimento das vantagens da prática da atividade física regular na melhoria da qualidade de vida vem despertando enorme atenção quanto à complexa relação entre os níveis de prática da atividade física, os índices da chamada aptidão física e o estado de saúde das pessoas. [...] Portanto, um indivíduo, ao se envolver em programas regulares de atividade física, tende a apresentar melhores índices de aptidão física e, com o aumento nos índices desta, provavelmente tornar-se-á mais ativo (GUEDES E GUEDES, 1995a, p.18).

Guedes e Guedes (1995, 2001) apresentam que a participação futura de alunos em programas de Educação Física, enquanto adultos, perpassa pela necessidade deles terem acesso a essas referências durante o período escolar. Nesses termos, os autores desenvolvem algumas pesquisas para verificar a condição das escolas brasileiras<sup>27</sup> no que diz respeito à forma como se organiza o momento pedagógico e o nível de esforço físico dessas aulas. As pesquisas são conduzidas metodologicamente com uma separação por seriação (idade) e sexo. O critério para a divisão e análise, portanto, é estritamente biológico, epistemologicamente posicionado no positivismo.

O ser humano, nesse aspecto, é compreendido como uma evolução do animal e é o desenvolvimento “normal” do indivíduo que garantirá, em determinado momento, a possibilidade de realização de atividades e exercícios físicos que posteriormente, poderão se tornar hábitos. Esse fato nos apresenta algumas considerações que demarcam a primeira força motriz que conduz ao desenvolvimento: (a) a *Maturação Orgânica*. Para os autores, portanto, não se faz relevante discutir como, e sobre quais condições, o ser humano se desenvolve, já que essa determinação está dada e ocorre através do desenvolvimento biológico e pelas influências genéticas.

O processo de *biologização* do desenvolvimento humano aproxima-se a uma concepção apresentada e criticada por Vigotski (1986). Ao pensarmos aproximações entre a

---

<sup>27</sup> Os autores têm feito estudos mais atuais que buscam mapear tanto a condição brasileira quanto latino-americana. Estamos nos referindo ao artigo publicado sobre análise do município de Londrina/PR. Para detalhes ver: GUEDES, D; GUEDES, J. Esforços físicos nos programas de educação física escolar. Rev. paul. Educ. Fís., São Paulo, 15(1): 33-44, jan./jun. 2001.

concepção de desenvolvimento implícita na abordagem pedagógica *Aptidão Física/Saúde Renovada* identificamos semelhanças com uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem analisada pelo autor soviético. Definida como “*a independência do processo de desenvolvimento e do processo de aprendizagem*” (p.23, grifos do autor), essa perspectiva compreende o desenvolvimento enquanto maturacional, que ocorre de forma linear e organizado a partir de etapas progressivas, tendo como principal guia as determinações orgânicas. Assim “o desenvolvimento deve alcançar certa etapa, com a conseguinte maturação de certas funções, antes que a escola possa fazer a criança adquirir determinados conhecimentos ou hábitos” (VYGOTSKY, 1986, p.24).

Vigotski (1986) aponta algumas considerações importantes no que diz respeito a essa concepção de desenvolvimento. Levando em consideração que a maturação conduz ao desenvolvimento, as funções humanas já estariam dadas previamente, em embrião ou potência. O que significa dizer que a aprendizagem, e, nesses termos, a educação escolar, não altera o curso do desenvolvimento. Isto é: “A aprendizagem é uma superestrutura do desenvolvimento e, essencialmente não há intercâmbios entre esses dois momentos” (idem, 1986, p.25).

Trazendo as contribuições da Psicologia Histórico-Cultural, Asbahr e Nascimento (2013) apresentam aproximação a concepção *inatista* às discussões trazidas por Vigotski (1986). Caracterizado pelo determinismo do desenvolvimento humano, através da potencialidade da maturação orgânica hereditária, o indivíduo constitui-se enquanto ser humano. Logo, a condição é dada pela natureza biológica do indivíduo. Cabe, refletirmos, portanto, o papel da educação escolar para o processo de desenvolvimento. Nessa perspectiva, a educação não produz desenvolvimento, mas ensina e forma comportamentos à medida que o indivíduo alcança determinada condição de desenvolvimento. A aprendizagem e os rumos da educação escolar ocorrem a reboque da maturação orgânica.

O outro ponto que elencamos como a força motriz do desenvolvimento para essa abordagem é (b) *Formação de hábitos*. Podemos compreender que a discussão sobre formação de hábitos é um desdobramento de uma concepção que compreende que o desenvolvimento acontece pelas vias da *maturação orgânica*. Nesses termos os autores apresentam que o objetivo da Educação Física Escolar é a formação de hábitos saudáveis.

a educação física deveria proporcionar a aquisição de conhecimentos, estimular atividades positivas, propiciar independência e oportunizar experiências de atividades físicas agradáveis, que permitam a prática continuada, resguardando a percepção de auto-competência dos indivíduos (NAHAS et al, 1995, p.57).

Como pode ser visto pela citação a cima, o ser humano se constitui a partir de escolhas, sendo que o indivíduo age mediante um conjunto de hábitos e experiências. Portanto, a ação do indivíduo perante as diversas esferas da vida é perpassada pela maneira como o sujeito faz *escolhas* e forma *hábitos*, inclusive na opção por atividades saudáveis em detrimento de uma vida sedentária, que é o objetivo essencial da Educação Física Escolar nessa proposta. Segundo a abordagem *Aptidão Física/Saúde Renovada*, o papel da Educação Física seria “ensinar sobre os conceitos básicos da relação atividade física/aptidão física/saúde, levando os alunos a se tornarem bem informados e independentes nesses assuntos e propensos a escolherem estilos de vida mais ativos” (NAHAS et al, 1995, p.58).

Em uma sociedade, onde significativa proporção de pessoas adultas contribuem substancialmente para o aumento das estatísticas associadas às doenças crônico-degenerativas em consequência de *hábitos* de vida não-saudáveis, principalmente no que se relaciona com a prática de atividade física, parece existir fundamento lógico para a modificação da orientação oferecida às aulas de educação física para um enfoque de educação para a saúde (GUEDES, 1999, p.1, grifo nosso).

Nesse caso evidencia-se que a escolha por hábitos é, em última instância, individual, e é por meio desse processo de decisão que o indivíduo optaria por algo. Sejam comportamentos bons ou ruins, são simplesmente hábitos. Em outro momento, Guedes e Guedes (1995b) apontam que “o *hábito* da prática de exercícios físicos se constitui [...] como instrumento fundamental em programas voltados à promoção da saúde, inibindo o aparecimento de muitas alterações orgânicas que se associam ao processo degenerativo” (p.32, grifos nossos). Podemos observar que a formação e a constituição dos hábitos são uma das forças motrizes para essa abordagem pedagógica que guiam o desenvolvimento, ou, mais que isso, que o próprio desenvolvimento se confunde com – ou se resume à – a formação de hábitos.

Os *hábitos* constituídos acompanham a vida e produzem mudanças no comportamento ao longo do tempo. A educação escolar, nesses termos, deve ser uma formadora de hábitos. No tocante a Educação Física Escolar, o indivíduo no processo de desenvolvimento “eficaz” deve se apropriar de determinadas atividades e exercícios físicos que o conduzirão a uma vida saudável. A formação do hábito, portanto, é a linha que conduz o desenvolvimento humano, materializado em vivências que proporcionam, além da saúde, um divertimento, um lazer.

Dessa forma, *adotar uma vida saudável* (objetivo fim da Educação Física Escolar) implica necessariamente em fazer opções, *escolhas*, que permita uma vida melhor,

antecipando problemas que podem ocorrer futuramente decorrentes de hábitos ruins formados ao longo do tempo. Guedes e Guedes (1995a) apontam que fazer escolhas não é algo estático e, por isso, o indivíduo deve estar sempre atento a esse processo, conscientizando-se e reforçando, ou alterando, seu comportamento. Os autores não tomam como objeto de análise, contudo, *como* os indivíduos fazem *escolhas*, ou a maneira que os *hábitos* formam-se. Apenas tomam como referência o ser humano como um conjunto vivo de hábitos, que faz escolhas como um processo natural da vida.

proporcionar fundamentação teórica e prática que possa levar os educandos a *incorporarem* conhecimentos, de tal forma que os credencie a praticar atividade física relacionada à saúde não apenas durante a infância e a adolescência, mas também, futuramente na *idade adulta*. Dentro desta visão, possível intervenção no sentido de induzir modificações no comportamento apresentado pela sociedade quanto à aptidão física e à saúde, necessariamente deverá passar por reformulação dos atuais currículos de ensino na área da educação física (GUEDES, 1999, p.3, grifo nosso).

Essa concepção aproxima-se do que Vigotski (1986) caracteriza como um segundo grupo de teorias que se propõem a explicar o desenvolvimento para as quais *aprendizagem é desenvolvimento*, uma vez que o desenvolvimento se vê reduzido a um acúmulo de reações ou hábitos:

Segundo James, “a educação pode ser definida como a organização de hábitos de comportamento e de inclinações para a ação”. Também o desenvolvimento se vê reduzido a uma simples acumulação de reações. Toda a reação adquirida – diz James – é quase sempre uma forma mais completa de reação inata que determinado objeto tendia inicialmente para suscitar, ou então é um substituto desta reação inata. Segundo James, este é um princípio em que se baseiam todos os processos de aquisição, ou seja, de desenvolvimento, e que orienta toda a atividade do docente. Para James, o indivíduo é simplesmente um conjunto vivo de hábitos. Para entender melhor este tipo de teoria é precisar ter em conta que ele considera as leis do desenvolvimento como leis naturais que o ensino deve ter em conta, exatamente como a tecnologia deve ter presentes às leis da física; o ensino não pode mudar estas leis, do mesmo modo que a tecnologia não pode mudar as leis gerais da natureza (VYGOTSKY, 1986, p.25).

O que podemos observar a partir das duas forças motrizes apresentadas anteriormente (*maturação orgânica e formação de hábitos*) é a prevalência das Ciências Biológicas como referência estruturante para o desenvolvimento e os desdobramentos da relação existente entre aprendizagem e desenvolvimento. De um lado, estamos discutindo a prevalência de um desenvolvimento inato, dado pela hereditariedade. Em outro polo, estamos discutindo a intervenção do ambiente (ensino para a constituição de hábitos) para o desenvolvimento humano.

Seguindo a formulação crítica de Vigotski (1986), identificamos na abordagem da *Aptidão Física/Saúde Renovada* a convivência de duas determinações a primeira vista diversas ou opostas, mas que, em essência, aproximam-se. Isso nos permite localizar essa concepção no terceiro grupo de teorias identificado pelo autor, que “tenta conciliar os extremos dos dois primeiros pontos de vista, fazendo com que coexistam” (p.26) Vigotski (1986) denomina essa teoria de *dualista*, já que busca superar as contradições entre a concepção em que os processos acontecem independentemente e que a aprendizagem é desenvolvimento. É necessário compreendermos que uma força motriz aparece como desdobramento de outra. Isto é, a concepção *inatista* do indivíduo que “amadurece” a partir do desenvolvimento biológico é o que condiciona ao sujeito posteriormente a formar hábitos, pela soma daquilo que está presente no *ambiente*. O indivíduo é fruto de uma determinação orgânica, ao mesmo tempo em que, pode constituir hábitos que o coloquem em uma condição de viver.

A partir das contribuições da Psicologia Histórico-Cultural, é necessário pontuarmos as implicações dessa concepção de ser humano a que a abordagem pedagógica *Aptidão Física/Saúde Renovada* faz referência. Como o indivíduo se constitui a partir da maturação orgânica, nenhum aspecto da vida do sujeito é capaz de alterar isso. Isso significa dizer que a escolha por hábitos conduzirá o comportamento, mas ainda não é capaz de alterar a lei geral do desenvolvimento humano, que estará sempre subordinado a biologia e a fisiologia.

A partir da contribuição da formação de hábitos para a constituição do indivíduo, identificamos uma força motriz decorrente desse processo: (c) *Interação com o ambiente*. A interação do ambiente é o que revela a essência dualista da abordagem pedagógica *Aptidão Física/Saúde Renovada*. Segundo Guedes e Guedes (1995a) vários fatores interferem na formação da saúde do indivíduo, como hereditariedade (maturação orgânica), o estilo de vida (formação de hábitos), os aspectos individuais e as condições ambientais. A saúde, portanto, o fim máximo a ser atingida pela Educação Física Escolar. A interação com o ambiente, portanto, será preponderante para a *formação de hábitos*. Os autores, nesses termos, apresentam a importância de programas de Educação Física que possibilitem a prática de exercícios físicos que futuramente promoverão uma vida saudável quando incorporados como hábitos. Isso significa dizer que as condições do ambiente são essenciais na organização e estabelecimento de hábitos (NAHAS et al, 1995; GUEDES e GUEDES, 1995a, 1995b, 1997; GUEDES, 1995).

Podemos sintetizar uma concepção geral de desenvolvimento em relação a abordagem pedagógica *Aptidão Física/Saúde Renovada*. Por estruturar-se sobre as bases das Ciências Biológicas, a preocupação, fundamental, é meramente biológica, inclusive sobre a formação de hábitos. Vigotski (1997) aponta que existe na área da Psicologia, propostas que se aproximam das apropriações tidas pela abordagem em questão. Nesses termos, o que se tem de comum é que, essencialmente, o comportamento do animal e do homem não se distingue. *A biologia* sobrepõe a *sociologia* e a *fisiologia* à *psicologia*. Isso coaduna com a concepção, apesar de dualista, que se centra na questão orgânica do desenvolvimento e comportamento humano.

A psicologia atual começa a compreender que os processos de crescimento não explicam uma parte do desenvolvimento total da criança e que, nos processos mais complexos e específicos do comportamento humano, o crescimento em sentido restrito, apesar de manter seu caráter constituinte no processo de desenvolvimento, só constitui um fator subordinado. Os processos de desenvolvimento apresentam transformações complexas e qualitativas de diversos tipos, ou, como diria Hegel, transições da quantidade a qualidade e vice-versa, de tal força que não resulta aplicável a ideia de crescimento (VIGOTSKI, 1997, p.15).

O que podemos observar como síntese da concepção de desenvolvimento tida na abordagem é que o olhar ao desenvolvimento encerra-se em seu caráter biológico. Segundo Vigotski (1991, 1995), se a base de constituição do ser humano é dada, inicialmente, pelas estruturas biológicas, com o processo de apropriação dos instrumentos culturais, o desenvolvimento passa a ser conduzido pela forma como estão organizadas as relações humanas em sociedade. Ao tratarmos dos “exercícios físicos” e da “saúde”, não podemos esquecer que estamos falando de determinadas relações existentes em moldes organizados no modo de produção capitalista. Isso implica que, para compreender efetivamente os exercícios físicos e a saúde, não podemos balizar a discussão somente pelo seu caráter biológico e fisiológico. Compreender essencialmente essas relações exige estabelecermos um caminho de ir até a essência. Esse caminho é dado justamente porque o desenvolvimento do indivíduo não perpassa por uma linearidade biológica. Além disso, a partir da compreensão do desenvolvimento como um processo de individualizado, que ocorre a partir da escolha por determinados hábitos, tal como exposto pela abordagem *Aptidão Física/Saúde Renovada*, é possível aferirmos uma compreensão de mundo que reconhece que os problemas da realidade são produzidos pelo comportamento dos indivíduos (entendidos como organismos) e, nesses termos, por ele podem ser solucionados pela mudança individual – que no caso, o grande problema da sociedade que cabe a Educação Física contribuir para melhorá-lo, seria a

diminuição do grande número de pessoas com doenças, a partir da prática de exercícios físicos.

Podemos sintetizar que a concepção de desenvolvimento dessa abordagem reconhece que o desenvolvimento deve atingir uma determinada etapa, com a consequente maturação de determinadas funções. Vigotski (2010), ao criticar essa concepção de desenvolvimento, apresenta que quando a escola deve fazer com que o aluno adquira determinados conhecimentos e hábitos. Nesses termos, o curso do desenvolvimento precede sempre o da aprendizagem. E, em seguida, a aprendizagem segue o desenvolvimento. Nesses termos, a aprendizagem é uma superestrutura do desenvolvimento e essencialmente não existem intercâmbios entre esses dois momentos. A educação, nada mais é do que uma organização de hábitos de comportamento e de inclinações para o comportamento humano.

Também o desenvolvimento se vê reduzido a uma simples acumulação de reações. E, nessa perspectiva, o trabalho docente é apenas “acompanhar” esse processo colocando as atividades orientadas por essa perspectiva. Por consequência a esse processo, essa perspectiva considera as leis do desenvolvimento como leis naturais, e que o ensino deve tomar isso como referência para se estruturar. O ensino, portanto, não pode mudar essas leis, deve apenas se adaptar a elas. Essa perspectiva de desenvolvimento, presente, implicitamente, na abordagem, reforça uma perspectiva *naturalizante*, o que produz um reducionismo do ponto de vista psicológico, pedagógico, filosófico e, inclusive, político.

Na abordagem pedagógica *Humanista* encontramos quatro elementos que geram – ou configuram – desenvolvimento. São eles: (a) *Interação com o social*; (b) *Individualidade*; (c) *Liberdade*; (d) *Autonomia*. Essa abordagem pedagógica localiza-se em uma referência teórica estruturante que se denomina Psicologia Humanista. Como contraponto de partida para suas formulações, Marinho (2010) analisa a influência da Psicologia Comportamentalista materializada na prática pedagógica do professor de Educação Física. Para contrapor a essa compreensão, busca articular-se sob o viés de uma proposta na Psicologia que apresentasse elementos teóricos para se opor tanto a perspectiva Comportamentalista na Psicologia, bem como os desdobramentos para o professor de Educação Física. Nesses termos, Marinho (2010) sintetiza uma abordagem pedagógica para a Educação Física Escolar que ficou, por esse motivo, conhecida como *Humanista*.

O autor divide a sua obra “Educação Física Humanista” em três momentos: um apanhado histórico sobre as raízes da Educação Física brasileira, que supostamente encontram-se nos fatos da Educação Física europeia, buscando identificar as influências

sofridas. Em um segundo momento, o autor traz uma discussão sobre a Educação Física e sua organização no Brasil, buscando articular as referências de Pereira (1960), Seurin (1962), Tubino (1975) e Dufour (1976), na compreensão pedagógica que a Educação Física vinha estabelecendo, antes de introduzir a relação entre a Psicologia Comportamentalista e a Psicologia Humanista. Em um terceiro e último momento, Marinho (2010) sistematiza a organização pedagógica da Educação Física Escolar pelo viés Humanista.

A apresentação da concepção e dos desdobramentos da abordagem *Humanista* organiza-se a partir de três momentos por Marinho (2010). Assim, logo na introdução, o autor anuncia a tentativa de pensar a Educação Física por um viés mais crítico, se contrapondo a organização teórica que a área vinha se articulando até então. Marinho (2010) apresenta duas preocupações, a primeira delas pode ser identificada quando se coloca que

O fato de fazermos a nossa proposta humanista à luz da Psicologia não sugere, em hipótese alguma, que a Educação possa ou deva ser reduzida ao plano individual. Este é importante quando *interage com o social*, em busca de uma superação dialética que permita ao homem ser o arquiteto de si mesmo e da construção de uma sociedade melhor e mais humana (MARINHO, 2010, p.12, grifo nosso).

O autor introduz, portanto, o primeiro elemento condutor do desenvolvimento: a (a) *Interação com o social*. Ancorado a partir da Psicologia Humanista de Carl Rogers, o processo de desenvolvimento do indivíduo perpassa por alguns aspectos essenciais. É importante que o sujeito forme, ao longo de sua vida, os valores humanos universais que permita estabelecer “uma relação da pessoa consigo mesma” (MARINHO, 2010, p.70). Nesse sentido, o homem torna-se humano e aprende a ser humano, à medida que conhece a si mesmo. Aparentemente evidencia-se uma concepção que se centra no plano individual. Contudo, Marinho (2010) reforça que, nas contribuições de Carl Rogers, que a *interação social* é o que, efetivamente colocará o indivíduo em pleno contato com a sua essência. Isso não significa, contudo, que o indivíduo não pode contrariar as forças externas. Ao contrário do Comportamentalismo, Marinho (2010) aponta que:

As técnicas preconizadas por Rogers tendam a libertar o indivíduo de condicionamentos impostos são só pelos pais, como também pela sociedade em que vive. Imposições como “Eu devo ser bom”; “Homem não chora”, “Terão de ser alguém na vida” são restrições ao desenvolvimento pleno da personalidade, inibindo a manifestação daquilo que realmente somos. Além disso, as pessoas quase nunca vêm a transformar-se naquilo que delas se espera, o que desencadeia um constante estado de frustração (p.73).

Isso significa que a interação com o social tem dois momentos essenciais: um momento de incorporar o que é construído socialmente e, em outro, negá-lo para então conhecer a si mesmo e conseguir se colocar enquanto indivíduo na realidade. Especificamente para a Educação Física Escolar, a forma pelo qual se deve materializar o aspecto pedagógico seria através do jogo. O jogo, nesses termos, é o ambiente vital para as aulas de Educação Física. Ninguém joga sozinho, portanto:

O jogo é uma forma de se exercitar – talvez a única que atinge o ser humano na sua totalidade. Jogando, mais do que em qualquer outra atividade, as pessoas têm oportunidade de se reconstituir como tais, reintegrando os segmentos cognitivo, psicomotor e afetivo-social num todo, que os comportamentalistas teimam a negar (MARINHO, 2010, p.90).

A forma de alcançar a totalidade deve ser, portanto, a partir da compreensão do que significa “totalidade” para essa compreensão na Psicologia e incorporada para a Educação Física Escolar. O outro ponto da força motriz, a (b) *Individualidade*, completa ao que apresentamos anteriormente. A *individualidade* é o momento em que o indivíduo encontra-se consigo mesmo. Ou seja, descobre o seu potencial criativo, a possibilidade de intervir no mundo e ganhar liberdade e autonomia. É por meio da junção entre a interação com o social e o conhecimento de si mesmo que permite ao indivíduo descobrir a verdade<sup>28</sup>.

São nesses termos que podemos sintetizar as diferenças fundamentais na análise à luz da Psicologia Histórico-Cultural na abordagem em questão. Apontamos que a consciência individual só pode existir a partir das condições nas quais se produzem e reproduzem a existência humana, ou seja, nas condições em que existe a consciência social. A individualidade é, contraditoriamente, uma construção coletiva (VIGOTSKI, 1995). Diferente do proposto pela concepção de desenvolvimento trazida pela abordagem *Humanista*, a partir da Psicologia Histórico-Cultural, a criatividade é um processo de apropriação de condições mais complexas objetivadas na realidade e incorporadas ao psiquismo.

Vigotski (1995) aponta que outras perspectivas na psicologia passam a compreender o psiquismo. Em geral, as propostas centram-se na divisão entre o biológico e o cultural, à medida que entendem que o desenvolvimento do comportamento humano ocorre através do biológico ou no processo de internalização do que é de fora. Contudo, a psicologia histórico-cultural apresenta que “o desenvolvimento histórico é o desenvolvimento da sociedade humana e não do puro espírito humano, que o espírito humano tem-se desenvolvido a par do

---

<sup>28</sup> O autor faz menção ao filósofo Sócrates, que a partir do método da maiêutica levava o discípulo a formular ideias. Ver Marinho, 2010, p.86.

desenvolvimento da sociedade (VYGOTSKI, 1995, p.27)”. Isso quer dizer que não é a compreensão da formação do ser humano em sua individualidade, mas, a formação que ocorre sob a base coletiva, da (re)produção das formas de se produzir a existência.

Especificamente na Educação Física Escolar, o princípio da *individualidade*, deve, inclusive, perpassar pelas relações da aula. A partir da perspectiva humanista, é necessário respeito absoluto às características e limitações individuais. A individualidade passa por alguns pontos, como: a maturidade motora, que deve ser respeitado o processo biológico do desenvolvimento e na limitação de realização de alguns movimentos. Outro aspecto é a capacidade de rendimento, no sentido de se afastar da ideia de que existe aquilo que é “homogêneo”, buscando a classificação dos alunos. Devemos oferecer, nesse sentido, diversas atividades com diferentes situações e níveis de dificuldades, para que o aluno não se frustre para atender um objetivo único. Além disso, tem de ser levado em consideração o interesse. A Educação Física deve ser entendida, acima de tudo, como educação. Não sendo papel, por exemplo, a formação precoce no ensino especializado de algum esporte, afastando os alunos que não se identificam com determinadas práticas. Nesses termos, conhecer a *individualidade* e desenvolvê-la é um elemento central que conduz ao desenvolvimento humano.

Para a Psicologia Histórico-Cultural, as leis que consideram a psicologia como algo individual omite a natureza social do processo de desenvolvimento e desconsidera o caráter cultural que conduz esse processo (VIGOTSKI, 1995). A defesa da individualidade para a abordagem *Humanista* desencadeia outros dois processos que para Marinho (2010) tornam-se processos para o desenvolvimento apresentados a seguir.

Os outros dois elementos que conduzem ao desenvolvimento (c) *Liberdade* e (d) *Autonomia* são pontos que aparecem juntos, encontram-se e completam-se como constituição do desenvolvimento para a abordagem pedagógica *Humanista*. Em vários momentos, Marinho (2010) os apresenta conjuntamente, no qual, em oposição ao Comportamentalismo que expõe de acordo com Skinner, assim como os demais comportamentalistas, uma análise do ser humano do ponto de vista científico, biológico no qual tem o seu comportamento formado a partir do ambiente externo, e, desse modo, o indivíduo seria determinado pelo ambiente, mesmo que tenha a “ilusão” de que é livre. O processo de educação, nesses termos, nada mais seria do que induzir as pessoas a agir de determinadas maneiras, socialmente aceitas. O reforço do comportamento, assim, moldaria o indivíduo para determinada sociabilidade.

Esse reforço pode aparecer quando da ocorrência de controles adversos, ou não, considerando-se, porém, que o padrão de ajustamento social é o controle adverso intencional. Toda vez que evitamos um tratamento adverso, reforçamos aquele que nos tratou adversamente. Por exemplo, o escravo trabalha para evitar o chicote, o que reforça o comportamento do feitor em usar o chicote. Este é um exemplo de reforço positivo, aumentando a probabilidade de o chicote ser utilizado, caso o escravo não trabalhe (MARINHO, 2010, p.61).

