

**CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR PARA O
DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO DO SER HUMANO: PRIMEIROS
APONTAMENTOS**

**CONTRIBUCIONES DE LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR PARA EL
DESARROLLO PSÍQUICO DEL SER HUMANO: PRIMERAS NOTAS**

**CONTRIBUTIONS OF SCHOOL PHYSICAL EDUCATION TO THE PSYCHIC
DEVELOPMENT OF THE HUMAN BEING: FIRST NOTES**

Matheus BERNARDO SILVA¹
Maria Auxiliadora CAVAZOTTI²

RESUMO: O presente artigo, de caráter teórico-bibliográfico, objetiva apresentar elementos para a prática pedagógica no âmbito da Educação Física escolar, tendo como referencial teórico a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica. Destarte, deu-se ênfase: em compreender a contribuição da educação escolar e, assim, da Educação Física no processo de desenvolvimento psíquico do indivíduo; e na apresentação de elementos didático-metodológicos para a prática pedagógica da Educação Física em proveito de contribuir com a formação integral do indivíduo, por meio da assimilação do conhecimento historicamente sistematizado dessa área do conhecimento. Conclui-se que pela mediação dos aportes teóricos supracitados torna-se possível contribuir e explicitar elementos para a prática pedagógica no campo da Educação Física escolar tendo como principal escopo a formação omnilateral do indivíduo.

PALAVRAS-CHAVE: Desenvolvimento do Psiquismo Humano. Educação Escolar. Educação Física Escolar. Prática Pedagógica.

RESUMEN: Este artículo, de carácter teórico, pretende presentar los elementos bibliográficos para la práctica pedagógica en el contexto de la educación física escolar, con teórica psicología histórico-cultural y pedagogía histórico crítica. Por lo tanto, énfasis: entender la contribución de la educación escolar y, por tanto, de la educación física en el proceso de desarrollo físico del individuo; y sistematizado de la presentación de elementos didácticos-metodológicos para la práctica pedagógica de la educación física para contribuir a la formación integral del individuo, a través de la asimilación de los conocimientos históricamente esta área de conocimiento. Se concluye que la mediación teórica mencionada es posible contribuir a aclarar los elementos para la práctica pedagógica en el campo de la educación física tiene como propósito principal la formación omnilateral individual.

PALAVRAS CLAVE: Desarrollo de la psique humana. Educación de la escuela. Educación física de la escuela. Práctica pedagógica.

¹Doutorando em Educação pela UNICAMP. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas HISTEDBR (GT/UNICAMP). E-mail: matheusbernardo25@gmail.com

² Pós-Doutora em Educação pela UNICAMP. Professora do quadro docente do PPGE da Universidade Tuiuti do Paraná (1998 a 2008). Docente credenciada do PPGE da UFPR na Linha de Pesquisa Trabalho, Tecnologia e Educação (2011 a 2013). E-mail: maccavazotti@hotmail.com

ABSTRACT: This article, of theoretical character, aims to submit bibliographic elements to the pedagogical practice in the context of school physical education, with theoretical historical-cultural psychology and historical-critical pedagogy. Thus, emphasis: understanding the contribution of school education and, thus, of the physical education in the process of physical development of the individual; and the presentation of didactic-methodological elements for the pedagogical practice of the physical education to contribute to the integral formation of the individual, through the assimilation of knowledge historically systematized this knowledge area. It is concluded that the aforementioned theoretical mediation it becomes possible to contribute and clarify elements for pedagogical practice in the field of school physical education having as main scope the formation omnilateral of the individual.

KEYWORDS: Development of the Human Psyche. School Education. School Physical Education. Pedagogical Practice.

Introdução

Atualmente, no cenário nacional, existem diversas teorizações específicas para a educação física escolar que propõem distintos objetos de conhecimento e da prática pedagógica para esse componente curricular. Dentre essas vozes, coadunamos com a metodologia de ensino, específica da educação física, intitulada crítico-superadora (COLETIVO DE AUTORES³, 1992), a qual fundamenta-se no materialismo histórico-dialético e possui aproximações e, ao mesmo tempo, aprofundamentos tanto na psicologia histórico-cultural como na pedagogia histórico-crítica.

A metodologia de ensino crítico-superadora expõe que o objeto de conhecimento da educação física é a categoria cultura corporal, que engloba as práticas corporais como: o jogo, a dança, o esporte, a luta, a brincadeira, entre outros. Defende-se que essa categoria deve ser compreendida como um conjunto de atividades que foram apropriadas e objetivadas pelos seres humanos com base em certa necessidade social. Promulga, também, que o ensino das atividades oriundas da cultura corporal deve ser transmitido pelo professor e assimilado pelo aluno tendo como principal balizada contribuir para a formação omnilateral⁴ do indivíduo e para a superação do modo de produção capitalista.