Marinho (2010) apresenta possíveis incursões do pensamento de Skinner<sup>29</sup> no sentido de problematizar a concepção tida em relação à *autonomia* pelo comportamentalismo. Marinho (2010) faz uma crítica à visão imediata entre E – R, representando a construção do comportamento a partir de reforços ou repressão. Esse é o caso de quando reforçamos o comportamento com elogios, como os “parabéns” do professor ou com críticas negativas, que implicam no reforço negativo daquele comportamento. O comportamento, nesses termos, passa a se tornar reflexo das ações que foram reforçadas ou repelidas, dependendo da condição em que foram colocados. Então é o que vemos na educação e, na mesma proporção na Educação Física, quando há o reforço pela ideia do que seria o aluno “ideal”, “apto” e servindo de exemplo aos demais alunos. Essa concepção tem uma implicação pedagógica quando Marinho (2012) transita para a materialização desses fundamentos psicológicos para a prática pedagógica da Educação Física Escolar enquanto apresenta metodologias utilizadas pelo professor que visa à manutenção ou à repressão de comportamentos.

“produzir” comportamentos mais adequados. Observa que uma criança adquire seu repertório de comportamentos de acordo com as contingências de reforço a que é exposta. Dessa maneira, tudo aquilo que assume importância numa sociedade transforma-se em elemento de reforço, aumentando a probabilidade de sua repetição. Na realidade, este é um processo que possibilita o desenvolvimento dos padrões sociais (MARINHO, 2010, p.62).

Para contrapor a essa concepção comportamentalista na educação e na Educação Física, Marinho (2010) propõe a ida aos fundamentos de uma abordagem humanista na Psicologia, para buscar elementos na tentativa de mudança do paradigma mecanicista presente na Educação Física Escolar até aquele momento histórico. Segundo o autor, a perspectiva *Humanista* na Educação Física busca superar as visões limitadas e limitadoras a respeito do indivíduo, de duas principais correntes: o modelo psicanalítico, de Freud e o modelo

---

<sup>29</sup> As aproximações e discussões feitas na presente pesquisa sobre o comportamentalismo e as proposições de Skinner são realizadas a partir das sínteses materializadas por Marinho (2010) em sua dissertação de mestrado. É importante ressaltar que o autor utiliza o comportamentalismo para opor-se aos preceitos na busca pelo Humanismo e pela síntese de uma materialização na Educação Física. Vitor Marinho faz uma discussão da teoria comportamentalista pela e na Educação Física.

comportamentalista de Skinner. Marinho (2010) não se detém na primeira teoria, mas busca discutir a segunda de modo a apresentar a proposta Humanista como um contraponto ao proposto pelo *behaviorismo*.

Nesse sentido, o *Humanismo* deve contribuir para a busca para permitir a existência da liberdade e da autonomia do indivíduo em detrimento das imposições sociais de como devam ser as “coisas” ou o comportamento. O indivíduo não apenas incorpora o exterior, mas, ao contrário, produz mudanças fora e dentro de si. É um auxílio, portanto, aprender a lidar com as expectativas sociais que existem em cima do indivíduo e passar a centrar-se na pessoa, naquilo que lhe é de interesse, nas vontades e desejos específicos. A liberdade e a autonomia são ganhos que conduzirão o sujeito a outro patamar em relação à vida.

Nesse sentido, a experiência do indivíduo tem uma importância decisiva nesse processo, na qual

Na sua caminhada o ser humano tem que aprender a guiar-se por sua realidade experiencial, que será sempre a suprema autoridade. O indivíduo para de se preocupar com o que os outros esperam que ele deva fazer, passando a assumir atitudes coerentes com a sua experiência pessoal. A pessoa passa a aceitar-se sem as distorções que fazia, para adaptar-se ao conceito que gostaria de ter de si mesmo, e deixa de deformar quando passa a constituir um organismo completo e em pleno funcionamento (MARINHO, 2010, p.71).

Assim, é extremamente relevante a qualidade das experiências que o indivíduo tem ao longo de sua vida. Do ponto de vista das implicações desse processo na ordem pedagógica, é necessário que haja condições possíveis para o indivíduo experienciar situações que lhe permita a liberdade de formar a si mesmo, possibilitando que a educação escolar contribua para a autonomia e emancipação do indivíduo frente à realidade encontrada.

Os conceitos de liberdade e de autonomia são tratados na educação, de modo geral, através do senso comum. Em uma perspectiva marxista, essas categorias articulam-se a uma compreensão da reprodução da existência humana a partir das condições concretas sobre o modo em que estamos inseridos. Segundo Duarte (2016) a liberdade é a possibilidade de apropriação das sínteses coletivas produzidas pela humanidade e o domínio da realidade concreta. Isto é “Para dominar a realidade externa, o ser humano precisa dominar sua atividade, que deve ser uma atividade consciente”. (DUARTE, 2016, p.81).

Marinho (2010) se apropria de uma concepção de liberdade a partir da Psicologia Humanista, que propõe:

[na terapia] o indivíduo caminha para a autodireção, passando a constituir-se o arquiteto de si mesmo. Esta terapia tem como princípio fundamental: “*Tentar dar aos outros a permissão e a liberdade de desenvolverem a sua própria liberdade interior para que possam atingir uma interpretação significativa da sua própria existência*” (ROGERS apud MARINHO, 2010, p.73, grifos do autor).

Podemos observar uma diferença teórica fundamental entre ambas as perspectivas em relação à liberdade. Marinho (2010) apresenta que é possível o ser humano encontrar a liberdade dentro de si mesmo, enquanto em vias da concepção marxista, a liberdade organiza-se a partir da delimitação pelas possibilidades concretas a partir da organização da vida coletiva. O uso que o liberalismo e o neoliberalismo fazem da concepção de liberdade, relaciona-se a concepção *Humanista*, já que a liberdade serviu como um dos pilares estruturantes da Revolução Francesa em 1799 defendida pela burguesia, no qual predomina uma concepção de afirmação do indivíduo por si mesmo. O liberalismo, portanto, preconiza uma concepção de liberdade associada ao modo da propriedade privada (MARX, 1988).

Liberdade! Pois comprador e vendedor de uma mercadoria, por exemplo, da força de trabalho, são determinados apenas por sua livre-vontade. Contratam como pessoas livres, juridicamente iguais. O contrato é o resultado final, no qual suas vontades se dão uma expressão jurídica em comum, Igualdade! Pois eles se relacionam um com o outro apenas como possuidores de mercadorias e trocam equivalente por equivalente. Propriedade! Pois cada um dispõe apenas sobre o seu [...] O único poder que os junta e leva um relacionamento é o proveito próprio, a vantagem particular, os seus interesses privados. E justamente porque cada um só cuida de si e nenhum do outro, realizam todos, em decorrência de uma harmonia preestabelecida das coisas ou sob os auspícios de uma providência toda esperta, tão-somente a obra de sua vantagem mútua, do bem comum, do interesse geral (MARX, 1988, p.141).

Como discutido no capítulo dois, o trabalho pode ser compreendido enquanto uma atividade vital para a organização objetiva e subjetiva da vida humana. A partir dessa prática social, os seres humanos produzem as condições necessárias para a sua subsistência e para o estabelecimento de relações mais complexas com a realidade, com outros indivíduos e do indivíduo consigo mesmo. Ao se apropriar da força de trabalho, o trabalho apresenta um duplo caráter: *emancipador* e *alienante*. Isso é, ao mesmo tempo em que conduz a transformação da realidade concreta produzindo e objetivando o mundo da cultura, o trabalho, no modo de produção capitalista, fetichiza as relações humanas a partir da reificação. Ao final do processo de trabalho, o trabalhador não se vê na mercadoria, não reconhece o seu trabalho no produto final e tampouco no processo de construção da realidade.

O trabalho produz maravilhas para os ricos, mas produz privação para o trabalhador. Produz palácios, mas cavernas para o trabalhador. Produz beleza, mas deformação para o trabalhador. Substitui o trabalho por máquinas, ma lança uma parte dos trabalhadores de volta a um trabalho bárbaro e faz da outra parte máquinas. Produz espírito, mas produz imbecilidade, cretinismo para o trabalhador (MARX, 2004, p.80).

Dessa forma, sem domínio das condições objetivas da realidade concreta, os trabalhadores estão fadados à reprodução alienada de uma sociedade estruturada a partir da exploração do homem pelo homem. Desse modo, os conceitos de “liberdade” e “autonomia” estão diretamente relacionados e postos em contradição a partir do modo de produção capitalista. O domínio dos processos mentais subjetivamente organizados advindos no desenvolvimento do psiquismo a partir da apropriação da realidade concreta mostra-se enquanto ferramenta necessária para o enfrentamento a essa lógica do capital (DUARTE, 2016).

Vigotski (1995) discute que o domínio da realidade concreta perpassa pelo domínio das nossas próprias reações e ações concretas. As possibilidades humanas de agir e refletir sobre aquilo que está posto na realidade estão diretamente relacionados à qualidade de apropriação dos mecanismos para o desenvolvimento do psiquismo. O autor apresenta que, muitas vezes, diante de determinadas reações “nossa vontade não é livre, mas depende de motivos externos” (VIGOTSKI, 1995, p.287). Em seguida apresenta que “A liberdade humana consiste precisamente no pensamento, isto é, ao tomar consciência da situação criada” (idem, p.288).

A concepção trazida por Vigotski (1995) nos permite considerar alguns pontos. O primeiro é que a Psicologia Histórico-Cultural difere-se completamente da concepção Humanista, já que apresenta que a liberdade – e, por conseguinte a autonomia – está diretamente relacionada com a realidade concreta, como aquilo que está fora do indivíduo. O segundo ponto é que a liberdade concretiza-se a partir do domínio objetivo e subjetivo da realidade. O que significa que o desenvolvimento humano é uma condição necessária para reconhecer a realidade além de suas aparências (tomando consciência da situação) e agindo sobre ela, através das construções mais complexas das funções psíquicas superiores, como o pensamento para a tomada de decisões.

O agir sobre a realidade diz respeito à criação de elementos externos aos indivíduos que auxiliam e conduzem as suas ações. Quando diante da tomada de decisão, a exemplo, a criança pode optar por decidir através da sorte. Isto é, criando um auxílio artificial para definir o seu ato. Esse exemplo demonstra que há uma decisão, isto é, um ato volitivo (DUARTE,

2016) acompanhado de uma condição externa para a tomada de decisões. Isso implica dizer que a vontade está condicionada com os elementos existentes na realidade concreta (VIGOTSKI, 1995).

Nesse sentido, sintetizamos que a concepção do desenvolvimento pela abordagem pedagógica *Humanista* compreende o indivíduo pelo indivíduo e busca materializar na Educação Física escolar, relações pautadas no individualismo e na não observância da realidade concreta. Segundo Vigotski (1986), a concepção de desenvolvimento defendida pela abordagem Humanista centra-se em uma perspectiva que os processos de aprendizagem e desenvolvimento ocorrem apartados, isolados um do outro.

A capacidade de raciocínio e a inteligência da criança, suas ideias sobre o que o rodeiam, suas interpretações das causas físicas, seu domínio das formas lógicas do pensamento e da lógica abstrata, são consideradas pelos estudiosos como processos autônomos que não estão influenciados de nenhuma maneira pela aprendizagem escolar (VIGOTSKI, 1986, p.24).

Podemos observar que a abordagem Humanista apresenta processos isolados que conduzem ao desenvolvimento, mas que esses podem ser acessados e encontrados dentro de si, sem a necessidade de recorrer ao que está externo ao indivíduo.

Em relação à abordagem pedagógica *Psicomotora* identificamos alguns elementos para análise da concepção de desenvolvimento e das forças motrizes que conduzem ao desenvolvimento. São eles: (a) *Movimento*; (b) *Experiência (individual)*; (c) *Afetividade*; (d) *Atividade Espontânea*; (e) *Autonomia*. A referência teórica estruturante que conduz e perpassa as discussões trazida por Le Boulch (1982, 1987) ancoram-se, principalmente, na Psicologia Genética de Piaget. Embora Le Boulch (idem) dialogue, também, com princípios da psicanálise, em Freud e Lacan, a teoria do desenvolvimento de Wallon e os desdobramentos pedagógicos de John Dewey, etc.

A principal preocupação do autor francês é apresentar uma categoria que ficou conhecida como *Psicomotricidade*. A Psicomotricidade norteou, posteriormente, vários pesquisadores e professores de Educação Física. Contudo, Le Boulch (1982, 1987) aponta que discutir a Psicomotricidade não é apenas aos professores de Educação Física, mas destina-se aos professores preocupados em não privar seus alunos de um meio de educação fundamental: o *movimento*. O movimento, portanto, produz e condiciona formas de desenvolvimento. Quando o autor fala do movimento, ele não está se referindo ao movimento pelo movimento, isto é, com um fim em si mesmo. Quando se trata do movimento, deve-se compreender um sistema integrado e indivisível que permite a compreensão integral do movimento e suas

influências psíquicas. Diferente da *Aptidão Física/Saúde Renovada*, na qual o movimento exerce um papel específico na vida do indivíduo, Le Boulch (1982, 1987) propõe que o movimento é uma educação global do ser humano e que constitui parte da formação da personalidade do indivíduo. A educação corporal, nesses termos, conduz ao desenvolvimento humano.

O primeiro elemento apresentado como força motriz do desenvolvimento, segundo essa abordagem, o (a) *movimento*, além de conduzir a formação global, propicia as condições necessárias para outros elementos importantes de formação do sujeito, como: a afetividade; a leitura e escrita; a atenção; a lateralidade e dominância lateral; matemática e funções cognitivas; socialização e trabalho em grupo (CASTRO, 2008). Desse modo, é por meio do *movimento* (não qualquer movimento, mas aquele que atenda aos pressupostos enunciados pela abordagem pedagógica em questão) que torna possível a aquisição e potencialização de outros elementos essenciais para a formação do indivíduo. É por meio da motricidade que o indivíduo percebe a si mesmo, em suas ações e é capaz de exteriorizar aquilo que tem de essencial (LE BOULCH, 1982, 1987).

Zaporózhets (1948) ao escrever sobre a motricidade em crianças a partir da perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural apresenta que o domínio complexo da motricidade só se dará por meio de dois elementos. O primeiro é a aprendizagem escolar, que altera a relação do indivíduo com a realidade, complexificando a compreensão da motricidade. Em segundo, a atividade laboral, o que permitirá o controle dos movimentos na objetivação e transformação da realidade. O enfoque dado por Le Boulch (1982, 1987) centra-se na aparência do movimento. Isso é, a relação do indivíduo com a realidade se dá através do corpo, logo, o movimento contém a totalidade das relações humanas e auxilia outras áreas, o que caracteriza uma concepção utilitarista da perspectiva da motricidade<sup>30</sup>. Contudo, Zaporózhets (1948) parte de uma compreensão do movimento a partir de sua relação dialética com a contribuição da Psicologia. O autor soviético apresenta que o movimento não é apenas a articulação neurológica e biológica, mas a organização de processos psíquicos existentes em movimentos mais complexos. Por exemplo, existe uma fase de antecipação mental da ação que precede e prepara o indivíduo para atuar na realidade. O movimento de realização, portanto, enquanto acontece, objetiva-se a partir de uma idealização anterior que é conduzida e se conduz a partir da ação, dos dados da realidade concreta. Esse processo de antecipação e

---

<sup>30</sup> Retomando os elementos históricos da Educação Física Escolar, a concepção utilitarista com o movimento e com a motricidade são identificadas a partir dos movimentos para a subsistência caracterizados no período da Pré-História.

objetivação é o que diferencia, em absoluto, os seres humanos dos animais, em especial no processo de trabalho.

É evidente, portanto, a partir de Le Boulch (1982, 1987) a importância do movimento para a formação do indivíduo de forma utilitária. Assim, a *educação psicomotora* se coloca em ênfase em todo o processo educacional do indivíduo, à medida que utiliza como suporte o movimento, permitindo que se relacionem dois grupos de funções fundamentais: a *função de ajustamento* e as *funções gnósicas*. As funções de ajustamento podem ser compreendidas como o processo de assimilação e acomodação das funções a partir de uma necessidade exterior. As funções gnósicas são aquelas que visam uma ação geral sobre o processo consciente para a tomada de decisões (LE BOULCH, 1982). Podemos observar, por essa referência trazida pelo autor, que o movimento não é simplesmente fisiológico, mas tem um compromisso com a ação do indivíduo sobre a realidade.

O segundo elemento destacado foi (b) *Experiência (individual)*. Le Boulch (1982, 1987) defende uma forma específica de experiência do indivíduo para o desenvolvimento do ser humano. A experiência, destacada pelo autor francês, pode ser compreendida como a única forma de aprendermos as coisas da vida. Assim, nossos aprendizados dependerão essencialmente daquilo que vivemos e da forma como vivemos. Através de sua prática pessoal, individual, portanto, que é possível ao indivíduo, desde a mais tenra idade, dominar e compreender uma situação nova. A referência ou experiência do professor, no caso da educação escolar, pouco tem a contribuir nesse processo. Em momentos de explicações e demonstrações, o professor nada mais faz do que confundir a criança e limitá-la a tomar uma decisão que poderia contribuir para a sua própria experiência.

Resulta disso uma dupla consequência prática: a importância da atitude pessoal do educador, que tem responsabilidade de estabelecer um estilo de relação favorável ao desenvolvimento da criança, e, por outro lado, a utilização do trabalho em grupo como meio de socialização. A atitude do educador corresponde a uma atitude “não-diretiva” que deve [...] permitir e conduzir as crianças a se expressarem (LE BOULCH, 1983, p.20).

Esse elemento tem uma consideração essencial para a concepção de desenvolvimento defendida pela abordagem e que perpassa os desdobramos para a prática pedagógica. Somado às experiências individuais, o autor aponta que o ser humano “Unicamente pela sua *bagagem hereditária* e pelas suas características *próprias* de reação, a criança, depois o adolescente, é dependente do meio humano onde a natureza o tem colocado. O ser humano só pode ser compreendido através do vínculo que o une ao seu meio inter-humano” (LE BOULCH, 1982,

p.27, grifo nosso). As experiências individuais não são, portanto, isoladamente, uma das forças motrizes que conduzem ao desenvolvimento. Mas, somado à genética e pelas características individuais, é importante considerar o que o autor chama de meio inter-humano. O meio inter-humano é a relação existente entre o indivíduo e o contexto social que está inserido. Dependendo do meio em que se encontra, o sujeito pode ter menos ou mais possibilidades, inclusive *psicomotoras*.

Ao centralizar a experiência individual como uma força motriz do desenvolvimento, Le Boulch (1982) centra-se em uma concepção de desenvolvimento humano que reduz a relação do indivíduo entre si mesmo, aproximando-se de uma linha que considera o comportamento do homem a partir do comportamento animal. Retomando a discussão apresentada no subitem sobre o desenvolvimento biológico e desenvolvimento social que realizamos no capítulo dois, “os reflexos inatos constituem algo assim como o extrato biológico da experiência hereditária coletiva de toda a espécie e os adquiridos surgem sobre a base desta herança hereditária, através do encerramento de novas conexões, obtidas na experiência particular do indivíduo” (VIGOTSKI, 1991, p.45). Desse modo, Vigotski (1991) apresenta uma separação radical a à essa concepção sobre o desenvolvimento humano.

De acordo com Vigotski (1991) “O homem não se serve unicamente da experiência herdada fisicamente. Toda nossa vida, o trabalho, o comportamento, se baseiam na amplíssima utilização da experiência de gerações anteriores” (p.45). A essa experiência, Vigotski (1991) chama de *experiência histórica*<sup>31</sup>. Dessa forma, o desenvolvimento humano não pode ser compreendido a partir do desenvolvimento do animal. Ao colocar esse elemento isoladamente, Le Boulch (1982) nega a possibilidade histórica de apropriação do conjunto das produções humanas.

O terceiro elemento que identificamos foi a (c) *Afetividade*. A afetividade está diretamente relacionada aos princípios apresentados anteriormente: *movimento* e às *experiências*. Segundo Le Boulch (1982) durante as primeiras semanas de vida a criança encontra-se em um *estado pré-objetal*<sup>32</sup>, no qual o comportamento organiza-se sob a influência dos *estímulos sensoriais*. Nesse momento específico, aguçam-se as sensações advindas dos sentidos recém-formados na criança. Desse modo, os contatos cutâneos são tão importantes quanto às necessidades nutritivas no equilíbrio afetivo da criança.

---

<sup>31</sup> No capítulo dois (p.58-60) buscamos apresentar essa discussão.

<sup>32</sup> Referência ao período e etapas de desenvolvimento elaboradas por Jean Piaget.

É em torno da sexta semana, quando começa o funcionamento do grande lobo límbico que a criança poderia associar a satisfação e a insatisfação de suas necessidades fundamentais. Ele se torna capaz de relacionar como ela sente as características objetivas do ambiente. É assim que ela dispõe uma verdadeira memória afetiva, podendo ter um papel antecipador. A partir deste período, além de sentir o prazer, terá a possibilidade de prevê-lo (LE BOULCH, 1982, p. 38).

Le Boulch (1982) discorre na citação a cima sobre o primeiro momento em que a criança tem contato sensível com o mundo exterior e começa a produzir uma reação sobre esse estímulo. Começa, portanto, a se sensibilizar com o ambiente exterior e a constituir sua *afetividade*. Nesse momento do desenvolvimento a afetividade aparece enquanto um desdobramento da reação exterior, contudo, em outros momentos, torna-se a impulsionadora de novas aquisições a criança.

Le Boulch (1982) traz uma discussão sobre os estágios de desenvolvimento que apresentam o papel da afetividade no desenvolvimento. No início da oitava semana a criança ganha uma autonomia maior e já é possível relacionar-se com os objetos de uma forma diferente. Segundo o autor, é nesse período que ocorre uma simbiose entre a mãe e a criança, principalmente porque a mãe se torna a principal presença para produzir experiências emocionais para a criança. Isso demonstra o desconforto quando outra pessoa “ocupa” o lugar da mãe, e, ao sentir essa diferença, a criança expressa através dos sentidos. É nesse contexto que forma-se a identificação da figura materna e a formação deste personagem para a criança. A função simbólica, nesse momento do desenvolvimento, está atrelada diretamente à representação mental da imagem materna. É o primeiro momento em que a criança se relaciona para além daquilo que está voltado para si, mas “um verdadeiro diálogo afetivo pode instalar-se entre a criança e o seu ambiente humano. A mãe terá um papel facilitador, tentando captar toda a afetividade da criança” (LE BOULCH, 1982, p.39).

Nesse primeiro momento de vida da criança, há a dependência total aos adultos para sanar as necessidades básicas da criança. Esse desconforto produzido por um ambiente “hostil” transformar-se-ia em um meio favorável para o desenvolvimento a partir da influência da afetividade. As funções da criança, nesse momento, são pobres e dominadas principalmente pelas reações impulsivas, inclusive da motricidade. A esse período, Freud chama de *estágio narcisista*. À medida que a criança ganha uma autonomia maior em relação às suas funções no meio, o que permite a apropriação de recursos mais desenvolvidos sobre as funções que antes eram nulas no desenvolvimento infantil (LE BOULCH, 1982).

A partir do segundo ano, a organização do “eu” passará em torno do objeto material, principalmente quando o ambiente humano garantir a plena satisfação de suas necessidades de

relações afetivas, os interesses passarão das pessoas, principalmente, para as coisas que cercam a realidade. Inicia-se um processo de investigação do mundo em que a criança se encontra.

A atitude das pessoas em relação à experiência da criança frente ao objeto é fundamental, porque condiciona a forma como a criança vive sua atividade corporal. O adulto deve propiciar esta situação e valorizar seus êxitos, a fim de permitir-lhe viver a experiência de um corpo eficaz. Entretanto, o meio humano deve fazer que a criança aceite certos limites e incitá-la a protelar certas experiências, não seja mais que por razões de segurança. A criança fará assim a experiência do “princípio da realidade”, origem da atividade de controle, a qual poderá influir sobre seus impulsos (LE BOULCH, 1982, p.40).

É possível visualizarmos, segundo Le Boulch (1982) que é nesse momento em que a criança “atenta-se” para o meio e para os objetos que o constituem. Essa relação deve, portanto, ser mediada pelos adultos, mas sem impedir a relação principal estabelecida, que passa a ser da criança com os objetos da realidade. O comportamento intencional passa a existir, portanto, quando a criança descobre um meio exterior a ela e, nesses termos, sanar determinadas necessidades, aparece à criança como algo que está intimamente relacionado com objetos externos. Depois de um momento, a criança começa a se apropriar de outra condição e relação com o ambiente. No período em que comunicação deixa de ser a partir do movimento e das sensações, a criança começa a se apropriar das formas rudimentares de linguagem, que Piaget chama de “o início de interiorização dos esquemas”. A apropriação da linguagem cria uma condição qualitativamente diferente da anterior. Nesse momento, a criança não se apresenta somente por “ensaio e erro”, mas, por *insight*<sup>33</sup>.

A compreensão sobre a afetividade apresentada por Le Boulch (1982) ocorre a partir de uma conexão existente entre as emoções dos indivíduos associado às determinações biológicas dos estágios de desenvolvimento. Por exemplo, em torno dos três anos, como trazido pelo autor, a criança que antes se nomeava em terceira pessoa, agora passa a entender o “eu” como outro objeto do meio. Então, inicia-se a utilização de pronomes como “meu”, “minha”, “eu”. Esse é o momento que constitui a necessidade da criança de colocar-se na realidade, principalmente quando começa a exigir a realização de determinadas atividades sozinha. Como vestir-se, pentear-se, escovar os dentes, etc. A unidade da criança é, nesses termos, principalmente biológica, já que é por meio da condição fisiológica que torna possível

---

<sup>33</sup> A partir da imitação e a utilização da linguagem, a criança começa a agir intencionalmente no meio social. Essa interiorização das condições da realidade, apesar de primitiva e que deve se desenvolver durante os anos, marca a primeira forma superior da criança em resolver os problemas colocados pela vivência na realidade (LE BOULCH, 1982).

a o desenvolvimento da motricidade que permitirá a autonomia da criança (LE BOULCH, 1982).

Ao se debruçar sobre as emoções e o desenvolvimento infantil, Vigotski (2001) apresenta o campo teórico em relação às emoções e sentimentos dominados pela compreensão biologizante, no qual as emoções seriam resquícios orgânicos e lineares. Desse modo, as reações diante da realidade, que produziam alterações emocionais, eram justificadas a partir da ordem biológica. A fundamentação científico-natural das reações emocionais ampliava a aproximação do ser humano e dos animais.

Martins (2013) apresenta a necessidade de compreensão dialética entre os processos cognitivos e afetivos, a partir da superação de uma visão atomística e cartesiana dos sentimentos e das emoções. Desse modo, “Trata-se de considerá-las unidas na atividade humana posto que as emoções se revestem de sentimentos, ou seja, os sentimentos conferem-lhes conteúdos, da mesma forma que as emoções conferem aos sentimentos sua tonicidade afetiva” (MARTINS, 2013, p.260).

Sobre esse panorama, o autor estrutura teoricamente a Psicomotricidade a partir da concepção de desenvolvimento humano proposto por Piaget. É por meio dos fundamentos da Psicologia Genética que Le Boulch (1982, 1983) organiza conceitualmente a sustentação da concepção Psicomotora no desenvolvimento infantil. Podemos verificar, durante a discussão sobre as etapas do desenvolvimento, o papel da afetividade como central para a aquisição de ações diferentes na realidade. Isso significa que a forma como a criança *sente* algo interfere diretamente no seu agir no meio.

As etapas do desenvolvimento da criança têm uma base genética evidente, mas as potencialidades inatas só se desenvolvem na medida em que o recém-nascido encontra um meio favorável. O meio no qual crescerá a criança está feito de estímulos de natureza física e principalmente da presença humana carinhosa que cria as condições psicoafetivas indispensáveis ao desenvolvimento geral da criança a curto ou longo prazo (LE BOULCH, 1982, p.72).

Desse modo, identificamos que Le Boulch (1982) permanece em uma esfera da defesa da afetividade a partir de uma compreensão orgânica, linear e biológica. Defendendo, portanto, que existe um processo de desenvolvimento que ocorre pelas vias genéticas e pela base material orgânica do indivíduo. Contudo, não é isso que será predominante, pois o que prevalecerá serão as relações estabelecidas no *meio inter-humano*.

A exemplo da abordagem pedagógica *Aptidão Física/Saúde Renovada*, identificamos que a *Psicomotricidade* se aproxima de uma concepção de desenvolvimento dualista, na qual

coexiste um processo independente da aprendizagem (maturação e o desenvolvimento orgânico) alinhado às demais aprendizagens individualizadas que geram desenvolvimento, relação dualista como apresentou Vigotski (VIGOTSKI, 1986).

Os outros elementos destacados foram: (d) *Atividade Espontânea* e (e) *Autonomia*. Optamos por apresentá-los conjuntamente já que aparecem, em muitos momentos, como complementos um do outro. Retomando o que fora discutido anteriormente, Le Boulch (1982, 1987) apresenta a importância da experiência individual para o ser humano. Tendo esse fator como referência, as experiências individuais mais qualitativas para as crianças são aquelas realizadas espontaneamente e que demonstram a prevalência da autonomia. Nesses termos, defender e estimular a autonomia da criança é essencial para que haja um desenvolvimento pleno. Isso implica, inclusive, em não puni-las, caso aquela atividade não atinja o objetivo esperado. Isso é o caso da sujeira que a criança faz enquanto se alimenta sozinha. Segundo Le Boulch (1982) quando o indivíduo está aprendendo a comer, é natural que haja “bagunça”, já que é uma relação nova que se está tomando contato. Agir espontaneamente e com autonomia garante novas possibilidades de relação com o meio. O mesmo se diz respeito ao deslocamento da criança. A criança precisa aprender a se equilibrar, desviar de obstáculos e desenvolver a coordenação. Esses aspectos não serão realizados caso haja alguém a segurando todo o tempo. A *autonomia*, portanto, é essencial para propiciar o desenvolvimento.

Os movimentos (retomando ao primeiro elemento apresentado como força motriz do desenvolvimento) da criança, devem ter *espontaneidade* e *naturalidade*, para impedir qualquer forma de reclusão da criança caso esteja realizando o movimento de uma forma distinta. É por meio e a partir da espontaneidade e de atividades espontâneas que será garantido à criança a possibilidade de explorar, experimentar o meio e enriquecer as suas bagagens práticas.

Sendo a motricidade a forma pela qual a criança descobre o mundo, deve-se prevalecer a forma de explorar o mundo, que seja individual, priorizando, portanto, a autonomia das crianças. Nesse estágio, não é necessário, para o autor, que o adulto dê conselhos “inúteis” (p.89) à criança, limitando sua atividade. Sendo assim,

Os jogos funcionais e simbólicos possibilitam à criança inúmeras atividades motoras, fonte de progresso; mas são as situações da vida cotidiana que enriquecem o seu repertório gestual. A alimentação, o banho, o vestir-se, a ajuda das crianças nos trabalhos domésticos, a jardinagem, as novas aquisições de locomoção (bicicleta, patins), eventualmente o contato com a água, os diferentes materiais utilizados na escola materna propiciam experiências motoras, tornando a coordenação mais aprimorada (LE BOULCH, 1982, p.90).

Esse período para a criança, de ganho de autonomia, indica a mudança de vários fatores e funções, inclusive motores. Le Boulch (1982) apresenta que é por meio da apropriação da motricidade que o indivíduo melhora e amplia as suas condições de desenvolvimento. Por meio do movimento é que a criança explora o ambiente e descobre a si mesma, organizando suas atividades motoras globais. Então, reside a importância do adulto ao permitir ações educativas que visem uma melhor condição para a construção da motricidade da criança.

Os elementos apresentados anteriormente dialogam entre si nessa concepção trazida pela abordagem psicomotora. A afetividade relaciona-se diretamente com a autonomia, à medida que:

os problemas afetivos que a criança encontra no seu meio familiar, ou simplesmente uma inabilidade educativa ou o pouco tempo consagrado pelos pais a participarem com os jogos da criança, a exiguidade do meio da criança, podem conjugar-se, diminuindo a espontaneidade criadora que se traduz com um empobrecimento gestual e mímico (LE BOULCH, 1982, p. 130).

Retomamos a discussão em relação à liberdade e autonomia nas discussões sobre a abordagem Humanista. Assim como Marinho (2010), Le Boulch (1982) identifica a possibilidade de encontrar autonomia a partir de atividades individuais, espontâneas e isoladas. A compreensão da Psicologia Histórico-Cultural em relação à experiência individual e espontânea é que ela seja uma forma elementar de apropriação dos elementos da realidade. Assim como os animais, o ser humano também aprende e se desenvolve a partir de relações espontâneas com a realidade. Contudo, o que deve ser pontuado é a *qualidade* dessas relações. Como apontado por Duarte (2016), a vontade, o livre-arbítrio são conduzidos por elementos externos que ao mesmo tempo em que limitam a atividade humana, é o que a propicia.

Desse modo, a atividade espontânea permanece no estabelecimento de relações imediatas e elementares entre os indivíduos e a realidade concreta. Além disso, Vigotski (1995) apresenta a importância da experiência histórica, da apropriação da história da humanidade objetivado na realidade. Esse processo de apropriação da cultura humana não é feito espontaneamente, mas mediado pelo coletivo desde a mais tenra idade.

No que concerne a abordagem pedagógica *Desenvolvimentista*, essa concentra-se fundamentalmente em três referências teóricas estruturantes: as Ciências Biológicas, a Psicologia Genética de Piaget e a concepção Sistêmica. A concepção Sistêmica refere-se a

compreensão de que existe estruturas niveladas, sistemas dentro de *sistemas* que compõe um todo. Nessa perspectiva, cada um desses sistemas forma um todo com relação as suas partes e também é parte de um todo. A realidade, portanto, apesar de dinâmica, se organiza através desses sistemas (VASCONCELLOS, 2010). Nessa referência teórica identificamos dois elementos: (a) *Domínios (atividade)* e (b) *Movimento*. Na referência estruturante das Ciências Biológicas encontramos: (c) *Movimento*<sup>34</sup> e (d) *Maturação Orgânica*. Na referência da Psicologia Genética de Piaget identificamos: (e) *Interação com o ambiente* e (f) *Interação Social*.

Começaremos nossa exposição sobre os (a) *Domínios da atividade humana*. Esse elemento nos parece central porque apresenta a concepção que estrutura a abordagem pedagógica *Desenvolvimentista*. No início do livro os autores nos apresentam que irão discutir o indivíduo sob o viés do crescimento, do desenvolvimento e da aprendizagem motora. Nesses termos, a preocupação fundamental dos autores é trazer uma análise sobre o movimento. Contudo, para fundamentar a concepção de movimento que irá conduzir as análises, Tani et al (1988) apresentam que: “Todo comportamento humano pode ser convencionalmente classificado como sendo pertencente a um dos três domínios, ou seja, cognitivos, afetivo-social e motor” (p.5). Esses três domínios são o que conduzirão a atividade humana no decorrer da vida. Por exemplo, dizem respeito ao domínio cognitivo as operações mentais, descoberta e reconhecimento e armazenamento de informação, tomada de decisão, julgamentos, etc. Do domínio afetivo-social estão presentes os sentimentos e emoções. A aprendizagem pode intervir na formação desse domínio. No último eixo, o domínio motor condiz, essencialmente, aos movimentos, os quais possibilitam: mover e manipular objetos, controlar o corpo e objetos quando requisitado, reconhecer o espaço-temporal do movimento, etc.

Convêm esclarecer que na maioria dos comportamentos existe a participação de todos os três domínios. A classificação é uma conveniência, visto que o problema é essencialmente da predominância de um destes domínios sobre outros, sem que sejam mutuamente exclusivos. Por exemplo, o comportamento de um indivíduo no xadrez é predominantemente cognitivo, embora os domínios motor e afetivo-social também estejam envolvidos. O halterofilismo, por sua vez, é predominantemente motor assim como a maioria das habilidades desportivas (TANI et al, 1988, p. 6).

---

<sup>34</sup> O movimento é tomado como elemento que produz desenvolvimento a partir de duas forças estruturantes distintas. Apresentaremos, no decorrer do texto, as aproximações e distanciamentos da concepção de movimento trazida e sustentada por duas referências estruturantes distintas.

Os autores estabelecem, portanto, uma compreensão para organizar a pesquisa. Ainda que os domínios funcionem de modo articulado, é necessário estudar cada um desses domínios especificamente, buscando identificar os fatores que os compõem para assim melhor compreendê-los. Justificando, portanto, que os desdobramentos desse trabalho estarão diretamente articulados ao domínio motor. Dado esse panorama geral, os demais elementos que compõe a força motriz do desenvolvimento acontecem a partir de desdobramentos dessa concepção de ser humano. Nesses termos, ao discutirmos o (b) *Movimento*, o faremos a partir de duas referências teóricas: as *Ciências Biológicas* e a perspectiva *Sistêmica*. Segundo Tani et al (1988) o movimento apresenta um duplo caráter: ao mesmo tempo em que expressa algo externo, observável, também é o produto de um processo que não pode ser mensurável, que ocorre internamente ao indivíduo. Quando o ser humano se movimenta, portanto, algo acontece com ele que não pode ser aparentemente identificado.

Movimentos são de grande importância biológica, psicológica, social, cultural e evolutiva, desde que é através de movimentos que o ser humano interage com o meio ambiente. A interação com o meio ambiente através da constante troca de matéria/energia e informação é um aspecto fundamental para a sobrevivência e desenvolvimento de todo e qualquer sistema vivo. Movimentos são verdadeiramente um aspecto crítico da vida (TANI et al, 1988, p.11).

Identificamos, portanto, dois fatores essenciais. Ao mesmo tempo em que o movimento representa uma importância social, cultural, psicológica, também existe uma perspectiva que o coloca como natural. Isto é, necessário a todos os animais, inclusive o ser humano. Os autores reforçam que apesar de terem grande importância biologicamente, “A importância dos movimentos não se restringe ao aspecto biológico” (TANI et al, 1988, p.11). Em outro momento pontuam que “É por meio deles [dos movimentos] que o ser humano se relaciona com o outro, aprende sobre si, quem ele é, o que é capaz de fazer. É através de movimentos que o ser humano aprende sobre o meio social em que vive” (idem, p.12).

Os autores apresentam que o domínio motor e os movimentos, em consequência, se relacionam diretamente com os outros domínios (cognitivo e afetivo-social). Os movimentos compõem, portanto, parte do desenvolvimento global do ser humano. Em outro momento os autores apresentam algumas frases importantes para análise, como: “os movimentos são de fundamental importância para a vida do ser humano em seus diferentes aspectos. Onde existe vida, existe movimento; e vida é impossível sem movimento” (TANI et al, 1988, p.13). Ao justificar a motricidade os autores apresentam que ela é *inerente* aos organismos vivos. Ao mesmo tempo, portanto, que a abordagem pedagógica Desenvolvimentista traz elementos

para superar a impondência biológica sobre o movimento, recai na mesma justificativa, de naturalização desse processo. Tani et al (1988) utilizam a explicação do ser humano a partir dos animais.

Em relação ao movimento, a abordagem pedagógica Desenvolvimentista assemelha-se à discussão trazida pela abordagem Psicomotora. Evidencia-se a compreensão do movimento como algo utilitário, na proposição de Tani et al (1988) de que a vida é impossibilitada sem movimento. Em outro polo centra-se a questão da maturação orgânica para o movimento. Em relação a esses aspectos, Zaporózhets (1948) apresenta que:

Na Psicologia burguesa recebe-se uma difusão extraordinariamente ampla a concepção do comportamentalismo, segundo o qual o desenvolvimento da motricidade da criança não se diferencia, em princípio, a gênese do movimento nos animais e depende, em parte, a maturação dos correspondentes mecanismos neurológicos e, em parte, a acumulação de hábitos mecânicos elementares (p.72).

Além disso, os autores apresentam que “A criança conserva-se fiel à sua natureza intrínseca na maneira como estrutura o seu ‘eu’ e o projeto para o futuro” (TANI et al, 1988, p.123). Esse aspecto apresentado revela outro elemento destacado a (d) *Maturação Orgânica*. Semelhante ao apresentado pela abordagem da Aptidão Física/Saúde Renovada, a condição que forma o ser humano enquanto humano são as possibilidades *biológicas* e *fisiológicas* do processo evolutivo. Segundo Tani et al (1988) o indivíduo hoje, traz essas características culturais, sociais e psicológicas porque em determinado momento da evolução foram se especializando as estruturas biológicas e formando o sistema nervoso. O sistema nervoso, por sua vez, permitiu a capacidade de alteração e modificação da natureza.

O nascimento significa tornar-se presente no mundo, um ser humano que, duzentos e oitenta dias antes, era apenas uma célula. Ele é um processo tão natural como o foi ao ser concebido e assim o será no seu desenvolvimento posterior, cumprindo etapas como rastejar, gatinhar, andar com os pés impacientes, lançando-se ao desconhecido com uma mente curiosa. (TANI et al, 1988, p.122).

Nesses termos, nascer com o sistema nervoso por si só garante a constituição do ser humano, que passará apenas por um processo de incorporação: a aprendizagem. A base para a aprendizagem é, portanto, o crescimento e desenvolvimento fisiológico. Os autores apontam que “o desenvolvimento [acontece] como resultado tanto de um impulso interno como de uma atração externa” (TANI et al, 1988, p.111).

Podemos compreender aquilo que os autores nomeiam de “impulso interno” de acordo com Bruner (1964)<sup>35</sup> das influências internas e inatas do indivíduo. A atração externa são as influências advindas do ambiente, que contribui para o desenvolvimento. Denominaremos esses aspectos em dois tipos: (e) *Interação com o ambiente* e (f) *Interação social*, ambos sintetizados na abordagem pedagógica Desenvolvimentista a partir referência da Psicologia Genética de Piaget. Sobre esses dois elementos Tani et al (1988) apontam que para o pleno desenvolvimento motor é necessário a preparação de um ambiente favorável. Desse modo, os autores consideram essencial que o indivíduo explore o ambiente em que está inserido através dos movimentos.

Como vimos anteriormente, o desenvolvimento é impulsionado através de uma influência interna, *natural* e *inata* e uma influência externa. O indivíduo não vive sozinho, mas, interage com o ambiente em que se insere, assim como com as outras pessoas desse meio. O processo de socialização torna-se essencial para a formação e conhecimento de si próprio. Segundo Tani et al (1988)

Desde o nascimento, embora a criança seja aparentemente passiva, vínculos afetivos são estabelecidos entre ela e outras pessoas. Esses vínculos irão se acumulando dia-a-dia, à medida em que a criança se desenvolve e a interação se sucede, fazendo uso de outros canais de comunicação. Com o passar do tempo, ela vai se tornando cada vez mais independente, tomando consciência de si mesma como ser humano distinto e se auto-afirmando. Portanto, é um processo em que a criança vai se “individualizando” e “socializando”, constituindo uma esfera única de desenvolvimento (p.124).

À medida que se identifica a importância da interação tanto com o meio ambiente e também socialmente, os autores pontuam que essas interações estruturam-se a partir de valores sociais e culturais. Especificamente da interação social, Tani et al (1988) apresentam três elementos que conduzem esse processo: a competição, o conflito e a cooperação. O que é importante identificar desses aspectos é que apesar dos autores apresentarem que estão se tratando de uma formação cultural, ao expor os itens, recai-se sobre uma concepção naturalista da ordem social. A competição, portanto, atende ao

princípio de seleção natural, por sua vez, evidencia que os homens são diferentes dentro da espécie e sobressaem por aquilo que melhor sabem e podem fazer. Esta é uma outra situação de competição, pois, dentro de um mesmo “fazer”, uma pessoa poderá render mais que a outra. Já o princípio de luta pela sobrevivência coloca o indivíduo diante de si mesmo com todas as possibilidades existentes ao seu dispor,

---

<sup>35</sup> Esse autor é tomado como referência para a abordagem Desenvolvimentista em vários momentos.

bem como com a dúvida sobre a opção quanto a que caminho seguir. Nesta situação, o indivíduo compete consigo mesmo, porque surge a ambivalência de uma decisão e a dúvida de que “não teria sido melhor ter adotado outra opção?”. Cada uma destas relações competitivas salienta o esforço do ser humano num sentido construtivo, ao mesmo tempo que reforça a existência deste processo na sociedade de todos os tempos” (TANI et al, 1988, p.131).

Ao mesmo tempo em que os autores afirmam que há uma influência externa, remetem àquilo que é natural para o indivíduo, como no caso expomos sobre a questão da competição. O mesmo se expressa na interação do indivíduo com o ambiente. Ao mesmo tempo que existe uma relação afetivo-social, motora e cognitiva do indivíduo que remete à uma concepção cultural, existe também a predominância *fisiológica* e *biologicista* para explicar essa questão, no qual:

O ambiente no qual o ser humano vive é repleto de energia. Assim, o ser humano possui um aparelho que capta essa energia e a transforma num tipo específico de energia que seja inteligível ao próprio organismo. Em outras palavras, os estímulos que estão no meio ambiente são transformados em informações, graças aos órgãos dos sentidos (TANI et al, 1988, p.102).

Pode-se identificar uma compreensão *dualista* do desenvolvimento humano. Ao mesmo tempo em que se preconiza uma independência entre aprendizagem e desenvolvimento, estabelece dois polos que agem independentemente e não tem relação entre si – o polo interno e um polo externo. Esses não são vistos como opostos de uma unidade contraditória, mas como dois fenômenos independentes (VIGOTSKI, 1986).

Na abordagem pedagógica *Construtivista/Interacionista* encontramos oito elementos que se colocam como força motriz do desenvolvimento. Identificamos duas referências teóricas estruturantes: as Ciências Biológicas e a Psicologia Genética de Piaget. Embora o autor tome como referência Freud e Vigotski e, inclusive, diz se estruturar por essa “relação” existente entre os três autores. Identificamos que há a tentativa de aproximação entre os três autores (Piaget, Vigotski e Freud), contudo, a referência que conduz a síntese da abordagem pesa, em especial, em Jean Piaget. Antes de tratarmos das forças motrizes do desenvolvimento por essa abordagem, consideramos como necessário fazer algumas pontuações. Primeiramente Freire (1989) apresenta que irá utilizar alguns referenciais, dentre deles a Psicologia Histórico-Cultural, referência teórica e metodológica que tomamos como referência para a presente pesquisa. Contudo, as obras utilizadas pelo autor para compreender Vigotski são advindas de uma publicação traduzida de uma versão estadunidense (DUARTE, 2001). Essa versão que serve de referência para Freire (1989) e diversos autores da educação

e da Educação Física, suprime algumas partes, em especial àquelas relacionadas a fundamentação marxista da obra de Vigotski, o que impede, inclusive, determinadas compreensões sobre os conceitos e categorias discutidas por Vigotski. Segundo Duarte (2001)

No que diz respeito ao tema específico do processo de apropriação da psicologia vigotskiana, verifico também existir, tanto no Brasil como no exterior, o início de um movimento de reação às interpretações, ainda largamente hegemônicas que incorporam a psicologia vigotskiana ao universo ideológico neoliberal e pós-moderno, tendo como consequência uma operação de dissociação dessa psicologia do universo ideológico marxista e socialista. A reação a esse tipo de leitura dos trabalhos de Vigotski ainda luta por encontrar mais espaços nos quais possa expor suas idéias e isso exige um constante e árduo esforço por superar as barreiras criadas por aqueles que não estão habituados a ver questionadas as idéias que pretensamente encontrariam apoio nos trabalhos de Vigotski (p. 13).

Essa compreensão de Freire (1989) apresenta um segundo ponto que, ao não tomar contato com as referências basilares para a construção da teoria de Vigotski, torna possível o autor “acoplar” ideias advindas de Vigotski e de outros autores como Piaget e Freud. O que é pontuado por Duarte (2001) é que a partir de uma interpretação e compreensão equivocada dos conceitos expostos por Vigotski pode se prejudicar seriamente o entendimento sobre o autor e imprimir impressões equivocadas sobre a relação entre Vigotski, o desenvolvimento e os desdobramentos pedagógicos.

Freire (1989) aponta que

Nos textos de Vygotsky, o desenvolvimento é revelado não como uma produção dependente de recursos internos, biológicos do indivíduo, mas como resultado das relações que ele estabelece como o meio. Para esse autor, a aprendizagem é um fator de desenvolvimento. O que possivelmente se desprende de mais importante na teoria do pesquisador soviético para aplicações pedagógicas é o conceito apresentado por ele de **zona de desenvolvimento proximal**, que seria a primeira zona de desenvolvimento que a criança vai atingir, cabendo ao professor facilitar o acesso da criança a essa zona (p.135).

Esse trecho demonstra a concepção de Freire (1989) sobre Vigotski, reproduzindo divergências teóricas advindas de traduções ideologicamente distanciadas das proposições do autor soviético. Buscaremos, portanto, apresentar essas contradições à medida que colocaremos a abordagem em diálogo com a Psicologia Histórico-Cultural, principalmente nas sistematizações de Vigotski na questão sobre as forças motrizes do desenvolvimento.

Os elementos identificados como forças motrizes para o desenvolvimento a partir da abordagem pedagógica Construtivista/Interacionista são: (a) *Maturação Orgânica*, ancorado a partir das Ciências Biológicas. (b) *Movimento*; (c) *Linguagem*; (d) *Interação social*; (e) *Autonomia*; (f) *Atividade espontânea*; (g) *Experiência (individual)*; (h) *Interação com o ambiente*, todos sustentados a partir da referência da Psicologia Genética de Piaget.

A questão sobre a (a) *Maturação Orgânica* é apresentada explicitamente à medida que o autor começa a discutir a questão do movimento e da formação do que chama de “esquemas motores”, segundo Freire (1989)

O ser humano, principalmente quando criança, precisa construir seus próprios meios de transporte para empreender essa viagem chamada vida. Se ele não consegue alcançar um objeto que o atrai, que ele deseja, só resta um recurso: construir um mecanismo que o leve a seu objetivo. Um bebê de poucos meses que ainda não sabe engatinhar, terá que realizar um enorme esforço, arrastando-se, para pegar qualquer objeto que esteja distante. Em pouco tempo, assim que a *maturação biológica* gere força muscular e organização nervosa suficientes, o arrastar-se será superado pelo engatinhar. Isso porque o arrastar-se permite à criança uma viagem muito limitada, enquanto o engatinhar já lhe permite ir mais longe e empreender novas conquistas (p.28, grifo nosso).

Podemos observar alguns fatores através da citação acima. A abordagem pedagógica *Construtivista/Interacionista* considera que anteriormente ao desenvolvimento de determinados elementos no indivíduo, é necessário que o mesmo apresente uma condição biológica. Nesses termos, a aprendizagem acompanha ao desenvolvimento biológico. Isso nos apresenta uma implicação à concepção de desenvolvimento na qual se estrutura a abordagem pedagógica em questão. À medida que se considera os processos biológicos como a base do desenvolvimento de outras estruturas, condiciona a formação dos seres humanos, principalmente, pelo potencial *biológico* e *hereditário*. Esse fator associa-se a uma concepção etapista do desenvolvimento humano. Isto é, ao possuir condições biológicas, a criança pode ter outra relação com o ambiente e o contexto em que está inserido.

A perspectiva biologizante e orgânica no desenvolvimento humano aparecem em outras três abordagens pedagógicas analisadas anteriormente: *Aptidão Física/Saúde Renovada*, *Psicomotricidade* e a *Desenvolvimentista*. Como apontado nas discussões anteriores, esse fator demonstra uma análise dicotômica entre o biológico e o social. Essas abordagens pedagógicas, incluindo a *Construtivista/Interacionista* tratam esses dois polos como contraditórios e que não se encontram, muitas das vezes.

Apesar de defender uma concepção etapista, linear e biológica, Freire (1989) também apresenta que o desenvolvimento não pode ser compreendido como uma superação de

“degraus”, mas, sustenta-se em uma ideia que os períodos de desenvolvimento não são estanques, ou seja, não começa em certo momento e termina em outro. Ainda acrescenta que “Convém lembrar que estamos falando de seres vivos, e mais, de seres humanos, o que torna impossível essa precisão matemática na análise do desenvolvimento” (FREIRE, 1989, p.32). Desse modo, coabitam duas concepções que aparentemente se opõem: uma que necessita de bases materiais para avanços da relação entre homem e realidade e a concepção de que o desenvolvimento não é linear. A utilização de diferentes possibilidades e perspectivas teóricas é dado, também, pelo ecletismo teórico e pela busca a outras referências como Freud e Vigotski.

Quando se fala especificamente do desenvolvimento da motricidade dentro dos estágios do desenvolvimento da criança, Freire (1989) aponta um papel de destaque a um fator, o que nos coloca o nosso próximo elemento que é concebido como uma força motriz do desenvolvimento: o (b) *Movimento*.

Para se adaptar ao mundo, para resolver problemas, para agir sobre o mundo, transformando-o, o sujeito constrói movimentos corporais específicos, dirigidos para um fim e orientados por uma intenção: são os esquemas de ação. É por esses esquemas que o ser humano se expressará em todas as ocasiões de sua vida. Como a criança ainda não desenvolveu ainda o privilégio humano de representar por imagens suas experiências práticas, é nesta primeira fase de desenvolvimento em que, por absoluta necessidade, formam-se todas as possibilidades básicas de movimentação corporal (FREIRE, 1989, p.33).

Na compreensão de Freire (1989) o movimento deve ser algo considerado pelos professores como essencial para aprendizagem não só para a Educação Física, mas, no sentido de que o movimento está presente durante os estágios de desenvolvimento humano. A educação, portanto, não deve negar esse princípio fundamental. Isso porque, muitas vezes, a mobilidade é compreendida como algo que dificulta a aprendizagem e a aula deve ser um espaço de silêncio, imóvel, quieto. Freire (1989) discute que:

É difícil explicar a imobilidade a que são submetidas as crianças quando entram na escola. Mesmo se fosse possível provar (e não é) que uma pessoa aprende melhor quando está imóvel e em silêncio, isso não poderia ser imposto, desde o primeiro dia de aula, de forma súbita e violenta (p. 12).