Segundo o Coletivo de Autores (1992, p. 38):

Na perspectiva da reflexão sobre a cultura corporal, a dinâmica curricular, no âmbito da Educação Física [...] Busca desenvolver uma reflexão pedagógica

³ Os autores que constituem esse Coletivo: Carmen Lúcia Soares, Celi Nelza Zülke Taffarel, Elizabeth Varjal, Lino Castellani Filho, Micheli Ortega Escobar, Valter Bracht.

⁴ Em acordo com Manacorda (2010) omnilateralidade é a chegada histórico-social a uma totalidade de qualidades e capacidades produtivas e, conseqüentemente, a uma totalidade de consumo e de prazer. No qual deve-se considerar o gozo de todos os bens materiais e espirituais por todos os seres humanos.

sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros, que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas.

No entanto, ressaltamos que no tempo histórico em que se elaborou essa metodologia de ensino, em 1992, tinha-se certo grau de desenvolvimento e de compreensão dos fundamentos teóricos utilizados. Inclusive, a própria pedagogia histórico-crítica ainda estava em um momento de elaboração, pois havia se passado pouco tempo do início de sua formulação. Atualmente, tais condições foram se modificando e se complexificando devido a um trabalho coletivo que procurou aprofundar elementos, fundamentos e categorias de tais aportes teóricos e, destarte, propiciando um novo grau de complexidade para compreendermos e contribuirmos com a prática pedagógica, em nosso caso, da educação física escolar.

Dessa forma, partimos da seguinte problematização: a ênfase na categoria cultura corporal como objeto de conhecimento da educação física escolar pela metodologia de ensino crítico-superadora, tomando como embasamento teórico a tríade materialismo histórico-dialético, psicologia histórico-cultural e pedagogia histórico-crítica, trouxe um novo patamar de análise para essa área do conhecimento, que se encontra, porém, ainda factível de avanço por meio de uma maior precisão no que se refere a explicitar e fundamentar elementos para a prática pedagógica.

Temos como objetivo, para esse artigo, intentar contribuir para o debate sobre a prática pedagógica, em consonância com a metodologia de ensino crítico-superadora, a partir da mediação dos fundamentos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica, tendo como estofo teórico-metodológico para ambas teorizações o materialismo histórico-dialético.

O caminho metodológico percorrido nesse artigo, de cunho teórico e bibliográfico, está a seguir arrolado: 1) em consonância com a psicologia histórico-cultural expomos apontamentos sobre o psiquismo humano, cujo intuito se deu em compreender como o mesmo se desenvolve e quais as implicações da compreensão desse desenvolvimento para a prática pedagógica, mais precisamente, na relação entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento; 2) na acepção da pedagogia histórico-crítica apresentamos a função social da educação escolar e, desse modo, da educação física escolar, objetivando explicitar a necessidade e a importância de focar na transmissão do conhecimento historicamente sistematizado oriundo da cultura

corporal; 3) por fim explicitamos possíveis congruências na articulação entre a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica para contribuir na prática pedagógica da educação física escolar, no sentido de garantir os conteúdos – pautados no conhecimento historicamente sistematizado –, cujo objetivo primordial é influenciar concretamente na formação omnilateral dos alunos, bem como fazer com que esses indivíduos, inseridos nesse processo, possam compreender, participar e intervir, criticamente, nos moldes estabelecidos na vigente sociedade.

Apontamentos sobre o desenvolvimento do psiquismo humano elucidados pela psicologia histórico-cultural

Ao refletirmos sobre o desenvolvimento do psiquismo humano com base nos fundamentos da psicologia histórico-cultural torna-se necessário expor, mesmo que brevemente, a contextualização dos esforços realizados por Vigotski⁵ e seus colaboradores – principalmente, Luria e Leontiev.

Para isso, iniciamos essa explanação apontando que Vigotski tinha como referencial teórico o materialismo histórico-dialético – mesmo que para alguns essa questão esteja de fato esclarecida, todavia outros alocam, de maneira errônea, o acúmulo teórico de Vigotski fora do contexto ontológico, filosófico e gnosiológico marxiano.⁶ Conforme Luria (2012), Vigotski, influenciado pela produção de Marx, afirmou que as formas complexas do comportamento consciente, intencional e criativo do ser humano – formas psíquicas superiores específicas do ser humano – são estabelecidas por meio das relações sociais, ou seja, pelo contato com a natureza e pela interação entre os próprios seres humanos. Porém, o indivíduo não é apenas um produto da natureza (do ambiente que o circunda), o mesmo, justamente, pelas formas psíquicas superiores tem a capacidade de transformar o ambiente para o seu benefício.