O autor apresenta que essa concepção pedagógica não apenas silencia a criança, mas a “amarra” e a “amordaça”, impedindo, inclusive, formas do desenvolvimento humano. Nesse sentido, Freire (1989) faz uma crítica às abordagens pedagógicas que estabelecem, explicita

ou implicitamente, que o movimento da criança não só impede, mas atrapalha o “aprender”. O autor utiliza essa síntese como uma violência, quando coloca que desde a Educação Infantil, gradativamente, o movimento que antes fazia parte do desenvolvimento e aprendizagem da criança, torna-se expressão de indisciplina e que, portanto, deve ser “corrigido” pelos professores. O autor apresenta que “A linguagem da imobilidade e do silêncio? Seria o mesmo que pegar um professor idoso, que há muito deixou de praticar atividades físicas, a não ser as mais triviais, e obrigá-lo a correr longes quilômetros em ritmo acelerado. A violência seria idêntica” (FREIRE, 1989, p.12).

Desse modo, o autor questiona, não haveria outra forma de ensinar? Após esse questionamento, o autor adere ao movimento e ao processo de construção de pensar uma Educação Física que priorize um espaço de liberdade para aprender, reforçando que o ato de ensinar exige a necessidade de uma liberdade de pensar, de agir, de se movimentar, de criticar, etc. É por meio desse contexto que se prioriza uma educação de corpo inteiro (FREIRE, 1989). Após de apresentar os primeiros princípios da abordagem, como *liberdade, educação pelo movimento*.

Reproduzindo uma concepção naturalizante e utilitária do movimento, Freire (1989) apresenta que o movimento é uma necessidade humana e o *se movimentar* não pode ser negado ao indivíduo. Mesmo assim, a compreensão sobre o movimento reduz ao aparato orgânico presente em uma concepção tradicional na Psicologia (ZAPORÓZHETS, 1948).

O outro elemento que impulsiona o desenvolvimento é a (c) *Linguagem*. Baseado nas contribuições de Jean Piaget, o autor discorre sobre o período de desenvolvimento da criança. Segundo o autor, o que marca o processo de desenvolvimento é o surgimento da linguagem. A linguagem, portanto, produz uma nova condição para o desenvolvimento humano. Desse modo, aparece, portanto, como outro elemento como força motriz para o desenvolvimento.

A partir do surgimento da *linguagem*, inicia-se um novo período, que incorpora o anterior e acrescenta às atividades da criança os símbolos, a representação mental. É a chamada primeira infância, ou período pré-operatório, intuitivo ou simbólico. A questão dá para frente não será somente o fazer, mas também o compreender (FREIRE, 1989, p.34, grifo nosso).

Freire (1989) aponta que a linguagem incide diretamente na incorporação e formação de símbolos que se tornam essenciais para a atividade das crianças em determinados estágios de desenvolvimento. É por meio da linguagem que a criança amplia a sua atuação no mundo, inclusive estabelecendo outro elemento estruturante, a (d) *Interação social*, que se estende

dependendo do estágio de desenvolvimento. Nesse período concomitante ao desenvolvimento da *linguagem* “a criança se vê em condições de estabelecer com o mundo uma relação de igualdade. Ou seja, passará de um estado em que se coloca como centro de todas as coisas para um estado onde não é mais o centro, e sim um organismo relacionado com outros” (FREIRE, 1989, p.34).

Nesses termos, a *linguagem* cumpre um papel essencial para o processo de *interação social*. Essa ampliação dos limites que antes eram conhecidos pela criança. Segundo Freire (1989) ocorre porque a criança tem uma curiosidade ininterrupta, o que a faz “querer ir mais longe” e descobrir coisas diferentes. Nesse processo:

Alguma coisa de muito diferente começa a acontecer um dia: uma função espetacular que só distingue a espécie humana (e muito precariamente também o chimpanzé) começa a se mobilizar. A maturação biológica coloca à disposição dos seres um recurso que define, na Terra, uma espécie diferente: o símbolo (FREIRE, 1989, p.35).

A partir do acesso ao símbolo, a criança começa a representar o mundo mentalmente e através da comunicação (advinda da linguagem). A linguagem começa a se aprimorar quando a criança é capaz de refletir sobre o mundo em que está inserida e fazer associações verbais sobre a mesma. As representações do mundo constituem o mundo da fantasia, essencial para a imaginação e criação da autonomia da criança. A fantasia pode contribuir para possibilitar com a criança imagine para além daquilo que está posto pelas amarras da realidade que se apresenta a ela (FREIRE, 1989).

Freire (1989) toma como referência teórica uma perspectiva de desenvolvimento que compreende que a *maturação orgânica* dá a estrutura necessária para a posterior formação de funções específicas. Através da *linguagem* e da *interação social* a criança reconhece a si mesmo na realidade, o que constitui a construção de sua cultura. Enquanto a criança está reproduzindo a realidade mentalmente ou através de ações, está reconstruindo formas da vida. Esse fator só pode acontecer a partir de uma formação que preconize outro elemento estruturante: (e) *Autonomia*. A autonomia é a possibilidade da criança em representar por meio da fantasia, dos brinquedos, dos movimentos, da comunicação, etc., a forma como compreende a condição que está posta (FREIRE, 1989).

A autonomia permite a criatividade. Essa por sua vez se relaciona diretamente com a possibilidade de realização de (f) *Atividade espontânea*. Nesse contexto, não há uma atividade específica que guie o processo de desenvolvimento humano a partir da concepção de Freire

(1989) pelas contribuições de Jean Piaget. Desse modo, as atividades naturais de relação entre a criança e a realidade já são suficientes para sustentar os estágios de desenvolvimento. Sobre essa questão Freire (1989) aponta que durante a organização da aula de Educação Física, deve-se haver uma aproximação ao cotidiano, no qual, “O professor não organiza as crianças em colunas; elas buscam, por conta própria, a melhor organização. Essa postura está mais de acordo com a atividade espontânea das crianças fora da escola e com uma Educação voltada para a autonomia” (p.87).

É por esse motivo que a Educação Física deve priorizar as atividades espontâneas, a valorização da cultura e da fantasia da criança, já que a relação existente entre a criança e a realidade é mediada pela ação individual, ainda que haja uma estrutura social, o ponto específico que propicia o desenvolvimento é a (g) *Experiência (individual)*, sétimo elemento estruturante como força motriz do desenvolvimento para essa concepção. Sobre a *atividade espontânea e experiência (individual)*, Freire (1989) discute:

o que caracteriza o jogo simbólico é o brincar de fazer-de-conta, aquilo que não é. São representações livres, pouco vinculadas à realidade concreta, que refletem o nível de compreensão da criança em relação ao mundo que a cerca. O final da primeira infância caracteriza-se por um ajustamento cada vez maior ao que chamamos de realidade. A intermediação entre os símbolos e a realidade concreta se dá pela atividade corporal. À medida que se refinam os mecanismos de relações com o meio, também se refinam os conhecimentos acerca do próprio corpo. O corpo, cada vez mais conhecido, permite que o sujeito corrija suas interpretações, que vão de uma representação quase que só de faz-de-conta, a representações muito próximas do que é vivido corporalmente, isto é, do mundo concreto como ele é (p.68).

Podemos observar, portanto, que a criança apenas atua na realidade a partir de ações e atividades espontâneas e são as próprias atividades espontâneas, livres e autônomas que permitirão uma reorganização do sujeito a fim de aproximar-se da compreensão mais próxima da realidade que se tem. O último elemento estruturante que chamamos atenção é (h) *Interação com o ambiente*. A partir da interação com a realidade, a criança constrói e organiza formas de atuar no mundo.

A partir do início da segunda infância, de posse de mecanismos que lhe possibilitam representar o mundo, situando-se entre os objetos sem se sentir mais o centro de todas as coisas, a criança pode compreender de forma lógica sua vida de relações. É perceptível, a partir daí, seu ajustamento à realidade exterior, conseqüentemente, a representação fantasiosa que caracteriza a primeira infância – mesmo continuando a existir – será superada por uma representação simbólica mais comprometida com os elementos da realidade concreta com os quais a criança

interage. Nessa fase, a socialização crescente, a necessidade de estabelecer trocas com o meio dá novo significado ao brinquedo (FREIRE, 1989, p.85).

Podemos observar, portanto, que a interação com o meio em que está inserida é uma condição necessária para o desenvolvimento humano segundo essa perspectiva. Freire (1989) aponta a importância da educação oferecer um espaço favorável para aprendizagem, que amplie as possibilidades de desenvolvimento motor e o repertório de movimentos que a criança se apropria para realizar determinada tarefa.

Por uma questão metodológica, optamos por apresentar os elementos que Freire (1989) aponta como forças motrizes do desenvolvimento, a partir da relação trazida pelo autor e de forma articulada. De todo modo, a compreensão sobre esses elementos são isoladas umas das outras. Por exemplo, apesar de o autor pontuar que a linguagem auxilia a interação social, a gênese dos processos e a articulação desses ocorrem de forma autônoma e independente. Freire (1989) apresenta a organização dos elementos de uma forma linear, isso é: de dentro para fora. Vigotski (2001) traz uma contribuição para analisar o papel da Linguagem no desenvolvimento humano. Um primeiro ponto é que o autor soviético compreende o processo inverso, isso é, a mediação da Linguagem ocorre a partir das relações humanas concretas. Vigotski (2001) apresenta que: “A criança, quando vê um objeto novo, pergunta como se chama. Sente necessidade da palavra e trata ativamente se apropriar-se do signo pertencente a cada objeto, do signo que serve para nomear e comunicar-se” (p.104).

Podemos observar, portanto, que existe um processo dialético entre as relações humanas e apropriação da palavra enquanto um signo mediador da prática social. No trecho acima, Vigotski (2001) reforça a necessidade da formação da criança a partir dos indivíduos que a rodeiam. Isso é, preconizado por uma atividade espontânea e individual, tal como proposto por Freire (1989), como a criança apropriar-se-ia dos signos construídos coletivamente pela história da humanidade?

Freire (1989) aponta em diferentes passagens a necessidade de o aluno encontrar-se sozinho e agir com autonomia. Esses processos, pelo viés da Psicologia Histórico-Cultural, apresentam-se de forma contrária. O “agir sozinho” aparentemente articula-se a uma possibilidade de agir sem o outro e, portanto, o indivíduo é livre para exercitar as suas preferências. De outro lado, Vigotski (2001, 1995) discute que aquilo que está na esfera cotidiana estabelecida a partir de relações causais, não produz autonomia, mas mantém o ser humano em um patamar que já se encontrava anteriormente. As relações mais complexas a

serem apropriadas pelo indivíduo necessitam da mediação do outro, aproximando o ser humano a outra esfera de desenvolvimento.

A autonomia está relacionada diretamente ao domínio das relações externas, da realidade (DUARTE, 2016). Nesse sentido, o domínio psíquico perpassa, inclusive, pela apropriação de conceitos científicos. Vigotski (2001) apresenta que

Das investigações do processo de formação dos conceitos é sabido que o conceito não é simplesmente um conjunto de conexões associativas que se assimila com ajuda da memória, não é um hábito mental automático, mas um *autêntico e complexo ato do pensamento*. Como tal, não pode dominar com ajuda de uma simples aprendizagem, mas que exige infalivelmente que o pensamento da criança se eleve em seu desenvolvimento interno a um grau mais alto para que o conceito possa surgir na consciência (p.184).

Esse fator reforça a defesa de que o processo do desenvolvimento não ocorre de forma isolada e individualizada, mas mediada pelo acúmulo das possibilidades existentes na realidade.

### **3.3 Relação ensino, aprendizagem e desenvolvimento**

Nesse tópico discutiremos os desdobramentos pedagógicos advindos da concepção de desenvolvimento que referencia e subsidia as cinco abordagens pedagógicas discutidas anteriormente. Cada uma dessas abordagens pedagógicas, pela sua importância histórica para a Educação Física Escolar, mereceria um olhar atento, totalizador, que buscasse captar todos os elementos que condicionam e conduzem o trabalho pedagógico. Dado a limitação da presente pesquisa, organizamos alguns pontos que servirão como uma forma metodológica de organizar os dados obtidos, buscando, em especial, identificar alguns aspectos para dialogar a partir da Psicologia Histórico-Cultural. O pressuposto que defendemos é que o desenvolvimento apresenta desdobramentos pedagógicos. Esses, por sua vez, retomam a concepção de desenvolvimento discutida no tópico anterior, explícita ou implicitamente, como apresentamos no decorrer da presente pesquisa.

Os critérios que conduzirão o nosso olhar às abordagens para identificar a concepção de três elementos, em especial: de *escola*, de *ensino* e de *aprendizagem*. Em cada um desses elementos, nortearmos algumas reflexões a fim de atendermos a compreensão dos aspectos que elencamos. Elaboramos o quadro a seguir, buscando articular os aspectos identificados com os questionamentos, para buscarmos a resposta nas produções teóricas que sustentam as

abordagens. Além disso, apresentarmos o objetivo dessas reflexões e do eixo e, por fim, o arcabouço teórico relacionado à Psicologia Histórico-Cultural que nos embasa na discussão durante análise.

De antemão, gostaríamos de esclarecer alguns fatores. A Psicologia Histórico-Cultural não é, diretamente, uma concepção a ser materializada pedagogicamente. É necessário, portanto, a mediação de uma proposta pedagógica que se oriente a partir do método, dos fundamentos e da perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural. Tendo o ensino como processo de mediação entre aprendizagem e desenvolvimento, na concepção de que o indivíduo não nasce humano, mas humaniza-se na relação com o outro e com a realidade, “quer do ponto de vista filogenético ou ontogenético” (MARTINS, 2013, p.131), a perspectiva pedagógica que apresenta essa concepção é a Pedagogia Histórico-Crítica (DUARTE, 2013).

a psicologia histórico-cultural é tão somente um dos fundamentos da educação escolar. Trata-se, por certo, de um importante fundamento, mas para que ele possa, de fato, contribuir para o trabalho educativo é necessário inseri-lo numa teoria pedagógica, para cuja construção também contribuem a Filosofia, a Sociologia, a História, a Didática e outros campos dos estudos educacionais (DUARTE, 2013, p. 20).

Nesse sentido, retomamos os princípios pedagógicos da Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica apresentados no capítulo anterior, para nortear a concepção de Educação (e de Educação Física), de ensino e de aprendizagem que orientam teoricamente a presente pesquisa. Posteriormente, essa compreensão auxiliará na discussão em relação às abordagens pedagógicas analisadas.

Saviani (2011, 1984) parte de uma análise de conjuntura em consonância ao campo teórico *crítico-reprodutivista*<sup>36</sup>, que considera a escola é uma instituição formal sistematizada a partir de estruturas historicamente organizadas e reproduzidas a partir da organização social vigente. Desse modo, as relações humanas mediadas pelo capital para o avanço do capitalismo também ocorrem dentro dos muros da escola. O ser humano a ser formado por essa instituição, portanto, será formado para determinada função dentro da sociedade. O psiquismo humano, segundo a Psicologia Histórico-Cultural não se forja alheio das condições concretas de existência e de um processo intencional, o processo de *ensino*.

Para análise das abordagens pedagógicas em questão, buscamos articular aos elementos em comum a serem identificados em todas as abordagens. O primeiro deles é a

---

<sup>36</sup> Para detalhes ver: Saviani (1984): Escola e Democracia.

concepção de escola. Nesse momento, discutimos a concepção de educação, de Educação Física e do espaço escolar para a manutenção das relações humanas. Em um segundo ponto, colocar em ênfase a questão do ensino, analisando o objeto a ser ensinado, como ensinar, etc. Por último, centrarmos na questão da aprendizagem e, em últimos termos, do processo avaliativo para identificar se fora alcançado o objetivo com a Educação Física Escolar tido de antemão. Esses elementos, conjuntamente, organizam o ato pedagógico no qual um não pode ser compreendido em somatória ou em ausência do outro. Abaixo apresentamos a síntese de um quadro orientador do processo metodológico que nos orientamos na síntese desse eixo.

**Quadro 3** - Organização metodológica para o eixo *Ensino, aprendizagem e desenvolvimento* nas abordagens pedagógicas analisadas

ELEMENTOS CENTRAIS	QUESTIONAMENTOS	OBJETIVOS COM OS QUESTIONAMENTOS	REFERENCIAL TEÓRICO DE ANÁLISE
Concepção de <i>escola</i>	(1) O que é a “Escola”; (2) Qual o papel da Escola. (3) O que é Educação Física? (4) Qual a relevância da Educação Física Escolar? (5) Qual o objetivo/finalidade da Educação Física Escolar?	Identificar o porquê se ensinar Educação Física segundo a abordagem pedagógica.	Conceito de ensino formal.
Concepção de <i>ensino</i>	(1) Qual o objeto de ensino da Educação Física Escolar? (2) Como deve ser organizado o objeto de ensino?	Identificar o objeto da Educação Física segundo a abordagem pedagógica de modo a compreender qual intencionalidade e o conteúdo que deve ser socializado nas aulas de Educação Física.	Formação das funções psíquicas superiores e o papel do ensino. As <i>neoformações</i> propiciadas pelo ensino. Conceito de atividade humana e as implicações do ensino para o desenvolvimento.
Concepção de <i>aprendizagem</i>	(1) Qual o papel/função do professor/aluno? (2) Como se avaliar a apropriação do conteúdo segundo a abordagem pedagógica específica? (3) A que tipo de aluno se pretende formar?	Identificar a concepção do professor na condução do processo de ensino, aprendizagem e desenvolvimento. Identificar a função social do ato de ensinar e da forma como se organiza os momentos pedagógicos da aula em cada uma das abordagens.  Apontar as características esperada dos alunos para o pleno desenvolvimento pedagógico.	Concepção de desenvolvimento humano e conceito de zona de desenvolvimento.

Elaborado por: ZANELA (2018).

Iniciando a nossa discussão em relação à abordagem pedagógica *Aptidão Física/Saúde Renovada*, buscaremos discutir os eixos estruturantes a partir das contribuições sintetizadas pela abordagem, adotando a ordem apresentada anteriormente. A partir das decorrências da concepção de desenvolvimento e das forças motrizes do desenvolvimento podemos analisar os objetivos e a concepção da proposta, a partir da identificação que a fundamentação teórica relaciona diretamente a prática de exercícios físicos com o desenvolvimento da saúde. Contudo, é necessário levantarmos algumas questões: se o papel da Educação Física Escolar é propiciar a constituição de hábitos saudáveis, qual o papel pedagógico do professor para mediar esse conhecimento? Qual o lugar do conhecimento científico nesse aspecto? Existe uma diferença fundamental entre a prática do exercício físico dentro da escola e fora dela? Em relação à concepção de Educação Física Escolar, Nahas et al (1995) apresenta que

A Educação Física é a área que oferece a maior responsabilidade de promover o desenvolvimento humano através da atividade física. Particularmente nas escolas, a Educação Física tem uma contribuição educacional relevante para todos os indivíduos (e que lhe é exclusiva) relacionada com o desenvolvimento motor e a aptidão física (p.58).

De acordo com Nahas et al (idem), nesta concepção, a atividade física que deve ser alvo para a Educação Física Escolar já que são benéficas e essenciais para todas as pessoas, principalmente aquelas que estão em uma situação vulnerável e podem se favorecer dos benefícios advindos da atividade, como os sedentários e/ou aqueles que possuem maior risco no aparecimento de doenças crônico-degenerativas. A importância da Educação Física Escolar é justamente por ser um espaço de realização de programas de atividade física para a saúde. O que pode contribuir para uma vida mais saudável durante o envelhecimento.

A escola, e em especial ao campo de atuação da Educação Física, é vista como um universo de informações e experiências que venham a permitir independência quanto à prática da atividade física ao longo de toda a vida (GUEDES e GUEDES, 1995a, 1995b; GUEDES, 1999; NAHAS et al, 1995). Isso implica uma responsabilidade da Educação Física Escolar, no sentido de permitir o acesso a essas diferentes formas de exercício físico.

Devido a que grande parte dessas evidências epidemiológicas sustentam um efeito positivo de um estilo de vida ativo e/ou envolvimento dos indivíduos em programas de atividade física ou exercício na minimização dos efeitos deletérios de envelhecimento (AMERICAN COLLEGE OF SPORTS MEDICINE, 1998), os cientistas enfatizam cada vez mais a necessidade de que a atividade física seja parte

fundamental dos programas mundiais da promoção da saúde Não se pode pensar hoje em dia em “prevenir” ou minimizar os efeitos do envelhecimento sem que além das medidas gerais de saúde se inclua a atividade física (MATSUDO, MATSUDO e BARROS, 2000).

A finalidade da Educação Física Escolar é socializar as condições para a prática regular de exercícios físicos durante toda a vida, a partir da escolha por hábitos mais saudáveis, o que pode contribuir para a diminuição de algumas doenças. Dessa forma, a Educação Física Escolar se justifica quando promove discussões e contribui para a formação de hábitos para a saúde do indivíduo.

A abordagem *Aptidão Física/Saúde Renovada*, portanto, apresenta uma preocupação específica em contribuir para a formação de hábitos saudáveis para os alunos, buscando, efetivamente contribuir para a saúde pública. Embora exista uma preocupação com a realização dos aspectos inerentes a prática da atividade física, esse processo não deve ser árduo, mas prazeroso, de modo a mostrar o quanto estar saudável pode ser algo positivo para o sujeito.

A Educação Física é a área que oferece a maior responsabilidade de promover o desenvolvimento humano através da atividade física. Particularmente nas escolas, a Educação Física tem uma contribuição educacional relevante para todos os indivíduos (e que lhe é exclusiva) *relacionada com o desenvolvimento motor e a aptidão física para o bem estar e a saúde* (NAHAS et al, 1995, p.58, grifos nossos).

É possível observarmos a atenção destinada a promoção da saúde por meio da Educação Física. Guedes (1999) expõe que a preocupação da abordagem não é restritamente biológica e higienista<sup>37</sup>.

A educação para a saúde abordada em um sentido exclusivamente biológico e higienista inibe o domínio e o encorajamento de atitudes favoráveis a própria saúde, não permitindo que novos conhecimentos sejam incorporados de forma integrada e duradoura em direção à autoindependência em decisões quanto à adoção de um estilo de vida saudável. Por consequência, os programas de educação para a saúde representam, sem ignorar a significativa participação dos aspectos biológicos, um problema fundamentalmente de domínio didático-pedagógico e, de maneira particular, em razão das características do objeto de estudo de cada área do conhecimento vinculada a estrutura escolar, a disciplina de educação física (p. 2).

---

<sup>37</sup> O *higienismo* aparece enquanto uma influência em diversas áreas das relações sociais na busca por colocar em primeiro plano a questão da saúde. Por muito tempo o *higienismo* influenciou e influencia até os dias de hoje a organização pedagógica da Educação Física Escolar. A abordagem *Aptidão Física/Saúde Renovada* buscam distanciar-se de alguns preceitos defendidos pelo *higienismo*. Para detalhes, ver Daolio (1998).

Em relação à concepção de aluno, os autores não definem explicitamente a perspectiva que a abordagem pedagógica tem do aluno. Em alguns momentos observamos que o aluno é referenciado a partir da concepção de que o indivíduo faz escolhas durante toda a sua vida. A qualidade da escolha dependerá das possibilidades vivenciadas pelo sujeito durante a sua vida. Nesse caso, se o objetivo é a Educação Física Escolar para a saúde, o pleno desenvolvimento do indivíduo se dará a partir de escolhas mais saudáveis, alterando o seu comportamento com hábitos diferentes. Então, reforça-se a importância de que seja uma atividade que proporcione prazer.

Em relação ao papel do professor, Guedes e Guedes (1995b) apontam que:

Com base nessas evidências, provavelmente o professor de educação física, mais do que qualquer outro profissional aliado à saúde, encontra-se em uma posição privilegiada para desenvolver mecanismos que possam inibir uma maior concentração de gordura na população jovem, visto que os programas de educação física escolar talvez sejam os únicos meio onde todas as crianças e adolescentes tenham oportunidade de participar de programas orientados de exercícios físicos sem levar em conta sua capacidade atlética (idem, p.36).

Os autores apontam a importância do professor no processo de conscientização dos alunos, que, futuramente serão adultos. A conscientização perpassa no sentido de colocar a Educação Física como potencialmente promissora em relação à promoção a saúde. Existe, portanto, uma preocupação pedagógica com o desenvolvimento das aulas de Educação Física e como devem ser ensinados os aspectos para permitir que haja incorporação da importância desse processo na vida dos indivíduos. Inclusive quando fazem críticas à esportivização e dos professores que centram suas aulas apenas na aprendizagem do esporte. Os autores da abordagem pedagógica *Aptidão Física/Saúde Renovada* colocam que há outras formas de desenvolver a aptidão física e, inclusive, que isso exige dos professores de Educação Física uma instrumentalização.

Na tentativa de modificar esta situação, várias propostas alternativas têm sido advogadas. No entanto, a maioria delas colocando o professor de educação física como simples coadjuvante do processo educacional, responsável simplesmente por entreter as crianças e os jovens mediante as chamadas atividades recreativas, por organizar e acompanhar atividades comemorativas, por orientar exercícios físicos, etc.; ao invés de desenvolver conjunto de conteúdos que possa verdadeiramente contribuir, em um contexto educacional mais amplo, na formação dos educandos. Frente esta realidade, qualquer iniciativa que possa auxiliar no sentido de oferecer uma nova concepção do real papel da disciplina de educação física na estrutura escolar, e notadamente uma caracterização mais clara quanto aos seus objetivos enquanto componente curricular, deve surgir a partir de definições quanto ao tipo

de conhecimento associado ao movimento humano que deverá ser abordado em termos educacionais nas escolas de 1º e 2º graus. Ou seja, dentro do universo de conhecimento que envolve o movimento humano, o que deverá ser tratado no período de escolarização básica (GUEDES, 1999, p.1).

Especificamente ao tratar da questão do ensino, em ênfase ao conhecimento, Guedes e Guedes (1995a, 1995b), Guedes (1999) e Nahas et al (1995) apontam críticas a diferentes concepções da Educação Física Escolar. Especialmente aquelas que privilegiem a recreação e o lúdico em detrimento do conteúdo<sup>38</sup>. Nesses termos, o objeto da Educação Física deve ser o movimento para a aptidão física, no qual o esporte, quando articulado e orientado para esse fim, pode ter um papel importante na promoção à saúde. A caracterização do conhecimento permeia relações da esfera cotidiana, isto é, a prioridade ao saber fazer, articulando um papel utilitarista da Educação Física Escolar.

Para ampliarmos essa discussão, retomamos que a concepção de conhecimento – e de Educação Física – utilitarista relaciona-se a partir da compreensão de que existe um fim em si mesmo. Isto é, a importância da Educação Física Escolar está nela mesmo. As decorrências dessa compreensão é que o avanço do conhecimento científico no âmbito das ciências biológicas centra e aprofundou-se na busca de compreensão do *homem orgânico*, ignorando as discussões pedagógicas e a compreensão do ser humano para além de seus aspectos fisiológicos. Não se observa nos referenciais teóricos e metodológicos da abordagem pedagógica em questão fundamentos que discutam como o aluno aprende ou internaliza determinado conhecimento ou, ainda, que modificações após o ensino se estabelecem em sua totalidade. A análise fica restrita à avaliação das funções das dimensões biológicas, ou seja, não se leva conta, por exemplo, quando se discute a obesidade, se há algum outro determinante que não seja a falta de atividade física e a inadequada relação entre consumo e gasto calórico do indivíduo.

O conhecimento que deve ser apropriado pelo aluno é somente aquilo que lhe dará possibilidades de se colocar em ação, isto é, restrito ao seu cotidiano. Para exemplificar essa condição, por que os professores adeptos a essa abordagem pedagógica ensinam futebol? A perspectiva de formação de hábitos e a mudança do comportamento estão diretamente relacionada a uma prática futura. Ensinar a jogar futebol e entendê-lo enquanto uma prática para a promoção da saúde é uma possibilidade de um hábito que se sustente durante a vida adulta. Nesse sentido, para manter-se o comportamento é necessário ter uma quadra, uma bola

---

<sup>38</sup> Reforçamos o exposto por Nahas et al (1995) l que o lúdico e a prazer são essenciais para a formação de hábitos. O que está em pauta é a priorização dada ao conhecimento e a qual(is) conteúdo(s).

e as traves de acesso público para permitir que o indivíduo pratique esse exercício posteriormente. Ensinamos algo relacionado às possibilidades de prática no futuro e não pelo elemento teórico e pedagógico. O cotidiano, portanto, conduz o que deve ser ensinado na Educação Física Escolar.

Os autores defendem, sobretudo, uma perspectiva pedagógica que propicie escolhas melhores. Como discutido no eixo anterior, apesar de isso ser uma afirmação e uma preocupação recorrente durante a síntese teórica dos artigos, Guedes e Guedes (1995a, 1995b), Guedes (1999), Nahas et al (1995) não apresentam uma conceituação sobre forma como o indivíduo faz escolhas ou constituem-se os hábitos. Apenas reforçam que a opção por algo é individual. Isto é, responsabiliza os sujeitos por adotarem hábitos e comportamentos saudáveis. Sob esse aspecto da *individualização* e da *responsabilização*, Marinho (2012) aponta que:

cultivar a Educação Física como elemento de saúde teria alguma validade se as condições sociais e humanas, para a prática desta atividade, fossem consideradas e respeitadas, no tocante a alimentação dos alunos, às condições de higiene das escolas, aos recursos materiais disponíveis, aos salários dos professores e a outros aspectos didáticos-pedagógicos materiais. Não há dúvida em relação aos benefícios que as práticas físicas podem trazer para a saúde. Não se costuma observar, no entanto, quem são os beneficiados (MARINHO, 2012, p.28).

É necessário nos atentarmos a uma discussão mais aprofundada pela questão da saúde, tratada pela abordagem da *Aptidão Física /Saúde Renovada*. Existem outros elementos que estão para além das aulas de Educação Física, da escola, de políticas públicas, etc., para o acesso à saúde. A discussão da saúde deve ser feita, inclusive, pelo viés do modo de produção capitalista.

Em uma sociedade dividida em classes, nos é evidente que a maioria da população que não tem acesso às produções humanas, tão pouco tem acesso a condições mais desenvolvidas de infra-estrutura, como o acesso a higiene, à recursos materiais que possibilite um acesso integral a saúde. A abordagem pedagógica da *Aptidão Física/Saúde Renovada* não apresenta essa perspectiva de entendimento. Pelo contrário, coloca a aceitação ou não de uma vida mais saudável como uma consequência da escolha do indivíduo. Ocorre, portanto, uma individualização dos problemas que são sociais.

Os autores da abordagem pedagógica *Aptidão Física/Saúde Renovada* colocam que a escola é um dos espaços que permite a universalização desse conhecimento a todos os alunos, principalmente porque é uma oportunidade para que crianças e jovens tenham acesso a uma

estruturação de um programa que não se pode garantir socialmente de que se teria acesso fora da escola.

Reconhecemos a tentativa de universalização da proposta. Por outro lado, é necessário nos aprofundarmos sobre a relação entre *universalização* e o modo em que vivemos. Tomando como referência Leontiev (1978) a partir das contribuições de Marx (1985), no capitalismo os *produtores* separam-se dos meios de produção e, portanto, as relações tornam-se cada vez mais relações entre as coisas: o indivíduo vende sua força de trabalho – que se torna mercadoria – e, nesses termos, utiliza o que recebera como forma de adquirir outra mercadoria. Esse processo de separação entre o produtor e o produto final, produz cada vez mais a alienação, e, nesses termos, a atividade de trabalho deixa de ter para o ser humano o que ela verdadeira e essencialmente deveria ser<sup>39</sup>.

Esse processo tem uma implicação concreta para o processo de “universalização” das coisas produzidas pela humanidade. Dada às condições de existência da sociedade, negar as contradições que perpassam as relações humanas e ao acesso aquilo que é produzido por todos, podemos olhar concretamente para a realidade e identificar que a apropriação do exercício físico tem um recorte de classe. Afinal, quem tem tempo para realizá-lo? Em quais espaços públicos há a possibilidade de sua prática? Qual a carga horária de trabalho e de lazer que permite o acesso a todos? Certamente, iremos identificar que o processo de universalização é restrito a uma classe, intencionalmente, já que o modo de produção capitalista se sustenta, sobretudo, pela apropriação dos meios culturais que permitiriam, quando sistematizados, a emancipação da classe trabalhadora.

Em relação à *concepção de ensino*, mesmo reconhecendo a importância de um caráter pedagógico pela Educação Física, a abordagem *Aptidão Física/Saúde Renovada* tem como objetivo final a preocupação em formar hábitos que condicionem condições mais saudáveis de vida. Desse modo, a maior contribuição que a Educação Física pode deixar em seus alunos não é apenas a realização de exercícios físicos no momento da aula, mas, que sua realização continuada e habitual permita escolhas melhores no decorrer da vida do ser humano. É possível, nesses termos, evidenciarmos que a concepção *Aptidão Física/Saúde Renovada* reflete a uma discussão antiga na Educação Física. Para os autores, o principal objetivo para a Educação Física é possibilitar uma vida saudável. A vida saudável, nesses termos, implica em tornar a atividade física e o exercício físico como parte integrante da vida dos alunos. A partir desse entendimento da Educação Física, reforça-se a ideia de que o mais importante para a

---

<sup>39</sup> Retomamos a questão do *trabalho* como processo de constituição e humanização da atividade humana sobre a natureza, sobre si e sobre os demais.

Educação Física é a atividade “prática”, o exercício como um fim em si mesmo. Fragmentando, portanto, a compreensão da Educação Física como parte de uma totalidade, imbuída de formar seres humanos. Nessa concepção, basta contribuir para a atribuição de hábitos e escolhas, sem critérios de reflexão, sem discussões mais aprofundadas.

É possível notarmos a preocupação de construção de *outra* Educação Física, comprometida com objetivos mais amplos. Contudo, os autores não conseguem sair do limite de uma compreensão orgânica do ser humano. Guedes e Guedes (1997) ainda apontam *outros objetivos* para a Educação Física, reforçando o compromisso educativo com outros aspectos:

Embora a educação física escolar não tenha como único objetivo oferecer uma formação educacional direcionada à promoção da saúde, o fato dos escolares terem acesso a um universo de informações e experiências que venham a permitir independência quanto à prática da atividade física ao longo de toda a vida, se caracteriza como importante consequência da qualidade e do sucesso de seus programas de ensino (p.54).

Como podemos identificar, os autores dizem que não é o “único” objetivo, contudo, nem no artigo em questão como nos outros conseguimos identificar outros objetivos que pudessem corroborar ao colocado acima. A nosso ver, a abordagem pedagógica *Aptidão Física/Saúde Renovada* compreende que a maior contribuição que a Educação Física pode dar a sociedade é sendo utilizada como meio para diminuir doenças associadas diretamente ao exercício físico. Esse enfoque tem, nesses termos, um conceito de formação humana reducionista, no qual analisa o indivíduo em sua particularidade sem estabelecer relações mais amplas com a forma como o indivíduo se insere socialmente.

Em relação à abordagem pedagógica *Humanista*, Marinho (2010) apresenta uma análise da história da Educação Física similar ao discutido por Castellani Filho (1988). Para Marinho (2010), desde a militarização da área, inclusive escolar, potencializados pelos anos de Ditadura Empresarial-Militar no Brasil, houve a incorporação das Ciências Biológicas e Médicas no contexto escolar e pedagógico. Sem as devidas limitações e ponderações, a Educação Física Escolar, foi, por muito tempo, compreendida como uma área do conhecimento que não olhava ao ser humano como de fato humano. A proposta Humanista, então, busca recuperar a essência da Educação Física Escolar, a proposição pedagógica e o papel social de ensinar Educação Física, isto é, “para que a Educação Física venha a fazer parte, efetiva e definitivamente, de um universo pedagógico que justifique o tão alardeado ‘educação física é educação’” (MARINHO, 2010, p.13).

Desde que a Educação Física vinha sendo associada à concepção como uma ciência paramédica, os conhecimentos sobre anatomia e fisiologia pareciam centrais nas discussões da área. Assim, o argumento decisivo para incorporação às escolas, foi pelos benefícios da prática dos exercícios físicos em relação à saúde, e não por uma defesa concreta da importância pedagógica da Educação Física Escolar. A referência a Pedagogia, se deu a partir de uma “formalidade”, ao invés de realmente uma preocupação em fundamentar a Educação Física por meio da Educação (MARINHO, 2010).

O autor, então, justifica o porquê da síntese de uma abordagem Humanista na Educação Física:

O que parece evidente, entretanto, é que a educação física escolar ressenete-se da falta de uma fundamentação filosófica que a oriente em direção às suas finalidades educativas. É aí que as escolas de educação física encontram sua função mais relevante: desfazer a imagem tradicional e deformada que a sociedade tem do professor dessa área, visto simplesmente como um “fazedor de músculos” ou um especialista em dirigir exercícios de ordem unida, conferindo-lhe inadvertidamente o título de “disciplinador”; criar uma atmosfera que permita o despertar de uma consciência crítica, que permitirá ao futuro profissional estar apto a cumprir a sua missão: educar; impedir, portanto, que a Educação Física – especialmente a escolar – transforma-se numa máquina de não fazer nada. Dessa forma, o maior passo estará dado para que a Educação Física encontre o seu verdadeiro lugar, onde nunca esteve e de onde nunca deverá sair (MARINHO, 2010, p.30).

Na citação a cima é possível identificar os pontos que norteiam a concepção de Educação Física Escolar para o autor. A Educação Física escolar não pode ser simplesmente um espaço para promoção da saúde ou na formação de corpos, mas deve estar alinhada a formação crítica, colocando a essência pedagógica em discussão. A formação em Educação Física exerce um papel necessário para pensar, portanto, uma Educação Física escolar ancorada a partir de princípios filosóficos eminentemente *humanistas*.

Em relação à concepção dos *alunos*, a abordagem pedagógica *Humanista* recorre a determinados princípios em relação ao *ensino* que nos auxilia a compreender qual aluno a abordagem pedagógica pretende formar. Para Marinho (2010) existem três princípios articuladores da proposta em relação às implicações pedagógicas. São eles: *Educação e Mudança, Aprendizagem Significativa e Facilitação da aprendizagem*<sup>40</sup>. Esses três elementos que constituem o ensino são essenciais para a formação de alunos que sejam livres e autônomos para atuar na realidade.

---

<sup>40</sup> Para detalhes sobre esses elementos, ver Marinho (2010) p. 73-80.

Grosso modo, segundo Marinho (2010), o princípio *Educação e Mudança* é a condição de pensar que a educação deve se estruturar a partir de uma atmosfera que englobe a totalidade para a aprendizagem do aluno. O que implica, por exemplo, na relação entre todos envolvidos na escola. É só por meio desse princípio que se estabelecem novas formas e concepções de pensar a formação e a autoaprendizagem, principalmente quando levada para fora dos muros da escola e incorporada nas demais relações sociais. A *aprendizagem significativa* centra-se na necessidade de tornar o conteúdo significativo no contexto dos alunos. Isso significa que aquilo que o sujeito aprende deve ter significado para si, e não para os professores ou para as outras pessoas. Assim, o ensino é centrado no aluno, de forma que seja organizado a partir e pelo aluno, no desenvolvimento de atividades experienciais que permitam a auto-apropriação.

O último princípio norteador da proposta humanista é a *facilitação da aprendizagem*. Articulada aos pontos expostos anteriormente, facilitar a aprendizagem significa conhecer o aluno em suas potencialidades e limitações, o que implica em compreender que a aprendizagem não ocorre de forma linear ou igual para todos os alunos. Assim, no sentido de uma postura humanista, deve-se valorizar o esforço, a tentativa, já que aquilo que é mais importante não é necessariamente aquilo que o aluno sabe, mas, a capacidade que se tem de aprender coisas (MARINHO, 2010).

Esses três pontos relacionam-se a uma *concepção de aluno* que a partir desses elementos nos permite fazer alguns apontamentos. A educação escolar deve ser capaz de modificar as pessoas, mas a partir de uma mudança significativa, centrada nas necessidades apontadas pelos próprios alunos. Isso se justifica a partir da concepção *Humanista* que o desenvolvimento cognitivo está atrelado ao desenvolvimento dos sentimentos e do afeto, por isso a necessidade de significar o conteúdo. A educação escolar, nesses termos, deve incentivar a curiosidade inerente nos alunos (MARINHO, 2010).

A escola, ainda segundo Marinho (2010), deve ser um ambiente acolhedor para os alunos, permitindo que os mesmos exercitem a capacidade de serem livres. Isso porque a escola deve ser um espaço de vivências de valores e a percepção dos problemas, desenvolvendo a necessidade do indivíduo gerir os seus conflitos. De forma geral, a mudança principal dessa perspectiva pedagógica em relação à abordagem *Aptidão Física/Saúde Renovada* é colocar o aluno como parte principal do processo de ensino e de aprendizagem, incluindo-o no êxito da apropriação do conteúdo. Essa autonomia e responsabilidade implicam na construção da criatividade e da autoconfiança.

A concepção de *professor* segue a uma estrutura que deva atender aos princípios discutidos anteriormente. O papel do professor não pode ser o de um preparador físico, mas de educador. O professor é aquele que facilita o acesso ao conhecimento e conduz o momento da aula. Em uma perspectiva *Humanista*, uma aula deve permitir a livre expressão dos alunos. “A satisfação em movimentar-se livremente e o envolvimento afetivo proporcionado por essa liberdade criam a verdadeira disciplina. Esta não será alcançada sob forma coercitiva, mas sim através da participação espontânea” (MARINHO, 2010, p.94). Contudo, para realizar esse processo, o professor deve ter acesso a uma formação humanista. Deve-se questionar o porquê ensinar Educação Física e quais contribuições isso pode dar aos alunos.

A forma como a educação se organiza é a partir de métodos. O autor nos apresenta dois que atendem às pretensões da abordagem *Humanista*. Um deles é o método de resolução de problemas que é estruturado principalmente por algumas perguntas geradoras, como: “Quem pode?”, “Quem sabe?”, “Quem vê?”, “Como pode?”. Dessa forma, o aluno pode buscar resolver o problema do seu modo. Isso pode ser incorporado a atividades livres como: “Quem pode saltar essa altura?”, ou, na sistematização de uma atividade específica: “Quem pode saltar essa altura de costas?”. Em ambos os casos, o aluno deve optar por um movimento em detrimento do outro, contudo, na segunda cena, há alguns elementos que devem ser incorporados ao movimento. O papel do professor é, portanto, o de formular problemas a serem resolvidos pelos alunos. Outro método é o método global que parte da totalidade de uma atividade que englobe o movimento. Isso é denominado pelo autor como aquilo que se aprende a jogar jogando (MARINHO, 2010).

O ponto principal para ser desenvolvida na Educação Física escolar é o *jogo*. O jogo é apresentado como um todo aos alunos. O jogo, portanto, pode ser o momento pedagógico em que o aluno consiga unificar as “unidades significativas”, oferecidas de maneira totalizante e, portanto, vinculadas ao objetivo, que é o próprio jogo (MARINHO, 2010). Alguns princípios articulam-se ao trato pedagógico para as aulas de Educação Física. São eles: aprendizagem significativa, potencial criativo, o jogo, o exercício natural e a liberdade.

Marinho (2010) faz uma crítica importante à materialização das aulas da Educação Física que se organizam por competições e/ou filas, no qual os alunos passam mais tempo parados do que efetivamente participando da aula. Essa longa espera para jogar, gera uma condição de desânimo para o aluno. De fato, se temos como preocupação o desenvolvimento da criança *em movimento*, pensar as aulas como momentos imobilizados soa-se estranho. É apenas jogando será possível a criação, a liberdade, o entendimento global, etc. Não é

necessário que o professor coloque as crianças paradas e diga como elas devem se movimentar, já que espontaneamente, durante as brincadeiras, as próprias crianças exploram os movimentos e comunicam-se a partir deles. Esse fato deve ser aproveitado pelo professor, pois “Quando o homem se exercita de forma natural, está tendo oportunidade de um envolvimento completo, onde o material e o imaterial confundem-se na totalidade do ser” (MARINHO, 2010, p.92).

Em síntese, a abordagem pedagógica *Humanista* aproxima-se, em alguns momentos, a um ideário da *Escola Nova*. A *Escola Nova* é um ideário pedagógico que aparece com vigor não só na Educação Física, mas no pensamento teórico da educação de forma geral. Em termos gerais, identifica-se que o conhecimento está centrado no aluno e em suas experiências individuais. O professor facilita a procura pelo conhecimento que é individual e particular. A escola, portanto, é um dos locais que podem proporcionar um espaço para essas descobertas (SAVIANI, 2009).

Tratando da concepção do construtivismo e das demais pedagogias do “*aprender a aprender*”, Duarte (2001) e Saviani (2009) apresentam que essas perspectivas centram-se em uma concepção que a *boa* aprendizagem é aquela que o indivíduo é capaz de realizar sozinho. De acordo com essas teorias, é mais interessante pedagogicamente que o indivíduo experimente por si ao invés de receber o conhecimento transmitido de outras pessoas, inclusive do professor. Nessa perspectiva, o aprender sozinho contribuiria para o aumento da autonomia do indivíduo, enquanto aprender como um processo de apropriação de algo a ser transmitido por outra pessoa seria algo que reforçaria relações autoritárias que poderiam até atrapalhar a aprendizagem. Segundo Duarte (2001):

trata-se do fato de que as pedagogias do “aprender a aprender” estabelecem uma hierarquia valorativa na qual aprender sozinho situa-se num nível mais elevado do que a aprendizagem resultante da transmissão de conhecimentos por alguém. Ao contrário desse princípio valorativo, entendo ser possível postular uma educação que fomente a autonomia intelectual e moral através justamente da transmissão das formas mais elevadas e desenvolvidas do conhecimento socialmente existente (p. 36).

Por outro lado, a abordagem pedagógica *Humanista* também busca distanciar-se de uma concepção da *Escola Nova* quando prioriza a formação do professor, a necessidade de estabelecer relações pedagógicas e mediar o momento das aulas de Educação Física. O professor, portanto, apesar de ocupar um papel secundário no processo de aprendizagem, não é um mero coadjuvante. Apresentando, nesses termos, distinções em relações às pedagogias

do “aprender a aprender” e denotando importantes incursões ao campo teórico do conflito no processo de ensino.

Na abordagem pedagógica *Psicomotora* encontramos uma condição similar a concepção defendida pela abordagem pedagógica *Humanista*. Segundo Le Boulch (1982) a Educação Física Escolar deve ser um espaço que compreenda o ser humano como um sujeito integral. A motricidade exerce um papel importante no processo de desenvolvimento, o que coloca uma responsabilidade individual e social para a Educação Física: o desenvolvimento psicomotor. O autor deixa claro em vários momentos que a Educação Física não é a única que deve se atentar ao papel da motricidade para o desenvolvimento. Aponta-se que a formulação do pensamento, da comunicação, do sistema cognitivo, etc., organiza-se a partir e por meio da motricidade (LE BOULCH, 1982, 1987).

A parte que toca à educação física, a partir de uma concepção intelectualista da educação, permanece modesta; ela se relaciona com a preocupação de manter a saúde (concepção higienista) e a manifestação da necessidade de descontração (aspecto recreativo da educação física). Não tendo nunca rompido com o dualismo, a educação física jamais se impôs como meio fundamental de educação. Aliás, decepcionados pela ineficácia da educação física tradicional, tal como é preconizada pelas instruções oficiais de 1945, muitos professores de educação física orientaram-se para uma forma de educação física através do esporte (LE BOULCH, 1987, p.16).

Como analisado aquela condição da Educação Física em um momento que se mostrava a predominância de uma visão dualista, Le Boulch (1987) explicita a necessidade de superar essa visão, já que nenhuma delas apontava a condição de uma formação plena de ser humano. Desse modo, a disciplina geral que é a Educação Física, acaba centrando-se em especificidades como o esportivismo. O autor para contrapor a esse aspecto apresenta que o objetivo fim da Educação Física deveria ser o domínio do corpo em sua potencialidade no qual o movimento corporal seria o mediador entre o sistema interno e externo. Isso significava, necessariamente, o desenvolvimento das funções psicomotoras e, portanto, da necessidade da Educação Física ser compreendida não como algo isolado ou fragmentado, mas como uma síntese do próprio indivíduo (LE BOULCH, 1982).

Sobre a compreensão da Educação Física como contribuição da educação, Le Boulch (1982) aponta que conhecer o esquema corporal auxilia a aprendizagem da escrita, da leitura e da matemática. Segundo ele, se o corpo da criança está organizado espaço-temporalmente, lateralizado e bem coordenado, na compreensão da relação entre o corpo e o meio, o aprendizado da escrita, por exemplo, ocorrerá de forma harmoniosa, pois as estruturas da

escrita, da leitura, dos números e suas operações contemplam referenciais corporais, espaciais e temporais que devem ser vivenciados pela criança em suas experiências corporais. Isso implica, portanto, que às vezes a dificuldade da criança em se apropriar da leitura, da escrita ou das operações matemáticas, pode não residir na especificidade, mas na dificuldade de serem estabelecidas relações mais amplas com o ambiente que vive (LE BOULCH, 1982, 1987). Sobre isso Sampaio (2013) aponta que:

O corpo e a prática corporal, nesse enfoque, submetem-se às disciplinas escolares, assumem uma posição instrumental perante a educação. Essa perspectiva incorporada à educação física gerou um pensamento muito pronunciado nas escolas e que se repete até hoje, qual seja: “a educação física ajuda no aprendizado de outras disciplinas”. Um bom exemplo dessa perspectiva, tendo como conteúdo da educação física um jogo popular muito conhecido, “a amarelinha” (p. 90).

A educação psicomotora representa a vertente educacional dentre as áreas de atuação do profissional da psicomotricidade, além da Educação Física, direcionado às crianças de zero a doze anos de idade, porque trata, especificamente, dos conhecimentos e técnicas direcionados às primeiras fases de desenvolvimento infantil<sup>41</sup>. A Educação Física deve funcionar como alicerce para outras áreas do conhecimento escolar.

Em relação à concepção de aluno, Le Boulch (1987) parte da análise que o ser humano não é um conjunto biológico, mas é um ser total e indivisível. Por isso, o aluno tem que poder se expressar autonomamente e que possa assim exercer a sua liberdade. Nesses termos, interfere-se direto na concepção de professor.

rejeitamos a atitude pedagógica sistematicamente diretiva que trava o desenvolvimento do indivíduo, torna-o dependente e inautêntico. Pensamento, ao contrário, que é preciso suscitar a atividade própria do aluno, apoiando-se em suas necessidades. O interesse que apreze como fixação atual de uma necessidade parece ser portanto a base indispensável para as aquisições da criança, na medida em que esta última lança mão de todos os seus recursos para atingir um objetivo em relação com suas necessidades (p.18).

A forma de educação adotada, nesses termos, deve conduzir-se a partir das necessidades dos alunos. Isso implica, também, a produzir modificações nos alunos para o surgimento de novas questões. A diferença fundamental é pela forma. A partir da abordagem Psicomotora, o ensino deve estar voltado para dentro, voltado ao aluno. O professor deve ser não-diretiva, sem o estabelecimento de relações autoritárias. Isto é, não se deve impor de fora atividades e exercícios para os alunos. O educador deve relacionar essas atividades com as

---

<sup>41</sup> A partir da referência das fases de desenvolvimento proposto por Jean Piaget.

necessidades dos educandos, a partir da referência das possibilidades de cada aluno (LE BOULCH, 1982).

O ensino deve ser organizado, portanto, com a ênfase na experiência vivida pela criança com a necessidade de “distanciamento” do professor da situação pedagógica para centrar-se exclusivamente naquilo que os educandos trazem como possibilidades para a aprendizagem e desenvolvimento. Para essa contribuição, Le Boulch (1982, 1987) recorre as referências de John Dewey<sup>42</sup>.

Em relação à concepção de ensino, Le Boulch (1982) sugere que a organização da aula perpassa por quatro momentos fundamentais: (1) Ambiente descontraído; (2) Atitude do professor; (3) Suportes musicais; (4) Escolha dos exercícios. Em relação ao ambiente desconstruído, a atividade deve proporcionar o desenvolvimento de uma motricidade espontânea. Em relação a atitude do professor, esse deve estabelecer um clima afetivo positivo, evitando qualquer tipo de julgamento sobre o trabalho realizado pelas crianças, de modo a saber aceitar os “erros” como sendo parte do processo. No que se refere à escolha dos suportes musicais é um ponto de partida importante e deve-se levar em consideração o objetivo e a finalidade do trabalho, de modo a compreender que é a música quem fará o ajustamento global do movimento. Por último, privilegiar por exercícios coletivos, buscando utilizar o máximo possível o espaço disponível. As situações educativas devem ocorrer por duas vias de naturezas distintas: a primeira é a partir de situações problemáticas, no qual o professor coloca um problema e os educandos devem descobrir uma forma de solucioná-lo. A segunda, a partir de situações que sejam envolvidas a partir de situações globais, permitindo a criança superar atrasos do desenvolvimento a partir da visão do “todo” (LE BOULCH, 1983).