Essa condição se dá pela categoria trabalho, a qual foi esmiuçada de maneira pertinente por Marx (2008; 2011; 2014), e na que Vigotski se apoiou para poder realizar seus estudos e pesquisas no campo da psicologia. A categoria trabalho, portanto, é fulcral tanto para Marx como para Vigotski.

⁵ Nesse artigo adotamos a grafia *Vigotski*, salvo nas referências bibliográficas que utilizamos fielmente como consta na obra pesquisada.

⁶ Ver Duarte (2006).

O trabalho, ou seja, a transformação consciente, intencional e criativa da natureza executada pelo homem no decorrer da história faz com que se tenha a condição de humanizar os elementos da natureza e, nesse processo, de auto humanização por parte dos indivíduos. Criando, assim, uma gama extensa de elementos materiais e espirituais que são acumulados historicamente e desenvolvidos socialmente (MARX; ENGELS, 2007; MARX, 2008).

Nesse processo de transformação da natureza, por exemplo, o ser humano elaborou os instrumentos – utilizados para dominar o seu ambiente – e a linguagem que “[...] carrega consigo os conceitos generalizados, que são a fonte do conhecimento humano” (LURIA, 2012, p. 26). Tais atividades específicas do ser humano na sua relação com a natureza construiu e, ao mesmo tempo, constrói os aparatos necessários para a sua sobrevivência. Esse acervo que é necessário para a sobrevivência do indivíduo encontra-se alocado na cultura humana. O processo de criação da cultura, portanto, nada mais é do que a constante transformação da natureza para benefício do próprio ser humano.

Balizado nesse aporte teórico, Vigotski buscou refletir e elaborar pesquisas destinadas às diversas áreas da psicologia. Todavia, conforme Davydov e Zinchenko (1994), foi no campo do desenvolvimento da consciência humana, do desenvolvimento psíquico humano, que Vigotski concentrou o seu interesse científico. E, no bojo dessa intensa jornada de pesquisa, Vigotski reuniu em torno de si um grupo de jovens intelectuais que debruçaram seus estudos no mesmo campo teórico do autor soviético. Formou-se, então, a “Escola de Vigotski” que é para Davydov e Zinchenko (1994, p. 152) “[...] a maior escola científica da psicologia soviética [...]”.

A questão do desenvolvimento do psiquismo do indivíduo tornou-se o fio condutor da teoria de Vigotski e de seus colaboradores. Para a “Escola de Vigotski” o processo de desenvolvimento do psiquismo humano ocorre por meio de elementos e determinações da cultura. “A internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constituiu o aspecto característico da psicologia humana; é a base do salto qualitativo da psicologia animal para a psicologia humana” (VIGOTSKI, 2012, p. 58).

Com efeito, a cultura – como já mencionamos – é desenvolvida pela atividade vital do ser humano, ou seja, pela categoria trabalho, compreende-se que o psiquismo humano se traduz pela imagem subjetiva do real no bojo do acúmulo material e espiritual disponível na existência social. Portanto, a evolução do psiquismo humano ocorre, eminentemente, influenciada pela cultura, isto é, pelas objetivações e apropriações realizadas pelo ser humano em dado momento histórico.

Tratamos o psiquismo “[...]” como um fenômeno que comporta a subjetivação do objetivo e a objetivação do subjetivo, isto é, a dinâmica apropriação/objetivação [...]” (DUARTE; MARTINS, 2013, p. 54). O psiquismo humano, como a imagem subjetiva do real, tem a capacidade de se desenvolver somente no âmbito social, por meio da relação dialética entre objetivação e apropriação.

Essa evolução se dá pela capacidade que o organismo do ser humano tem em se complexificar mediante o auxílio dos seus órgãos funcionais vitais que, por sua vez, tiveram como função efetivar o intercâmbio dos condicionantes anatomofisiológicos do ser humano. O psiquismo humano se desenvolve pela interação que ocorre na unidade material-ideal (objetivo-subjetivo) no seio da atividade humana.

A atividade, tipicamente humana, assume uma função fulcral no processo de evolução do psiquismo humano. De maneira mais geral, atividade é uma estrutura (cadeia) de ações engendradas por motivos que condicionam as finalidades. A atividade se dá pelo aspecto estrutural – atividade, operação e ação – e pelo processo psicodinâmico – motivo, finalidade e condição objetiva (LEONTIEV, 1978). A atividade ocorre, portanto, na relação do ser humano com a natureza, ou seja, com o mundo objetivo e, ao mesmo tempo, transformando-o em uma realidade subjetiva, isto é, em uma imagem subjetiva do real.