Outro princípio, segundo Le Boulch (1982), é a “aprendizagem rápida” que respeite o desenvolvimento da criança, no qual o tipo de formação sugerida pela abordagem conduz ao *savoir-faire*, o que podemos chamar de saber fazer. Isso significa que durante atividades espontâneas, as crianças recrutam relações com os objetos de forma individualizada, sem a imposição do como isso dever ser feito. É importante para a criança o processo de “ensaio e erro”. A aprendizagem deve acompanhar a necessidade da criança, já que a aprendizagem precoce implica em uma concepção e perspectiva de adestramento.

Para o desenvolvimento da educação psicomotora, é necessário algumas condições das escolas, como: turmas com um número reduzido de alunos; classes de aperfeiçoamento especificamente para deficientes leves, de modo que auxilie o processo de escolarização;

---

<sup>42</sup> O autor apresenta uma referência em diversas áreas especialmente pela referência epistemológica do “aprender a aprender”, assim um aprender fazendo, a partir da experiência. Isto é, *learning by doing*. (DUARTE, 2001).

crítica a repetição, no qual o autor coloca que existem formas mais eficientes do aluno aprender e que, muitas vezes, a reprovação significa que o aluno deve aprender de forma mecânica. É apresentado, portanto, a importância de trabalhar com a questão da educação psicomotora, trazendo o educando para manipular objetos associado com o desenvolvimento do conteúdo. A educação pelo movimento, então, é a chave para uma boa aprendizagem.

Em relação à concepção *Desenvolvimentista* a importância da Educação Física pode ser compreendida a partir do movimento. Segundo Manoel (1994)

Movimentos desempenharam um papel primordial na evolução do comportamento (Leakey, 1981). A importância do movimento também é reconhecida para o desenvolvimento humano. Piaget (1982), por exemplo, mostrou a importância das experiências motoras iniciais para o desenvolvimento cognitivo. Apesar de sua importância reconhecida o movimento em si é pouco compreendido. Neste panorama surgem posições ora colocando o movimento como meio, ou seja, aprendizagem pelo movimento, ora colocando o movimento como fim, ou seja, aprendizagem do movimento. Não se trata de afirmar que uma posição é mais importante que a outra, cada qual tem seu lugar no contexto educacional. Entretanto é necessário que na Educação Física o significado e a natureza do movimento estejam bastante claro (p.82).

Por meio da justificativa do movimento, Tani et al (1988), Manoel (1994), Tani (2008) apresentam a relevância da Educação Física no contexto escolar. O movimento pode ser compreendido como a “dinâmica interação do ser humano com o meio ambiente e também dentro do ciclo de vida de um indivíduo, enquanto um elemento que contribui para uma crescente ordem no sistema, ou seja, um aspecto crítico da vida” (TANI, 2008, p.315). De acordo com Manoel (1994) o ser humano possui dois tipos de movimento: o natural, dado pela maturação orgânica e o cultural, advindo da experiência. A Educação Física deve incidir predominantemente no segundo elemento, o cultural, possibilitando aos alunos experiências que compõe parte do desenvolvimento.

O aluno é compreendido pela abordagem *Desenvolvimentista* como um sistema aberto. Isto é, ao mesmo tempo em que apresenta suas determinações por meio da maturação biológica, interage com o meio ambiente para constituir formas mais complexas de organização dos domínios humanos (TANI et al, 1988; TANI, 2008). Os movimentos, como são aquilo que medeiam a relação entre o indivíduo e o meio, tem um papel central na formação e na constituição do desenvolvimento humano. A partir de um ponto da maturação orgânica é possível, então, a incidência do ensino e da Educação Física.

O professor, nesse sentido, deve compreender o processo de desenvolvimento do aluno para incidir diretamente naquilo que é necessário em determinado momento. Desse

modo, uma estratégia pedagógica para possibilitar a compreensão do que está sendo ensinado, o professor deve aproximar-se da etapa de desenvolvimento e das possibilidades dos alunos (TANI et al, 1988).

Em relação à concepção de escola, a abordagem *Desenvolvimentista* apresenta o seu objeto a partir da discussão sobre o movimento e a sua formação. O conhecimento central, portanto, para a Educação Física Escolar nos primeiros anos do ensino fundamental são as habilidades motoras básicas. São as habilidades motoras básicas como correr, saltar, andar, rolar, lançar, etc., que ampliarão a interação do indivíduo com o meio (TANI et al, 1988).

Os problemas motores se apresentam aos alunos e esses devem buscar elementos corporais para resolvê-los. A aprendizagem sustenta-se, portanto, a partir da solução desses problemas. Segundo Tani (2008), é necessário que o aluno tenha a possibilidade de repetir a realização desses exercícios várias vezes, no qual exerça a capacidade de utilizar o repertório de movimentos corporais. Não basta, portanto, que seja a repetição do movimento isolado, em si mesmo.

Em relação ao ensino e especificamente a aprendizagem Tani (2008) aponta que existe a aprendizagem através do movimento e a aprendizagem do movimento.

A AD [abordagem desenvolvimentista] entende que a aprendizagem através do movimento não é um privilégio exclusivo da Educação Física. Qualquer outra disciplina curricular pode promovê-la. Não há nenhuma restrição a que a disciplina de Português, por exemplo, promova a alfabetização utilizando o movimento como meio. O mesmo pode ser dito em relação à Matemática para ensinar figuras geométricas ou à Física para ensinar conceitos como aceleração, trajetória, força e assim por diante. Pelo fato de a aprendizagem através do movimento ser tema em comum, a Educação Física tem amplas possibilidades de interagir com outras disciplinas curriculares nesse domínio e contribuir efetivamente para que os objetivos da educação escolarizada possam ser conjuntamente alcançados (p.318).

Ao tratarmos especificamente da aprendizagem do movimento Tani et al (1988), Tani (2008), Manoel (1994) expressam que a Educação Física deve ter como responsabilidade central a aprendizagem do movimento, já que é isso que garante a sua especificidade enquanto disciplina escolar. Dessa forma, Tani (2008) diz que os objetivos da Educação Física Escolar e do ensino não podem partir de uma compreensão geral, que diz respeito a educação escolar, mas, deve partir daquilo que é específico para a Educação Física e que garante a sua diferenciação. O objetivo deve partir do movimento para expandir-se para contribuições mais amplas, da parte para o todo.

Na perspectiva da abordagem pedagógica *Construtivista/Interacionista* sobre a concepção de Educação Física defendida pela proposta, Freire (1989) apresenta uma crítica a outras diretrizes pedagógicas, como as defendidas pela abordagem pedagógica *Aptidão Física/Saúde Renovada* e a *Desenvolvimentista*.

Não sou partidário das linhas da Educação Física que se identificam com a aprendizagem motora, crio ter deixado isso claro ao longo do texto. Em primeiro lugar, porque não acredito numa aprendizagem que não seja significativa, isto é, que não esteja vinculada ao contexto concreto da vida das crianças, de sua cultura, de sua sociedade. Em segundo lugar, porque creio que a Educação Física deve ser uma área de promoção humana. Ser humano é mais que movimentar-se, repito; é estabelecer relações com o mundo de tal maneira que se passe do instintivo ao cultural, da necessidade à liberdade, do fazer ao compreender, do sensível à consciência (FREIRE, 1989, p.147).

O autor aponta que o ser humano se relaciona com a realidade a partir do movimento. Dessa forma, as atividades corporais devem ser melhoradas ao longo do tempo e que isso permita ao indivíduo aprender outros elementos mais complexos que enriquecerão o repertório de movimentos e a interação da criança com o mundo. Assim, para que todas as áreas de conhecimento possam “se entrelaçar num todo que garanta a esse aluno uma vida de participação social satisfatória, de dignidade, de justiça, de felicidade” (FREIRE, 1989, p.220).

As aulas de Educação Física devem priorizar o se movimentar, para que os professores superem a compreensão tradicional de que só se aprende aquele que estiver imóvel e em silêncio. A inquietude, segundo Freire (1989), é uma parte importante para a construção e aprendizagem dos movimentos. Afinal, a única forma de se apropriar do conhecimento da Educação Física (o movimento) seria fazendo, exercitando e praticando-o. Essa compreensão de Educação Física incide diretamente nos demais elementos tratados a seguir: a concepção de aluno, de professor e de ensino.

Retomando o tópico anterior no qual discutimos as forças motrizes do desenvolvimento, apresentamos que uma delas, para a abordagem pedagógica *Construtivista/Interacionista* é a maturação orgânica. Isso tem uma implicação concreta na concepção de aluno, na definição do papel do professor e na organização do ensino. O aluno é antes de tudo um indivíduo que se forma a partir das determinações biológicas. No processo de discussão de formação de símbolos e do pensamento Freire (1989) aponta que:

Imaginem que, num belo momento, entre um e dois anos, o aparelho biológico da criança adquire maturação suficiente para representar, por intermédio de símbolos, o mundo em que ela vive. Começa a se formar, então, as imagens mentais. A inteligência corporal, ou sensório-motora, que nos acompanha desde o nascimento, estava, nesse ponto, já bastante desenvolvida e dando conta das sucessivas adaptações que o indivíduo é obrigado a realizar em cada momento da sua vida (FREIRA, 1989, p.45).

Podemos identificar que anteriormente a qualquer aprendizagem leva-se em consideração o processo de maturação orgânica. Antes de tudo, então, o aluno, na abordagem pedagógica em questão, desenvolve-se e amadurece a partir de determinações biológicas. Isso não quer dizer, contudo, que Freire (1989) não apresenta a importância da aprendizagem. Pelo contrário, o autor reconhece a importância de compreender a aprendizagem mediante ao processo de desenvolvimento.

Além disso, é necessário considerar que o aluno não chega até a escola como uma tabula rasa: que desconhece tudo e deve aprender por meio da escola. Freire (1989) defende que a criança possui uma cultura infantil que deve ser considerada para mediar o conhecimento escolar. A criança já vem com perspectivas, compreensões e com um repertório de movimento que lhes é próprio, não cabendo ao professor negá-lo, mas, conhecer esses aspectos e promover a aprendizagem a partir e por meio da cultura infantil.

Existe um rico e vasto mundo de cultura infantil repleto de movimentos, de jogos, de fantasia, quase sempre ignorado pelas instituições de ensino. Pelo menos até a 4ª série do 1ª grau<sup>43</sup>, a escola conta com alunos cuja maior especialidade é brincar. É uma pena que esse enorme conhecimento não seja aproveitado como conteúdo escolar. Nem a Educação Física, enquanto disciplina do currículo, que deveria ser especialista em atividades lúdicas e em cultura infantil, leva isso em conta. Durante o aprendizado, há momentos de imobilidade e momentos de agitação. O fundamental é que todas as situações de ensino sejam interessantes para a criança. Como fazer isso, no entanto, fora uma ou outra experiência isolada existente, é ainda um mistério, tanto para pedagogos como para os pedagogos de Educação Física. Uma coisa é certa: negar a cultura infantil é, no mínimo, mais uma das cegueiras do sistema escolar (FREIRE, 1989, p.13).

O trecho acima evidencia que a concepção da relevância da cultura infantil tanto para a concepção de aluno, quanto para os desdobramentos para o ensino. Outro fator que devemos considerar é que a compreensão do movimento para o indivíduo. Dissemos anteriormente que o movimento faz parte da relação do indivíduo com a realidade, justamente porque a criança passa a interagir com o mundo a partir dos movimentos, ainda que sejam os mais simples. O

---

<sup>43</sup> O primeiro grau seria o momento que atualmente denomina-se de ensino fundamental, composto do primeiro ao nono ano. No qual o primeiro o quarto ano compõe os anos iniciais e do quinto ao nono os anos finais.

movimento, portanto, é aquilo que completa o indivíduo com aquilo que lhe falta. Desse modo, Freire (1989) aponta que não há um “padrão” de movimento e que a construção cultural interfere diretamente na forma como o corpo reage e produz movimentos. Nesses termos, essa construção cultural estabelece que não haja dois movimentos idênticos, mas as individualidades e particulares criam condições diferentes entre um indivíduo e outro. É por isso que não faz sentido, segundo o autor, a expectativa do professor de Educação Física para realizar a mesma atividade e esperar dos alunos a mesma forma de superação da atividade e a mesma utilização dos recursos corporais. O indivíduo é único, particular, impossível de copiado ou reproduzido integralmente.

Assim, mais do que reconhecer que não há padronização do movimento, é importante compreendermos que a história do movimento é particular e construída por cada indivíduo em sua particularidade. Dessa forma, é importante que o professor leve em consideração aquilo que a criança já possui. Segundo Freire (1989), normalmente se tem a ideia de que a criança começa a aprender quando entra na escola. Isso significa que tudo aquilo que a criança já viveu anteriormente, é como se não tivesse sentido pedagógico para ser incorporado durante as aulas. O ponto de partida, nas sistematizações do autor, deve ser o conhecimento que a criança já possui antes de entrar na escola. Assim, toda a história de construção cultural e social que a criança tenha vivido anteriormente torna-se referência para a compreensão da realidade. Inclusive, pelo acesso aos meios de comunicação, tem-se a ideia de que deve negar tudo que a criança “incorpora” daquilo que vê e ouve. Freire aponta uma crítica a essa concepção, no qual “A criança não é um ser passivo à disposição dos conteúdos veiculados pelos meios de comunicação” (p.113). Ou seja, as brincadeiras e movimento que já o fazem cotidianamente.

é preciso entender que as habilidades motoras, desenvolvidas num contexto de jogo, de brinquedo, no universo da cultura infantil, de acordo com o conhecimento que a criança já possui, poderão se desenvolver sem a monotonia dos exercícios prescritos por alguns autores. [...] Assim como a linguagem verbal falada pela professora em sala de aula é, por vezes, incompreensível para os alunos, também a linguagem corporal pode sê-lo, se não se referir, de início, à cultura que é própria dos alunos (FREIRE, 1989, p.24).

A concepção de *professor* organiza-se através da perspectiva de aluno evidenciada pela proposta pedagógica em questão. Segundo Freire (1989) o papel do professor é compreender o período de desenvolvimento da criança e utilizar meios para facilitar o esse processo sem atrapalhar a autonomia e a particularidade de cada indivíduo. A intervenção

realizada não precisa ser direta e explícita. O professor pode organizar o meio para possibilitar que as crianças aprendam pela resolução de problemas, por exemplo.

As brincadeiras propostas devem estar em concordância com o nível de desenvolvimento no qual a criança se encontra e levando em consideração a cultura infantil e os interesses das crianças. Outro fator importante para sensibilizar que a criança se interesse pelas brincadeiras é o desenvolvimento de materiais pedagógicos que possibilite outras formas de relações, com formas, texturas e cores que ampliem a capacidade das crianças em manipularem os objetos. Podem ser utilizados durante as brincadeiras: copos, pneus, latas, papelão, madeira, garrafas, meias, etc (FREIRE, 1989).

O conteúdo desses brinquedos estará de acordo com as experiências vividas por elas em seu meio ambiente. Sempre pode haver um ou outro professor que pretenda que a criança construa um modelo apresentado por ele, mas, nesse caso, ser-lhe-á impossível observar o universo imaginado por ela, concretizado nos arranjos feitos com o material disponível. O professor deve sempre conversar com as crianças sobre as construções por elas realizadas durante o jogo. Essa forma de verbalização é um importante fator de tomada de consciência, pelas crianças, de suas ações (p.70).

A brincadeira, assim, deve reviver aquilo que a criança já possui como ponto de partida, e, nesses termos, o papel da escola deve ser contribuir para a compreensão de outros elementos e a importância do movimento para o desenvolvimento da criança. Nesses termos, “o que a escola deve buscar não é que a criança aprenda esta ou aquela habilidade para saltar ou para escrever, mas que através dela ela possa se desenvolver plenamente” (p.76). Para fundamentar sobre a brincadeira, Freire (1989) coaduna com Piaget (1978) quando compreende que existem três tipos de jogos e brincadeiras distintos que dependem diretamente do período de desenvolvimento em que a criança se encontra.

é evidente que a ação da professora não seja simplesmente submeter as crianças às regras adultas, mas si, estimulá-las a utilizá-las como recurso de convívio. Que não se caia na ilusão, porém, de que a criança, só porque tem 7 anos e entrou na escola, consegue praticar as regras. Ter ou não condições de compreender o uso das regras dependerá das suas condições anteriores de vida (FREIRE, 1989, p.162).

A liberdade, a autonomia e a criatividade são elementos centrais para a abordagem pedagógica *Construtivista/Interacionista*. Por isso o professor deve ter a seu dispor os elementos necessários para esse processo, como uma boa formação, um espaço para planejamento de suas aulas, analisar os espaços e materiais adequados, etc. Outro elemento importante apresentado por Freire (1989) no decorrer do livro é a elaboração de sugestões de

atividades que auxiliem ao professor organizá-la pedagogicamente sem, contudo, que seja preciso a intervenção na organização das crianças. A concepção de professor, portanto, é que deve ser um professor que planeje cuidadosamente as aulas e o plano de trabalho, mas que seja *não diretivo*. A diretividade vista pela proposta pode atrapalhar a autonomia dos alunos.

O professor, portanto, tem um papel de facilitador, de provocador dos problemas, mas, nunca deverá trazer a “solução”. A defesa da não diretividade aparece em outros momentos no decorrer do texto. Sobre a realização de uma atividade para percepção da criança sobre o peso da bola: “Daí a importância de se repetir diversas vezes a atividade, para que esse erro possa ser constatado e corrigido” (p.95). Podemos observar, portanto, que o que dará referência às crianças não será a intervenção do professor, mas a experiência. Em outro momento: “O professor deve propor as ações motoras de modo a se fazerem acompanhar de reflexão, ou seja, suscitando problemas que devem ser resolvidos pela criança” (FREIRE, 1989, p.103). Segundo o autor, esse processo não diretivo contribui para o desenvolvimento da consciência e da autonomia.

Os desdobramentos da discussão anterior, já permite identificarmos alguns elementos em relação à concepção de *ensino* e de *escola*. Freire (1989) estabelece um diálogo com a abordagem pedagógica *Psicomotora*<sup>44</sup>, quando concorda com Le Boulch (1982, 1983) que o movimento permite outras relações para além Educação Física que torna possível o desenvolvimento da cognição. A Educação Física, desse modo, deve contribuir para o estabelecimento de novas relações e contribuir para o desenvolvimento do indivíduo. Isso significa a necessidade de Freire (1989) em justificar a preferência de utilização de atividades contextualizadas, não dissociadas da cultura da própria criança e ressalta a impossibilidade em trabalhar apenas o “motor”, mas que essa disciplina necessariamente se articula significativamente com outros conteúdos. Sobre essa inter-relação entre as disciplinas, o autor busca se referenciar em Vigotski (1979)<sup>45</sup> sobre o desenvolvimento, no qual aponta que

Nos textos de Vygotsky, o desenvolvimento é revelado não como uma produção dependente de recursos internos, biológicos do indivíduo, mas como resultado das relações que ele estabelece com o meio. Para esse autor, a aprendizagem é um fator de desenvolvimento. O que possivelmente se depreende de mais importante na teoria do pesquisador soviético para aplicações pedagógicas é o conceito apresentado por ele de zona de desenvolvimento proximal, que seria a próxima

---

<sup>44</sup> Abordagem apresentada anteriormente.

<sup>45</sup> A referência utilizada por Freire é: VYGOTSKI, L.S. *Pensamento e linguagem*. Lisboa, Antídoro, 1979. No tópico seguinte, de análise, nos debruçaremos sobre as apropriações do autor em relação a Psicologia Histórico-Cultural, nos interessa, nesse momento, apresentar a concepção de Vigotski tal como a trazida por Freire (1989). Para detalhes, ver em Freire (1989), páginas: 135, 136, 192, 204.

zona de desenvolvimento que a criança vai atingir, cabendo ao professor facilitar o acesso a criança a essa zona (p.135).

Nesse momento, Freire (1989) se baseia em dois autores que “completam-se”, à medida que Piaget traz importantes contribuições sobre o desenvolvimento cognitivo da criança na história da ciência contemporânea e Vigotski, em estudos linguísticos e de desenvolvimento. Freire (1989) aponta que Vigotski tem uma preocupação com a questão educacional e que isso não é visto com frequência em Piaget. Nesse caso, uma teoria serviria como complemento da outra. Então a denominação da abordagem de *Interacionista*.

Freire (1989) apresenta que está se baseando no conceito de zona de desenvolvimento proximal<sup>46</sup> para os desdobramentos ao ensino. A partir da obra de Vigotski (1995, 1996, 1997, 2001) podemos identificar algumas divergências teóricas com a abordagem pedagógica *Construtivista/Interacionista*. A zona de desenvolvimento iminente não pode ser compreendida, analisada e tomada como referência apartada da totalidade em que se localiza na teoria. Ao tomar como referência as proposições da Psicologia Histórico-Cultural compreendemos que o indivíduo forja-se a partir das relações de transformação da natureza, no qual o ser humano apropria-se de objetivações construídas coletivamente. Segundo Duarte (1996) “O desenvolvimento do psiquismo individual está inserido na totalidade das relações existentes numa dada sociedade” (p.22). Para compreender o indivíduo, portanto, deve-se analisar a essência da sociedade que está inserido, já que as formas de vida e os avanços do ser humano dependerão de como, coletivamente, a humanidade produz a sua existência.

Nesses termos, a zona de desenvolvimento iminente não é apenas o que a criança não pode realizar sozinha, ou que chegará a partir da facilitação do adulto<sup>47</sup>. Mas, as possibilidades concretas do ser humano alcançar do ponto de vista do que fora produzido pela humanidade. Não cabe, portanto, ao professor facilitar, mas mediar à criança o conhecimento científico, filosófico e artístico em suas formas mais desenvolvidas que permitirão, no decorrer do processo de desenvolvimento, a aproximação ao que fora objetivado pela humanidade (DUARTE, 2001).

O ensino, portanto, deve acontecer por meio dos jogos e das brincadeiras aproveitando aquilo que a criança já possui (FREIRE, 1989). Sobre a questão da avaliação, o autor apresenta: “Se é difícil avaliar a aprendizagem da escrita e da leitura, do cálculo, da geografia, etc., que dirá quanto à aprendizagem em Educação Física?” (idem, p.196). Freire (1989)

---

<sup>46</sup> Segundo a contribuição de Prestes (2010), adotamos a terminologia zona de desenvolvimento iminente.

<sup>47</sup> Fazemos referência à citação de Freire (1989) sobre Vigotski.

apresenta algumas reflexões, no sentido de criticar a tradicional forma de avaliação, que toma como referência aquilo que se pode “medir”, “quantificar”, mas não necessariamente em avaliar. Além disso, a avaliação não pode reduzir-se somente a uma nota, mas é o estabelecimento de relações mais complexas. O autor apresenta que não há receitas para avaliar, mas é importante não homogeneizar e respeitar as particularidades de cada uma das crianças.

A escola, portanto, deve ser aproveitada como um dos espaços para a valorização da cultura infantil, para ampliação dos movimentos e aprendizagem de elementos que não poderiam ser vivenciados em outros espaços. Em síntese, a presença do professor como facilitador auxilia no processo de aprendizagem e garante a independência dos alunos por meio do ensino que faça prevalecer a autonomia e a liberdade (FREIRE, 1989).

Retomando a discussão que fora feita anteriormente, apresentamos as decorrências pedagógicas das abordagens analisadas (*Aptidão Física/Saúde Renovada*, Humanista, Psicomotricidade, Desenvolvimentista, Construtivista/Interacionista) a partir de quatro elementos estruturantes: concepção de Educação Física, de aluno, de professor e de escola. Foi possível identificarmos aproximações e distanciamentos tanto das abordagens entre si, como do referencial teórico adotado: as decorrências pedagógicas da Psicologia Histórico-Cultural.

O primeiro elemento que gostaríamos de destacar é que, a partir da compreensão da concepção de desenvolvimento (explícita ou implícita) de cada uma das abordagens, foi possível identificar como essa concepção de desenvolvimento interfere nos desdobramentos pedagógicos. As abordagens pedagógicas que apontam a maturação orgânica como uma força motriz do desenvolvimento, *Aptidão Física/Saúde Renovada*, *Desenvolvimentismo* e *Construtivismo/Interacionismo*, apresentam que o aluno deve estar biologicamente pronto para a aprendizagem de outros elementos. As abordagens que defendem a autonomia e a liberdade como uma condição do desenvolvimento, apresentam uma concepção de professor enquanto facilitador, não-diretivo, que se aproxime daquilo que as crianças já trazem como conhecimento, que o conhecimento deve ter um significado, etc., aparecem em diferentes momentos nas abordagens *Construtivista/Interacionista*, *Humanista* e na *Psicomotricidade*.

Identificamos, portanto, que compreender a concepção de desenvolvimento é essencial para analisar as implicações pedagógicas. O desenvolvimento humano apresenta implicações para o ato de ensinar e mesmo que os autores não tenham tido a preocupação de fundamentar

essa concepção, toda perspectiva pedagógica apresenta uma concepção de desenvolvimento e filosoficamente posta.

Um segundo elemento percebido diz respeito às aproximações e distanciamentos das abordagens pedagógicas. Em geral, as abordagens pedagógicas advindas de discussões da década de 1980 opõem-se ao *higienismo* e a aptidão física. Contudo, analisando a abordagem *Aptidão Física e Saúde Renovada* e as demais abordagens, identificamos que há mais aproximações do que distanciamentos, no que se diz respeito à concepção de aluno, de professor e de escola, por exemplo. O que observamos é que existem diferenças circunstanciais, mas, essencialmente, há uma afinidade entre as cinco abordagens. No tópico subsequente faremos a discussão sobre o *projeto de formação humana* das abordagens, buscando as raízes filosóficas e teleológicas de cada uma das abordagens pedagógicas analisadas.

### **3.4 Projeto de Formação Humana**

Por meio das discussões anteriores, buscamos apresentar que a concepção de desenvolvimento humano aparece em abordagens pedagógicas explícita ou implicitamente. Desse modo elencamos três eixos: *as forças motrizes do desenvolvimento*, *a relação entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento* e, por último, *o projeto de formação humana*. No primeiro eixo identificamos a partir de cada uma das abordagens pedagógicas as forças que conduziam o desenvolvimento humano, isto é, o que proporciona o novo no desenvolvimento. Localizamos que mesmo as abordagens que não tratam explicitamente de uma concepção de desenvolvimento, implicitamente incorporam elementos que possibilitam a compreensão da concepção de desenvolvimento que a abordagem pedagógica se referencia.

O segundo eixo refere-se aos desdobramentos pedagógicos da concepção de desenvolvimento de cada uma das abordagens em relação ao ensino e a aprendizagem. Identificamos aproximações e distanciamentos no que concerne à concepção de escola, ensino, e aprendizagem. No presente e terceiro eixo partiremos da compreensão que a educação formal tem um *télos*, isto é, um lugar onde se quer chegar. Esse processo encaminha a um projeto de formação humana.

O projeto de formação humana organiza-se a partir e por meio de raízes filosóficas que são constituídas e desdobradas em decorrência da concepção de desenvolvimento humano. Reafirmamos, portanto: a concepção que referencia às abordagens pedagógicas

necessariamente conduz a uma forma de olhar a realidade, apontando para princípios humanos e o processo de *vir a ser* do indivíduo e da humanidade.

A Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica estruturam-se a partir de um projeto de formação humana que busque, concretamente, a formação integral do ser humano e da sociedade para a superação do modo de produção capitalista. Esse projeto de formação humana só se concretiza na busca pela luta pelo fim de uma sociedade dividida em classes. Essa concepção do *vir a ser* do indivíduo condiz a necessidade de instrumentalizar mulheres e homens do conhecimento científico, artístico e filosófico em suas formas mais desenvolvidas que auxiliem a instrumentalização e organização da classe trabalhadora frente às aparências pseudoconcretas da realidade humana (KOSIK, 1976).

O amplo acesso à composição integral ao ser humano só se faz possível em uma sociedade que se organize pela referência da objetivação e apropriação por todos os indivíduos, coletivamente organizados do que é mais desenvolvido. O projeto de formação humana que conduz essa possibilidade é, portanto, um projeto socialista. Cabe refletirmos algumas implicações do capitalismo e do capital para a educação escolar. Segundo Duarte (2013)

Ao contrário do que afirmam os defensores da sociedade burguesa, não são os socialistas que insuflam a luta entre as classes sociais, mas é a própria essência da sociedade capitalista que divide os seres humanos em classes em luta. Enquanto existir o capitalismo, as relações sociais serão marcadas por essa antinomia fundamental. Nessa sociedade não é a humanidade que domina as forças sociais, pois essas forças estão a serviço do capital, ou seja, a serviço da classe dominante. Disso decorrem as muitas e profundas formas de alienação que marcam a vida na contemporaneidade. Os indivíduos não poderão desenvolver plenamente sua personalidade e conduzir livremente suas próprias vidas numa sociedade que é comandada por forças que subjagam e oprimem a maior parte das pessoas como se fossem forças sobre humanas. Não é por acaso que deuses, diabos e espíritos de todo tipo têm uma força tão grande na imaginação de muitas pessoas. Tais representações ilusórias nada mais são do que uma expressão fantasiosa do fato real, que é a subordinação dos indivíduos a forças sociais que se lhes apresentam como incompreensíveis, incontroláveis e insuperáveis (p. 22).

Isso significa dizer que todos os espaços das nossas relações sociais estão perpassados por contradições, por divisão de classes, por exploração de um ser humano pelo outro. Inclusive na educação escolar, os avanços brutais do capital também se manifestam. Desse modo, Shuare (1990) aponta que a filosofia permeia toda a construção do conhecimento científico. Isso significa que qualquer teoria está atrelada ao que pode ser chamado de uma

concepção geral. Essa concepção geral relaciona-se diretamente com uma perspectiva sobre a essência do indivíduo, que implica diretamente uma relação sobre a origem do conhecimento.

Desse modo, qualquer incorporação a uma teoria científica, necessariamente apresenta uma concepção de mundo e um enfoque filosófico. Esse fato anula as discussões epistemológicas que se intitulam “neutras”. O que significa que não há como uma perspectiva pedagógica para formar seres humanos não expressar uma concepção de desenvolvimento.

Dado a relevância em se discutir e analisar o projeto, o local aonde se quer chegar e o objetivo final da educação por meio da Educação Física, iremos às cinco abordagens pedagógicas buscando apontar e analisar o projeto de formação humana presente.

**Quadro 4** - Organização metodológica para o eixo *Projeto de formação humana* nas abordagens pedagógicas analisadas

EIXOS DE ANÁLISE	FORÇAS MOTRIZES DO DESENVOLVIMENTO HUMANO	IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS	APONTAMENTOS EM RELAÇÃO À FORMAÇÃO HUMANA	CONCEITOS/CATEGORIAS UTILIZADAS
APTIDÃO FÍSICA/SAÚDE RENOVADA	- Concepção do indivíduo biologizante; - Determinismo biológico;	Prática utilitária da Educação Física Escolar, utilizada, em especial, para a erradicação do sedentarismo e da diminuição de doenças advindas dessa condição.	Nessa abordagem, aparecem dois elementos que sustentam: individualização e culpabilização dos problemas sociais;	Desenvolvimento social do psiquismo; Conceito sobre história; Constituição histórica do ser humano; Atividade humana; Processo de transformação da natureza e a formação do sistema psíquico;
HUMANISTA	- Interação do indivíduo consigo mesmo de modo a ganhar autonomia;	Organização pedagógica através do jogo, de atividades lúdicas e livres, de modo que o indivíduo possa materializar a totalidade que o compõe.	Individualização da organização social; Mecanização das relações humanas e manutenção da organização social;	
PSICOMOTRICIDADE	- Concepção de desenvolvimento como a união dos elementos psicomotores e das atividades motoras para a condução do comportamento;	O desenvolvimento psicomotor em atividades lúdicas para a constituição pedagógica das aulas de modo a produzir uma nova estrutura de atividades permitindo novos comportamentos e nova relação do indivíduo com a realidade.	Relações humanas e projeto de formação humana que trata do indivíduo isoladamente; Preocupação com a formação individualizante dos alunos;	
DESENVOLVIMENTISMO	- Concepção de indivíduo biologizante; - Determinismo biológico; - Centrado na Aprendizagem Motora;	Priorização da execução do gesto motor e da aprendizagem motora, na formação e constituição do homem biologizante.	Defesa da neutralidade; Culpabilização do indivíduo e compreensão biologizante da constituição social.	
CONSTRUTIVISMO/INTERACIONISMO	- Concepção biologizante do indivíduo que se constitui a partir das interações espontâneas e inatas do indivíduo.	Defesa da cultura trazida pela própria criança e de atividades espontâneas para a organização pedagógica das aulas.	Formação do indivíduo por si mesmo, na reorganização daquilo que é inato com as interações e experiências individuais acumuladas ao longo da vida.	

Elaborado por: ZANELA (2018)

A abordagem pedagógica *Aptidão Física/Saúde Renovada*, prioriza o entendimento do indivíduo como um ser natural, orgânico e biológico. A questão social e cultural aparece apenas em segundo plano, quando Guedes (1999), Guedes e Guedes (1995a, 1995b, 1997) e Nahas (1995) apontam influências do “meio ambiente” para o desenvolvimento do indivíduo.

Contudo, os autores não fazem análises mais profundas, não delimitam o que estão chamando por “meio ambiente”, não esclarecem a relevância do ambiente para o desenvolvimento. Nessa perspectiva, o ser humano nasce humano e aprende coisas que constituem o seu comportamento a partir de hábitos e escolhas. O importante para os autores, nesse sentido, é tornar a prática do movimento, do exercício físico como um hábito afim da construção de uma sociedade mais saudável ao longo do tempo.

Pensando no aparato biológico, coloca-se a importância da prática do exercício físico por pelo menos trinta minutos diários segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS). Os autores apontam ênfase na necessidade de se discutir a saúde. O maior problema a ser enfrentado com a contribuição da Educação Física escolar é o *sedentarismo* (MATSUDO et al, 2001). O sedentarismo contribui para doenças cardiorespiratórias, aumento do colesterol e da gordura (GUEDES e GUEDES, 1995a, 1995b).

Estudos longitudinais mais recentes têm verificado a associação entre atividade física e risco de doenças cardiovasculares, principal causa de mortalidade na população. A caminhada mostrou novamente ser um fator protetor importante de risco de doenças cardiovasculares. Embora não tenha sido encontrada uma associação entre a atividade física total (gasto energético total caminhando, subindo escadas e praticando esportes) e o risco de doenças cardiovasculares em mulheres, caminhar dez ou mais quarteirões por dia (em torno de 9,7km por semana) foi associado com uma diminuição de 33% no risco (MATSUDO et al, 2001, p. 8).

Victor Matsudo, na apresentação do programa *Agita São Paulo*<sup>48</sup>, expõe como possibilidade para aquelas pessoas que não tem acesso a práticas sistematizadas de exercício físico, irem ao trabalho de formas alternativas: andando, de bicicleta, descer um ponto antes ou fazer atividades cotidianas dentro de casa. Esses exemplos serviriam como alternativas para movimentar-se, afastando-se de uma condição sedentária.

Fica evidente na discussão apresentada por Guedes (1999), Guedes e Guedes (1995a, 1995b, 1997), Nahas et al (1995) e Matsudo et al (2001) a individualização de problemas sociais. As estratégias para diminuição do sedentarismo para a formação de hábitos saudáveis para a vida perpassam pela esfera individual e cotidiana. Isso implica em um apontamento sobre a concepção e o projeto de formação humana na abordagem em questão. Melhores condições de saúde e diminuição de determinadas doenças estão diretamente relacionadas a opções e escolhas particulares. O papel da Educação Física, em especial nas escolas públicas,

---

<sup>48</sup> Disponível em: <<http://portalagita.org.br/pt/agita-sp/o-agita-sp/quem-somos.html>>. Acessado em 26 de Fevereiro de 2017.

seria de ensinar sobre os exercícios físicos, privilegiando a aptidão física, de modo a transformar a aula em hábito e do Estado a responsabilidade seria em ofertar possibilidades e espaços para a prática de exercícios físicos. Essas estratégias, porém, restringe-se a ações individuais, o que contribui para a *culpabilização* do indivíduo sobre problemas sociais. Isso é, os problemas sociais podem ser resolvidos por atitudes cotidianas e individuais.

Como colocado anteriormente, a Psicologia Histórico-Cultural tem como postulado fundamental que o ser humano não nasce “humano”, mas, se humaniza a partir das apropriações do conjunto de sínteses das produções humanas. Assim, desde o nascimento, o indivíduo necessita estar inserido em um contexto social não só para suprir necessidades básicas de sobrevivência, mas para se apropriar, ao longo do tempo, do acúmulo histórico produzido pela humanidade e veiculado pela sociedade, que implica em determinados modos de agir, pensar, sentir e interpretar a realidade. Esse processo, portanto, é coletivo, determinado por condições que perpassam a sociedade e não o indivíduo. Pensando por esse viés, a educação formal passa a ser o espaço fundamental para a formação do indivíduo, o que acarreta, por conseguinte, a necessidade de uma formação ao professor que efetivamente o possibilite compreender a educação não como um ato específico, mas, como um projeto de formação humana.

Esse fator tem uma implicação concreta na concepção de mundo na qual se sustenta a abordagem pedagógica *Aptidão Física/Saúde Renovada*. O movimento da *Aptidão Física/Saúde Renovada* considera que existe uma sociedade homogênea no qual os indivíduos tem ampla condição de se apropriar das condições e produções culturais. Da mesma forma como o acesso a cultura. Desse modo, todos os indivíduos são livres para escolher seus estilos de vida. A Educação Física, portanto, deve ser neutra, alheia de qualquer posicionamento filosófico ou político, já que isso diz respeito a escolhas individuais no qual os indivíduos têm ampla condição e acesso no processo de tomada de decisões. Segundo Saviani (2011, p.8):

A neutralidade é impossível porque não existe conhecimento desinteressado. Não obstante todo conhecimento ser interessado, a objetividade é possível porque não é todo interesse que impede o conhecimento objetivo. Há interesses que não só não impedem como exigem a objetividade. Mas como diferenciá-los? Tal tarefa resulta impossível de ser realizada no plano abstrato, isto é, no terreno puramente lógico.

Da mesma forma como não existe conhecimento desinteressado dos aspectos políticos e ideológicos, também não existe uma educação neutra. Afinal, até mesmo não tomar uma posição, significa necessariamente assumir uma posição. Como síntese, compreendemos que a

primazia do *orgânico*, do *biológico* e do *fisiológico* em detrimento do social, do cultural e do pedagógico é um posicionamento intencional. Ao não considerar determinadas questões ou tratar delas, demarca-se um posicionamento de uma concepção de Educação Física Escolar. Nessa concepção, a contribuição da Educação Física Escolar é destinado à formação de hábitos para uma vida saudável. As demais questões estão alheias e dispensáveis para ser tratada pela Educação Física. Mesmo a questão sobre saúde é tratada superficialmente e sem a profundidade necessária.

Na concepção que nos subsidiamos, essa visão de sociedade reflete-se uma concepção ideológica conservadora, consensual, que busca manter o status quo e a dominância do capital. O fato é que vivemos em uma sociedade dividida em classes sociais, na qual nem todas as pessoas têm condições econômicas para adotar um estilo de vida ativa e saudável. Há desigualdades estruturais advindas da forma de organização e reprodução da humanidade, com raízes políticas, econômicas e sociais que priorizam a adoção desses estilos de vida para uma classe em especial.

A abordagem pedagógica *Humanista* apresenta, de antemão, uma diferença considerável em relação à *Aptidão Física/Saúde Renovada* em relação à neutralidade da educação e as referências ideológicas e filosóficas na Educação Física Escolar desdobradas a partir das abordagens pedagógicas. Segundo Marinho (2010)

As tendências atuais da educação física são o espelho das modernas correntes pedagógicas e dos conceitos subjacentes que temos do próprio homem, na medida em que a condução dos exercícios físicos na escola reflete uma postura filosófica – consciente ou não – dos educadores que atuam na área (MARINHO, 2010, p.56).

A construção da abordagem pedagógica *Humanista* se dá, em especial, pela tentativa de superação da concepção de Skinner na Educação Física Escolar. O comportamentalismo reforça a compreensão do ser humano como um ser meramente biológico que forma o seu comportamento a partir de um ambiente externo e de reações que podem ser condicionadas. A educação, portanto, seria o meio de induzir as pessoas a agirem de determinadas maneiras socialmente aceitas (MARINHO, 2010).

Marinho (2010) aponta que a educação fadada a formar indivíduos a partir da lógica comportamentalista, reproduz uma condição filosófica e ideológica que afasta o indivíduo da possibilidade de ser plenamente livre e autônomo. Nesse sentido, ao se apropriar da Psicologia Humanista de Rogers, o autor busca apresentar uma nova concepção de educação e de um projeto de formação humana pela Educação Física Escolar. Nessa perspectiva, a

educação deveria estar alinhada a uma proposta de mudança. Mudança dos meios de estruturar e viver a vida, mudança dos paradigmas existente socialmente, etc. A educação escolar, portanto, seria o meio do indivíduo organizar-se internamente e ter a liberdade necessária. O projeto de formação humana defendido por essa perspectiva aproxima-se de uma ideia que o indivíduo pode conquistar a sua emancipação independentemente das condições sociais vividas pela humanidade.

No livro *Consenso e Conflito: Educação Física Brasileira*, Vitor Marinho teve a possibilidade de analisar o seu próprio livro<sup>49</sup>. Na ocasião, Marinho (2012) apontou que o estudo feito sobre a Educação Física Escolar colocava em oposição duas perspectivas: o comportamentalismo e o humanismo. O autor apresenta que a crítica feita ao comportamentalismo apresentava lacunas. Como exemplo de uma lacuna que não foi abordado pelo autor é apresentado que Pavlov coloca a existência das possibilidades humanas após a interferência do ambiente externo, o que retira a concepção passiva apresentada por Marinho (2010).

Esse fator tem uma implicação importante no que diz respeito à concepção de formação humana defendido pelo autor. Marinho (2010) estrutura sua argumentação tomando como princípio que o comportamentalismo retira a liberdade do ser humano, enquanto uma concepção humanista seria aquilo que daria condições para plena autonomia do indivíduo. Em contrapartida, a perspectiva humanista, que aparentemente estaria voltada a liberdade do ser humano, apresenta aproximações com a concepção comportamentalista.

O caráter individualista da pedagogia rogeriana fica bem evidente quando trata da *aprendizagem significativa*, aquela que deve se basear no que tem significação para a realidade do aluno é o ensino *centrado nele mesmo*. Partindo de uma natural potencialidade para aprender, esse ensino leva à *percepção de si mesmo* (MARINHO, 2012, p.136, grifos do autor).

Evidencia-se que a Psicologia Humanista também parte de uma compreensão mecânica e biologizante do indivíduo. Nesse sentido, a educação continua a serviço da formação de um indivíduo fragmentado. Marinho (2012) aponta que

Uma releitura em Educação Física humanista, hoje, fez-me refletir acerca de suas limitações. A mais importante refere-se a um falso antagonismo entre as duas tendências estudadas. Digo falsa porque elas se opõem, mas não no essencial. A humanista contesta o autoritarismo da comportamentalista sem, contudo, procurar as suas raízes, que são sociais. Não apreende os fenômenos na sua essência,

---

<sup>49</sup> O livro analisado fora o mesmo que utilizamos para referência da abordagem pedagógica Humanista, publicada por Vitor Marinho em sua segunda edição em 2010.

mantendo-se apenas nas aparências. Ao não contestar o estabelecido socialmente, limita-se a uma proposta de caráter eminentemente psicologizante. Faz parte de um movimento que, inegavelmente, colaborou para que as aulas de ginástica se tornassem mais agradáveis, sem o perfil militarizado que as caracterizavam. Deixou transparecer, todavia, que este é o humanismo, e não apenas *um* humanismo. O humanismo que manifesta é de perfil ideologicamente liberal, adequando-se às diretrizes da Escola Nova (p. 137, grifos do autor).

Apesar de sedutora aos que defendem uma educação pautada pela criatividade, pela autonomia, na busca pela liberdade e por uma aprendizagem significativa, a concepção da *Escola Nova* acirra a exploração entre as classes sociais a partir da concepção de ser humano que defende. Da mesma forma como a abordagem pedagógica da *Aptidão Física/Saúde Renovada*, a compreensão do indivíduo se dá por ele mesmo. Nesses termos, a culpabilização e responsabilização dos problemas sociais também recaem sobre o ser humano, incluindo a falta de liberdade e autonomia existente na organização social atual. O entendimento perpassa que o indivíduo constrói a sua própria vida, ao invés de estar fadado a ser o que se espera dele socialmente.

O projeto de formação humana defendido pela abordagem pedagógica *Humanista*, apesar de avançar em qualidade no sentido de superação da concepção comportamentalista, reduz-se ao atendimento dos interesses do capital, na formação de indivíduos para servirem a esse sistema. O que se pretende, portanto, não é a plena humanização do indivíduo para a superação das contradições e do capitalismo, mas da humanização das formas truculentas de exploração e opressão vividas no modo de produção capitalista.

Assim como na abordagem *Humanista*, na abordagem pedagógica *Psicomotricidade*, Le Boulch (1983) dedica-se a fazer uma crítica à concepção tradicional na educação, que transforma o indivíduo e o conhecimento em segmentos compartimentalizados. Assim como Marinho (2010), Le Boulch (1983) recorre ao comportamentalismo de Skinner para exemplificar a educação tradicional.

Le Boulch (1982) estabelece que a educação e o ensino apresentam uma organização que deveria ser organizada diferentemente de uma concepção tradicional. O indivíduo necessita de uma compreensão da forma que age que vá além do “mau comportamento”. É preciso entender que o ser humano é um todo indivisível, que necessita estabelecer uma relação recíproca em todas as áreas do conhecimento (LE BOULCH, 1982, 1983).

A criança que entra na escola maternal, no fim do período do “corpo vivido”, deverá dispor de uma motricidade global bem organizada temporalmente. O caráter rítmico do movimento espontâneo lhe confere sua harmonia e sua

coordenação. O primeiro trabalho do ritmo consiste em deixar expressar o próprio tempo da criança durante os jogos da criança e as atividades de expressão livre. A atividade psicomotora não tem por objetivo fazer a criança adquirir os ritmos, senão favorecer a expressão de sua motricidade natural, cuja característica essencial é a ritmicidade (LE BOULCH, 1982, p.181).

Segundo a abordagem *Psicomotora*, o indivíduo tem as raízes de formação através daquilo que já é garantido de antemão: a estrutura biológica. A aprendizagem, então, ocorre por vias espontâneas que reforçam a compreensão de individualização do processo educativo.

A biologização do social impede que se possa explicar o caráter essencialmente sócio-histórico do ser humano e, conseqüentemente dos processos cognitivos humanos. Considerar o indivíduo como ser social não se reduz a afirmar que ele interage com objetos culturais e também com outros seres humanos (DUARTE, 2001, p.142).

Assim como a abordagem *Humanista*, a compreensão da *Escola Nova* tem um recorte e transversaliza a compreensão proposta pela Psicomotricidade. As atividades livres, nesse aspecto, garantem que os indivíduos se apropriem de forma não autoritária, autônoma e criativa aos elementos a serem veiculados pela escola. Em relação à *Escola Nova*, Duarte (2001) aponta considerações semelhantes às de Marinho (2012). Segundo Duarte (idem), a *Escola Nova* é uma das vertentes da educação que utiliza como referência Jean Piaget. Piaget fundamenta-se na perspectiva de que o indivíduo estabelece relações mecânicas consigo mesmo, com os outros e com o ambiente. Isso é, a *biologia* é o fator preponderante para as relações que o ser humano faz durante a sua vida. Para a *Escola Nova* os alunos passam por uma *autoaprendizagem*.

A autoaprendizagem desvaloriza o caráter essencial do processo educativo, que acontece por vias ativas da condição de apropriação do conhecimento científico defendido pela Psicologia Histórico-Cultural. Em uma direção Piagetiana que se aproxima da teoria da educação *Escola Nova*, o desenvolvimento espontâneo e as vias que biologizam as relações entre indivíduo e meio. Marcadamente, a *Escola Nova* estrutura-se a partir da ampla defesa de uma organização estruturada pelos moldes do capitalismo. Esse ideário defende um projeto de formação humana associado ao neoliberalismo e ao pós-modernismo (DUARTE, 2001).

Outra abordagem que explicitamente se articula como um braço da *Escola Nova* é a abordagem pedagógica *Construtivista/Interacionista* de Freire (1989). O Construtivismo é uma proposta pedagógica que se apresenta para a educação e não especificamente apenas para a Educação Física Escolar. Segundo Derisso (2010), o Construtivismo seria uma das correntes

ativas da Escola Nova que se articulam ao pós-modernismo, como discutido também por Duarte (2001).

O pensamento pós-moderno (ou agenda pós-moderna) implica uma revisão na concepção de ciência cunhada pela modernidade, na negação de que a razão se constitua no instrumento eficaz para a apreensão da realidade e de que por seu intermédio possamos aspirar ao conhecimento da verdade. Sendo assim, a possibilidade de interferência sobre a realidade humana e social no sentido de transformá-la conscientemente, ou seja, fazer uma revolução fica praticamente descartada, possibilitando apenas pequenas interferências ou pequenos arranjos (DERISSO, 2010, p.52).

A implicação para a educação escolar de uma perspectiva que toma como referência o pós-modernismo reflete discussões feitas anteriormente no que diz respeito ao *desenvolvimento* e a relação entre *ensino, aprendizagem e desenvolvimento*. Freire (1989) aponta a necessidade de a criança ter autonomia para adquirir o conhecimento veiculado pela escola. O papel do professor não pode ser algo autoritário e de repressão, mas meramente alguém que auxilie. Cada criança, portanto, fará a internalização da forma como achar que deve, já que não existe verdade absoluta. Existem *verdades* que perpassam pela individualização da compreensão sobre a realidade. Dessa forma, o professor tem um papel secundário no ensino. Do ponto de vista do projeto de formação humana, o *Construtivismo* sustentado em Jean Piaget apresenta que “o conhecimento é um produto da atividade subjetiva e, como tal, só pode ser concebido como conhecimento de uma pessoa, ou seja: cada pessoa constrói o seu próprio conhecimento, isso constitui a principal base para a pedagogia denominada construtivismo” (DERISSO, 2010, p.56).

Além dos pontos elencados anteriormente, o *Construtivismo/Interacionismo* acirra a forma de sociedade organizada pelo modo de produção capitalista. Na medida em que aponta que cada indivíduo é responsável pela formação de si e pelas condições particulares de acesso. Essa seria, portanto, uma forma nefasta de impedir que determinada classe tenha acesso a condições mais desenvolvidas, inclusive do ponto de vista do conhecimento científico, de vida.

Em relação à abordagem pedagógica *Desenvolvimentista* notamos uma aproximação à explicação do desenvolvimento humano via a Psicologia Genética, de Piaget. Como apresentamos anteriormente, essa concepção de desenvolvimento tem implicações para o projeto de formação humana proposto pela abordagem. Além disso, Tani et al (1988) buscam fundamentar-se na concepção sistêmica e na aprendizagem motora a partir das Ciências

Biológicas. Essas referências teóricas acarretam na *naturalização* de elementos sociais e culturais.

Para exemplificar esse processo, retomaremos uma discussão trazida pelos autores para discutir *socialização*.

Aos cinco anos os pequenos grupos são formados, contudo, algumas crianças demonstram comportamento violento ou choram facilmente. Estas situações requerem uma vigilância adulta à distância. Aos seis anos, procura “ganhar” amigos e se entende relativamente bem com eles, mas há disputas que são de ordem física. Cada um quer a coisa a sua maneira e, às vezes exclui uma terceira criança da relação. Aos sete anos apresenta uma certa preocupação com maldade e bondade, ainda gosta de ganhar e começa a ter consciência das ações interpessoais (TANI et al, 1988, p.128).

Os autores apresentam uma ordem cronológica para determinado comportamento e o compreendem a partir de sua naturalização. Isso é, as relações socialmente estabelecidas são guiadas pela interferência *biológica* e não se discute a relação entre o ser humano e a realidade em sua concretude. Em outro momento os autores apresentam que a competição e a liderança é o natural do indivíduo, apontando que “A competição pode ser percebida através dos tempos. Por exemplo, a frase ‘com suor do teu rosto ganharás o teu pão’ convida o ser humano a ir à luta” (p.131). Nesse trecho é possível observarmos a naturalização de relação social e culturalmente construída, bem como da *meritocracia*. A meritocracia é o processo de hierarquização das relações humanas na busca por aquele que faz mais, ou melhor, do que outros. No modo de produção capitalista a *coisificação* do homem contribui para a constituição de uma competição que transcende para as demais práticas sociais sobre uma perspectiva de que um ser humano deva ser melhor do o outro.

Tani (2008) ao analisar a abordagem Desenvolvimentista vinte anos depois, apresenta o contexto histórico e político que demarcou o processo de síntese da abordagem em questão. O autor aponta que a síntese ocorre no período pós Ditadura Empresarial-Militar e a existência em todas as áreas, inclusive na Educação Física, debates acalorados via espaços institucionais como às universidades, congressos e também espaços sindicais e partidários. Nesse sentido, Tani (2008) pontua que

Sabidamente, ações que marcam esses momentos são a ideologização (no sentido sociopolítico) e a politização (no sentido partidário) das discussões, e é também bastante conhecido que a sua radicalização pode levar a rupturas profundas e difíceis de acomodar dentro de uma coletividade. Afinal, diferenças e divergências nesses domínios não são facilmente removíveis, pois se assentam em princípios muitas vezes inconciliáveis. Foi o que aconteceu na Educação Física, e por não

compartilhar de mesmas posições nesses domínios, a AD [abordagem desenvolvimentista] foi alvo de críticas sistemáticas por parte dos proponentes de outras abordagens, tendo sido combatida principalmente pelos autores, seguidores e simpatizantes das chamadas abordagens marxistas ou histórico-críticas. Isso, ironicamente, colocou a obra em maior evidência, ampliando a sua disseminação (p.314).

Tani (2008) busca trazer as discussões pelo viés político, apresentando que as críticas realizadas por marxistas na Educação Física eram feitas a partir da necessidade de “transformar sua abordagem [crítico-superadora; histórico-crítica] em diretrizes da EFE [Educação Física Escolar], uma visão determinista e reducionista, bem ao contrário da visão sistêmica adotada pela AD [abordagem desenvolvimentista]” (p.319). Tani (2008) reforça a compreensão de que a abordagem Desenvolvimentista é uma proposta pedagógica para o ensino de Educação Física e as outras questões não devem ser abarcadas por estar fora do espectro de atuação do professor. Nesses termos, defende a pretensa neutralidade da Educação Física Escolar.

*A culpabilização, a individualização, a naturalização e a coisificação* do ser humano são elementos que aparecem nas cinco abordagens pedagógicas em menor ou maior predominância. Consideramos que por articular-se às pedagogias do consenso, as abordagens pedagógicas preocupam-se explicita ou implicitamente em manter a ordem vigente. O projeto de formação humana centra-se, em muitas abordagens, como a possibilidade da Educação Física contribuir para uma vida mais saudável (*Aptidão Física/Saúde Renovada*), que os movimentos auxiliem em atividades de lazer, lúdicas (*Humanismo, Construtivismo/Interacionismo*), a partir da aprendizagem do movimento e através do movimento (*Desenvolvimentismo, Psicomotricidade*). As abordagens analisadas polarizam-se a partir de uma concepção orgânica e biológica, com exceção da abordagem Humanista, e, em outro caso, centram-se na autoaprendizagem, na resolução de problemas, na ludicidade pela ludicidade.

Consensualmente defendido pelas abordagens pedagógicas em questão, a *individualização* das relações coletivas recai sobre um processo de manutenção do modo de produção capitalista. Na busca pela superação dos problemas pela ordem individual, tomamos a aparência da realidade como algo natural e nos ajustamos coletivamente a essa condição. A atividade humana, nesses termos, torna-se livre do ponto de vista da subsistência e da satisfação das necessidades imediatas, mas na potencialidade de produzir e reproduzir o mundo da cultura por meio do trabalho, o ser humano não se reconhece na sua atividade. Isso

implica em densas e profundas relações de alienação que se inicia desde a tenra idade e encontra-se reproduzido pela educação escolar.

No decorrer do capítulo, apresentamos os três eixos de análise: forças motrizes do desenvolvimento; ensino, aprendizagem e desenvolvimento; e projeto de formação humana a partir da análise de pedagogias do consenso sistematizadas para a Educação Física Escolar. Ao colocar em questão central a concepção de desenvolvimento humano, buscamos identificar os desdobramentos em diferentes polos. A partir da identificação das forças que conduzem o desenvolvimento apresentadas explicita ou implicitamente, aproximamos uma discussão e uma análise referenciada pela Psicologia História-Cultural. Posteriormente, buscamos compreender a partir da materialização pedagógica em relação a escola, ensino e aprendizagem com o auxílio da Pedagogia Histórico-Crítica. Em um último momento, trouxemos a discussão para analisar o *vir a ser*, a teleologia das abordagens pedagógicas em relação ao projeto de formação humana que defendem.

Sustentamos a compreensão de que uma abordagem pedagógica necessariamente se referencia em uma concepção de desenvolvimento humano e essa categoria torna-se central a serem concentrados estudos na área da Educação e da Educação Física.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa tinha como objeto de estudo as concepções de desenvolvimento humano em pedagogias do consenso na Educação Física Escolar. Para abarcar essas questões, organizamos metodologicamente em três capítulos fundamentais. O primeiro capítulo denominado “*A Educação Física brasileira e as Pedagogias do Consenso*” busca-se compreender a divisão epistemológica da Educação Física Escolar a partir da organização teórica de Marinho (2012) pelos conceitos de *consenso* e *conflito*. Dada essa conjuntura, nos debruçamos em elementos históricos que embasaram a construção das lutas teóricas que urgem em meados da década de 1980.

Nesse capítulo identificamos que a Educação Física apresenta uma divisão epistemológica que conduz a concepção pedagógica para caminhos distintos. Esse embate teórico é fruto de um processo histórico que acompanha a perspectiva da Educação Física Escola, pois de um lado priorizam-se às perspectivas técnico-biológicas, esportivistas e espontaneístas. Em outra perspectiva, são materializações pedagógicas de cunho crítico a esse modelo de ensino e a estrutura econômica e social do Brasil. No que concerne o nosso objeto de pesquisa, poucas incursões foram feitas na Educação Física que buscam colocar em primeiro plano a questão do desenvolvimento humano pelo viés da Psicologia Histórico-Cultural. Contudo, coletivamente vem se tendo avanços na discussão da Educação Física Escolar com aproximações aos fundamentos psicológicos da Teoria Histórico-Cultural. A presente pesquisa, nesses termos, busca somar-se ao coletivo de pesquisadores que desde 1980 colocam essas questões na *ordem do dia*.

No segundo capítulo denominado “*A contribuição da psicologia histórico-cultural para a compreensão do desenvolvimento humano*” trazemos o referencial teórico da presente pesquisa a partir de conceitos e categorias que se fizeram fundamental no sentido de nos comprometermos a analisar o processo de desenvolvimento humano a partir das obras de Vigotski (1995, 1997, 1996, 2001). Ao final do capítulo buscamos sintetizar a concepção geral de desenvolvimento pela Psicologia Histórico-Cultural e as possíveis implicações pedagógicas a partir da contribuição da Pedagogia Histórico-Crítica.

No terceiro capítulo denominado “*A concepção de desenvolvimento humano em pedagogias do consenso na Educação Física Escolar*” fizemos uma apresentação das cinco abordagens escolhidas para análise a partir do contexto histórico de sistematização. Foram elas: *Aptidão Física/Saúde Renovada*, *Humanista*, *Psicomotricidade*, *Desenvolvimentista* e

*Construtivista/Interacionista*. Posteriormente organizamos a partir de três eixos principais que conduziram o processo de análise: a) forças motrizes do desenvolvimento; b) relação desenvolvimento-ensino-aprendizagem e; c) projeto de formação humana.

Em relação ao eixo “forças motrizes do desenvolvimento” identificamos que, em geral, as abordagens pedagógicas apresentam uma aproximação a uma concepção dualista do desenvolvimento. Essa concepção implica em considerar uma parte do desenvolvimento como um processo independente da aprendizagem o que em geral caracteriza aquilo que não pode ser mudado, como as determinações biológicas e maturacionais. De outro modo encontram-se os elementos que podem sofrer contribuições da aprendizagem para o desenvolvimento, o que está refletido nos elementos externos ao indivíduo (VIGOTSKI, 1986). Além desse aspecto, é necessário pontuar que as cinco abordagens analisadas buscavam superar a concepção técnico-biológica e esportivista proposto historicamente pelo *Higienismo* no Brasil e as abordagens pedagógicas sistematizadas. Contudo, ao analisarmos as abordagens, identificamos um número maior de elementos que as aproximam do que as distanciam.

Inicialmente pontuamos a concepção epistemológica que embasam as abordagens. Em geral centram-se em duas perspectivas: o positivismo (Aptidão Física/Saúde Renovada, Desenvolvimentismo) e a fenomenologia (Humanismo, Psicomotricidade, Construtivismo/Interacionismo). De todo modo existe uma flutuação teórica de algumas abordagens demonstrando um ecletismo epistemológico. No que concerne às “forças motrizes do desenvolvimento” todas as abordagens com exceção da Humanista consideram a maturação orgânica, a hereditariedade e os fatores biológicos como forças essenciais para o desenvolvimento humano. Esse fato tem uma implicação concreta: ainda que as abordagens se proponham a superar a concepção biologizante na Educação Física Escolar, seus respaldos teóricos se debruçam e reproduzem a supremacia do biológico em detrimento do cultural e social.

Além disso, as *pedagogias do consenso*, de modo geral, compreendem o movimento humano de forma utilitária. Isto é, o movimento é compreendido como uma necessidade vital humana para a saúde e para a inserção do indivíduo na realidade. Nessa perspectiva do movimento como forma de “subsistência”, retoma-se a concepção da Pré-História apresentada no capítulo um. O papel da Educação Física, nesses termos, é utilizar o movimento para a educação de alguns elementos que variam entre as abordagens. Encontramos como ponto principal a questão da saúde, da ludicidade, do prazer, do domínio corporal, do auxílio a outras atividades “cognitivas” etc.

O projeto de formação humana consensualmente compreende que os elementos coletivos devem ser resolvidos por atitudes individuais e espontâneas. Esse processo caminha para uma naturalização dos problemas gerados pelo desenvolvimento do capital. Isto é, se existe sedentarismo é pelo hábito individual, se não há autonomia ou liberdade, é porque não houve a procura do indivíduo para tal. Nesse sentido, prevalece a meritocracia e a divisão dos seres humanos entre àqueles que são melhores a outros por “suas decisões particulares”.

Quando colocado em ênfase o desenvolvimento humano, a Psicologia Histórico-Cultural nos auxilia a elaboração de reflexões em diferentes áreas, dentre elas a educação e especificamente a Educação Física. A presente pesquisa buscou mediar às relações propostas para a Psicologia de modo a estabelecer possíveis diálogos com a Educação Física. Esperamos que essa pesquisa se coloque no processo coletivo de organização da Educação Física pelo viés metodológico, epistemológico e político do marxismo que se fortalece teoricamente no decorrer da década de 1980.

Incorporando-nos a esse viés, defendemos uma concepção de desenvolvimento humano, bem como os desdobramentos para o ensino e para o projeto de formação humana, que, efetivamente, esteja colocado a partir dos interesses coletivos e que, por meio da apropriação do conhecimento científico e da materialização de uma *práxis revolucionária* (LENIN, 1902), mulheres e homens possam construir a sua história a partir da superação de uma sociedade dividida em classes.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARBOSA, I. Educação infantil: o lugar da pedagogia e da educação física em uma perspectiva sócio-histórico-dialética. **Revista Pensar a Prática**, 5: 71-91, Jul./Jun, 2002.
- BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos CEDES**, v. 19, n. 48, ago. 1999, p.69-88.
- CAMARGO, D. LE BOULCH, Jean. O corpo na escola no século XXI: práticas corporais. Tradução de Cristiane Hirata. São Paulo: Phorte, 2008. 384 p. **Práxis Educativa**: Ponta Grossa, v.5, n.2, p. 233-235, jul.-dez. 2010.
- CAPARROZ, F. E. **A Educação Física como componente curricular**: entre a Educação Física na escola e a Educação Física da escola. Dissertação (Mestrado em História e Filosofia da Educação)- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1996.
- CAPARROZ, F.E. **Entre a educação física na escola e a educação física da escola**. Vitória: CEFD/Ufes, 1997
- CARVALHO, Y. Entre o biológico e o social. Tensões no debate teórico acerca da saúde na educação física. **Revista Motrivivência**. Ano XVII, nº 24, Junho/2005.
- CASTELLANI FILHO, L. **Educação física no Brasil**: A história que não se conta. Campinas: São Paulo, 1988.
- CASTRO, J. Educação Física e Psicomotricidade: em busca de uma educação mais humanista. **Revista Digital** - Buenos Aires - Año 13 - Nº 124 - Setiembre de 2008.
- COLETIVO DE AUTORES<sup>50</sup>. Carta de Carpina. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, v. 23, n. 1, p. 33-40, set. 2001.
- DAOLIO, J. **Educação Física brasileira**: autores e atores da década de 1980. Campinas: Papyrus,1998.
- DARIDO, Suraya Cristina. Apresentação e análise das principais abordagens da educação física escolar. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 20 (1), Setembro/98.
- DARIDO, Suraya. C. Os conteúdos da educação física escolar: influências tendências, dificuldades e possibilidades. *Perspectiva em Educação Física Escolar*. Niterói, v. 2, n.1 (suplemento), 2001.

---

<sup>50</sup> Ana Maria Feitosa, Apolônio Abadio do Carmo, Celi Neuza Zulke Tafarel, Florismar Oliveira Thomaz, Izilda Cardoso Costa, João Batista Freire da Silva, João Bosco Araújo Teixeira, José Elias de Proença, José Manuel Cruz Pereira Nunes, Lino Castellani Filho, Lucy Aparecida de Godoy Bizzocchi, Maristela Maura Silva, Renato da Costa Donato, Tereza Luíza de França, Teresinha Maria Giacomim, José Ricardo Martins Araújo (em memória), César Augusto Santos Barbieri, Maria Eliene Pinheiro Peixoto Botelho, Person Cândido Matias da Silva e José Pinto Lapa.

DEBORTOLI, J; LINHALES, M; VAGO, T. Infância e conhecimento escolar: princípios para a construção de uma educação física “para” e “com” as crianças. **Revista Pensar a Prática** 5: 92-105, Jul./Jun. 2001-2002.

DERISSO, J. Construtivismo, pós-modernidade e decadência ideológica in: MARTINS, LM., and DUARTE, N., orgs. **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 191 p. ISBN 978-85-7983-103-4. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>. p.52-61.

DEVIDE, F; OLIVEIRA, G; FERREIRA, M. Ampliando o campo de intervenção da educação física escolar a partir da análise da escada da aptidão para toda a vida. **Revista Pensar a Prática** 8/1: 1-19, Jan./Jun. 2005.

DUARTE, N. **A individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

DUARTE, N. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, L. M., and

DUARTE, N., orgs. **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

DUARTE, N. Vigotski e a Pedagogia Histórico-Crítica: A Questão do Desenvolvimento Psíquico. **Nuances: estudos sobre Educação**. Ano XIX, n. 25, v. 01, p. 19-29, jan./abr. 2013.

DUARTE, N. **Vigotski e o "aprender a aprender"**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2001.

DUARTE, Newton. A importância da concepção de mundo para a educação escolar: por que a pedagogia histórico-crítica não endossa o silêncio de Wittgenstein. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 8-25, jun. 2015.

ELKONIN, D. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico em la infância. In: DAVIDOV, V & SHUARE, M. **La psicología evolutiva e pedagógica em la URSS**. URSS: Editorial Progreso, 1987.

EUSSE, C; BRACHT, V; ALMEIDA, F. A prática pedagógica como obra de arte: aproximações à estética do professor-artista. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Vol. 38 Núm 1, 2016.

FERNANDES, Anael. As Abordagens Pedagógicas Renovadoras na Educação Física Escolar e a Autonomia: algumas reflexões. *Revista LOGOS*, n. 16, 2008.

FERREIRA, M. F. Aptidão Física e saúde na educação física escolar: ampliando o enfoque. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 22, n. 2, p. 41-54, jan. 2001.

FERREIRA, M. G. Teoria da educação física: bases epistemológicas e propostas pedagógicas. In: FERREIRA NETO, A.; GOELLNER, S.V. 88 Cadernos Cedes, ano XIX, nº 48, Agosto/99 e BRACHT, V. (orgs.). **As ciências do esporte no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 1995.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro**. Teoria e prática da Educação Física. 4. ed. Campinas: Scipione, 1989.

FREIRE, J. B.; SCAGLIA, A. J. **Educação como prática corporal**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2009.

FREITAS, M. C. Educação, trabalho e esporte: glosas matinais. **Anais do Encontro de estudos e pesquisas em história, trabalho e educação: HISTEDBR – Faculdade de Educação: Campinas, 2007.**

FREITAS, Maria Cristina de. Abordagens Pedagógicas no Ensino da Educação Física Pós Década de 1970. **Cadernos Temáticos**. Paraná, Tapejara, 2008.

GASPARI, T. A Dança Aplicada às Tendências da Educação Física Escolar. **Revista Motriz**, Set/Dez 2002, Vol.8 n.3, pp. 123 – 129.

GUEDES, D. P. Educação para a saúde mediante programas de educação física escolar. **Revista MOTRIZ**. Rio Claro, v. 5, n. 1, jun. 1999.

GUEDES, D. P.; GUEDES, J .E. R. P. Subsídios para implementação de programas direcionados à promoção da saúde através da educação física escolar. **Revista da associação de professores de Educação Física**. Londrina, v. 7, n. 14, 1993, p. 16-23.

GUEDES, Dartagnan; GUEDES, Joana. Aptidão física relacionada a saúde de crianças e adolescentes: Avaliação referenciada por critério. **Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde**, v. 1, n. 2, p. 27-38, 1995.

GUEDES, Dartagnan; GUEDES, Joana. Atividade física, aptidão física e saúde. **Revista Brasileira de Atividade e Saúde**, v. 1, n. 1, p. 18-35, 1995.

GUEDES, Joana; GUEDES, Dartagnan. Características dos programas de educação física escolar. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 49- 62, jan./jun., 1997.

INÁCIO, G; TEIXEIRA, C; BRITO, L; SILVA, F et al. As perspectivas pedagógicas das abordagens da educação física em Anápolis. **Coleção Pesquisa em Educação Física - Vol.9, n.1, 2010.**

KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LE BOULCH, J. **A educação pelo movimento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1983.

LE BOULCH, J. **Educação psicomotora**. Porto Alegre: Artes Médias, 1987.

LE BOULCH, J. **O desenvolvimento psicomotor do nascimento até 6 anos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1982.

LEHER, R; LOPES, A. Trabalho docente, carreira e autonomia universitária e mercantilização da educação. **VII Seminário Redestrado – Nuevas regulaciones en América Latina: Buenos Aires, julho de 2008.**

LEITÃO, M; OSORIO, Y. Ensino fundamental i: um enfoque construtivista do movimento sobre formação atitudinal. **Revista Pensar a Prática**, Goiânia, v. 17, n. 1, p. 01-294, jan./mar. 2014.

LENIN, V. **Que fazer?**. The Marxists Internet Archive, 1902. <Disponível em: <https://pcb.org.br/portal/docs/quefazer.pdf>>.

LEONTIEV, A. N. **Atividade, consciência y personalidad**. Buenos Aires: Ciencias del Hombre, 1978b.

LEONTIEV, A. N. **Desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978a.

LEONTIEV, A. N. Thinking and activity. **Journal of Russian and East European Psychology**, v. 43, 2005. p. 41-51.

LURIA, A. **Curso de Psicologia Geral: Volume I**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

MACEDO, L. **Ensaio construtivistas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

MALDONADO, Daniel T.; HYPOLITTO, Dinéia; LIMONGELLI, Ana M. A. Conhecimento dos Professores de Educação Física sobre Abordagens da Educação Física Escolar. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte* – Volume 7, número 3, 2008.

MALINA, A. ; AZEVEDO, A. C. B. . O Esporte é um fator de Integração e Inclusão Social? apontamentos sobre a relação entre os limites do esporte no modo de produção capitalista e as possibilidades de uma pedagogia do esporte para a formação humana. In: ANDRÉ MALINA;

MALINA, A. **Possibilidades e Limites ou o Máximo de Consciência Possível: A Educação Física nos anos 1980**. Tese de doutorado apresentada ao Programa Pós-Graduação de Educação Física da Universidade Gama Filho, 2005.

MALINA, A; AZEVEDO, A; MARINHO, V. CBCE: um coletivo intelectual da educação física? filosofia da práxis, política e ciência em questão. **XV Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte. II Congresso Internacional de Ciências do Esporte: Política Científica e Produção do conhecimento em Educação Física**. Pernambuco: 2007.

MANOEL, E. Desenvolvimento motor: Implicações para a Educação Física Escolar I. **Revista paulista de Educação Física**: São Paulo, 8(1):82-97, jan./jun, 1994.

MARINHO, V. M. **Consenso e conflito da educação física brasileira**. Editora Autores Associados, 2012.

MARINHO, V. **O que é Educação Física**. Editora Brasiliense: Coleção Primeiros Passos, 2008.

MARINHO, V. O. **Educação Física Humanista**. Rio de Janeiro: Shape, 2010.

MARTINS, L. M. **O Desenvolvimento do Psiquismo e a Educação Escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Autores Associados: Campinas, 2013.

MARX, K. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. Editoria Boitempo: São Paulo, 2004.

MARX, K. **O Capital**. Livro III, Tomo II. São Paulo: Abril Cultural, 1985.

MARX, K; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Editora Boitempo, 2007.

MARX, K; ENGELS, F. **Manifesto comunista**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MEDINA, J. A educação física cuida do corpo e ... "mente": Bases para a renovação e transformação da educação física. Campinas, SP: Papirus, 1990. 22ª Ed: 2007.

MEDINA, J. P. S. **A Educação Física cuida do corpo e ... "mente"**. Campinas: Papirus, 1983.

MUÑOZ PALAFOX, G. H.; NAZARI, J. **Abordagens metodológicas do ensino da Educação Física escolar**. Buenos Aires: Lecturas Educación Física y Deportes, 2007.

NAHAS, M. V et al. **Atividade Física, Aptidão Física & Saúde**. Florianópolis/SC: Material Didático, 1989

NAHAS, M. V et al. **Educação para a atividade física e saúde**, 1995.

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

PALAFOX, G; NAZARI, J. Abordagens metodológicas do ensino da Educação Física escolar. In: **Revista Digital, Buenos Aires**, Año 12, N° 112. Argentina, 2007.

PINTO, R. A formação de professores para a educação infantil: desafios para a universidade. **Revista Pensar a Prática**, 4: 135-148, Jul./Jun. 2000-2001.

PRESTES, Z. R. **Quando não é quase a mesma coisa**: uma análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil – repercussões no campo educacional. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

SAMPAIO, Juarez O. **A educação física e a perspectiva histórico-cultural**: as apropriações de Vigotski pela produção acadêmica da área. Dissertação (mestrado). Universidade de Brasília, Faculdade de Educação Física, Programa de Pós-Graduação em Educação Física, 2013.

SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. Coleção Educação Contemporânea. 11ª edição. Editora Autores Associados: Campinas, 1996.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez; Campinas: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2011.

SHUARE, M. **La psicología soviética tal como yo la veo**. Moscú: Progreso, 1990.

SILVA, C; CARMO, A; MORALES, A; SILVA, V. Multidisciplinaridade na prática: a relação entre educação física e matemática e suas colaborações mútuas no desenvolvimento cognitivo de escolares da educação infantil. **Revista Pensar a Prática**, 12/2: 1-14, maio/ago. 2009.

SILVA, M. Educar para superar: uma reflexão sobre a educação física escolar. **Revista Pensar a Prática** 7/2: 205-220, Jul./Dez. 2004.

SILVA, A. L. ; LAVOURA, T. N. ; VIANA, M. L. D. . A. N. Leontiev e a crítica ao 'aprender a aprender' pedagógico na Educação Física escolar. **Nuances**, v. 25, p. 234-252, 2014.

SOARES, C. L. **Educação física: raízes europeias e Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2004.

SOARES, C. **Educação Física: raízes européias e Brasil**. Campinas: Autores Associados, 1994.

SOARES, Carmem Lúcia. Educação Física Escolar: Conhecimento e Especificidade. *Revista paulista de Educação Física*. São Paulo, suplemento 2, p.6-12, 1996.

SOUZA, C; MOURA, D; ANTUNES, M. A percepção de professores polivalentes regentes do ensino fundamental sobre a educação física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. Vol. 38 Núm.4 DOI: 10.1016/j.rbce.2016.02.001, 2016.

TAFFAREL, C. A Carta de Carpina Educação Física – novos compromissos: pedagogia, movimento, miséria. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, v. 23, n. 1, p. 41-54, set. 2001.

TAFFAREL, C. Marxismo e Educação: contribuição ao debate sobre a teoria educacional e a transição. **Revista HISTEDBR** On-line - ISSN: 1676-2584. Campinas, número especial, p. 257-270, abr 2011.

TAFFAREL, C. N. Z. **Criatividade nas Aulas de Educação Física**. Rio de Janeiro: Ao Livro TAFFAREL, C; ALBUQUERQUE, J. Epistemologias e teorias do conhecimento em educação e educação física: reações aos pós-modernismos. **Filosofia e Educação** (Online), ISSN 1984-9605 – Revista Digital do Paideia Volume 2, Número 2, Outubro de 2010 – Março de 2011.

TAFFAREL, C; CRUZ, A et al. “O que não me mata, me deixa mais vivo”: a revista Motrivivência e a indicação de parâmetro teórico-metodológico para a Educação Física brasileira. **Revista Motrivivência**. Ano XV, nº 20-21, Março-Dezembro, 2003.

TAFFAREL, C; ESCOBAR, M. Cultura corporal e os dualismos necessários a ordem do capital. **Rascunho Digital**, Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, 2009. Disponível em: <<http://www.rascunhodigital.faced.ufba.br/ver.php?idtexto=277>>.

TANI, G. Abordagem Desenvolvimentista: 20 anos depois. **Revista da Educação Física, UEM**: Maringá, v. 19, n. 3, p. 313-331, 2008.

TANI, G. et al. **Educação Física Escolar**: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

TANI, G.; KOKUBUN, E.; MANOEL, E. J.; PROENÇA, J. E. **Educação física escolar**: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

Técnico, 1985

VASCONCELLOS, M. J. E. de. **Pensamento sistêmico**: O novo paradigma da ciência (9ª ed.). Campinas: Papirus, 2010.

VASCONCELOS, A; FARIA, E; FAIA, R; MORAES, T. Prática pedagógica da educação física escolar: uma abordagem histórico-filosófica. **Revista eletrônica do Instituto Metodista Granbery**, 2007.

VASCONCELOS, F; CAMPOS, P. Ancoragem da representação social da educação física escolar nas abordagens teóricas da educação física. **Revista Motrivivência**, V. 26, n° 43, dezembro/2014.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Tomo I. Madrid: Visor, 1991.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Tomo II. Madrid: Visor, 2001.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Tomo III. Madrid: Visor, 1995.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Tomo IV. Madrid: Visor, 1996.

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar in: LURIA, A.R; LEONTIEV, A.N, VIGOTSKY, L.S. **Psicologia y Pedagogía**. Madrid: Akal, 1986.

ZAPORÓZHETS, A. Estudio psicologico del desarrollo de la motricidad en el niño preescolar. In: DAVIDOV, V & SHUARE, M. **La psicologia evolutiva e pedagógica em la URSS**. URSS: Editorial Progreso, 1948.