Leontiev (1978) analisa a atividade tendo como fundamento principal o caráter ontológico da categoria trabalho, o qual permite que o ser humano tenha condições objetivas de se humanizar por meio da transformação da natureza. Daí inicia-se a construção de objetos/instrumentos e de procedimentos que são apropriados pelos seres humanos com o intuito de haver um acervo de condições materiais e espirituais, a fim de suprir as suas necessidades recorrentes na história.

O ser humano ao apropriar-se da generacidade humana realiza um salto qualitativo em que não depende mais da sua adaptação natural ao meio, pois adquiriu possibilidades mais complexas no seu contato e na transformação da natureza. Com base nessa evolução do ser humano no interior da atividade trabalho, principalmente pela interação constante entre as mãos, o cérebro e a linguagem houve um aperfeiçoamento, em um sentido anatomofisiológico, do córtex cerebral que possibilitou “[...]” um modo de relação entre homem e suas condições de existência marcado em definitivo pela mediação da consciência” (MARTINS, 2013a, p. 28).

A consciência é um sistema de conhecimento que, por sua vez, é o universo simbólico que ocorre pela representação semântica da realidade, o qual Vigotski (2010a; 2012) intitulou de signos. Essa categoria é inerente do ser humano e tem como capacidade realizar a atividade

abstrata, teórica e subjetiva. Desse modo, tem-se a possibilidade de haver a existência objetivada em uma imagem idealizada psíquica. Portanto, tem-se um reflexo da realidade concreta pela ideia que a consciência constrói perante essa realidade.

Ocorre, destarte, uma condição ímpar na formação humana: “[...] a conversão das *imagens* em *signos* e a construção do sistema de signos denominado *linguagem*” (MARTINS, 2011, p. 47, *itálicos no original*). Como anunciamos anteriormente, a linguagem opera por meio da comunicação e do intercâmbio entre os seres humanos e também concebe como instrumento da atividade intelectual. E é por meio dessa atividade que “[...] a *imagem subjetiva da realidade objetiva pode ser convertida em signos*”. Assim, a linguagem “[...] sintetiza o acúmulo da experiência social da humanidade [...]”, contribuindo, dessa maneira, com “[...] os mais decisivos saltos qualitativos dos indivíduos, tanto do ponto de vista filogenético quanto do ontogenético” (MARTINS, 2013a, p. 167-168, *itálicos no original*).

Com efeito, há uma superação, por meio da linguagem, dos limites alocados nas representações sensoriais do ser humano no âmbito da imediaticidade que ocorre no contato do indivíduo com o mundo real, por esse salto qualitativo que possibilita o ser humano a representar cognitivamente a realidade concreta.

É graças a essa superação que resulta a construção de ideias que são os conteúdos do pensamento. Pois,

A internalização de formas culturais de comportamento envolve a reconstrução da atividade psicológica tendo como base as operações com signos. Os processos psicológicos, tal como aparecem nos animais, realmente deixam de existir, são incorporados nesse sistema de comportamento e são culturalmente reconstituídos e desenvolvidos para formar uma nova entidade psicológica (VIGOTSKI, 2012, p. 58).

O pensamento, seguindo as orientações da teoria histórico-cultural, é a expressão psíquica complexa que ocorre no interior de um processo produtivo que envolve as ideias, os conceitos, os juízos, os projetos, os objetivos, etc. que postulam, teleologicamente, a atividade humana e, da mesma maneira, que esse processo é subordinado à própria atividade. O pensamento é uma atividade prática do indivíduo no interior da realidade concreta.

Com isso, ocorre no âmbito do desenvolvimento psíquico do ser humano diversas e ininterruptas mudanças evolutivas que envolvem a captação da realidade concreta, a imagem cognitiva, os signos, as palavras e as ideias (o pensamento). E é, justamente, no interior das ideias que se manifestam ou que se formam os conceitos. Isto é, forma-se a redução da universalidade concreta da realidade em expressões conceituais. Com isso, os conceitos

assumem um patamar privilegiado, porque é por meio deles que se estrutura e estabelece-se nexos e determinações da atividade teórico-prática.

Nesse caso, é de suma pertinência que a educação escolar e, por conseguinte, a educação física escolar atue por meio da formação de conceitos científicos para que dessa maneira possa fazer com que os indivíduos inseridos nesse processo possam se apropriar do conhecimento historicamente sistematizado. E, com efeito, urge como possibilidade a elevação do pensamento teórico desses indivíduos.

Martins (2013a), balizada por Vigotski, afirma que potencializar o alcance do ser humano pelo processo de formação de conceitos é o ápice da educação escolar e, em nosso caso, da educação física escolar, pois é por meio da formação de conceitos que o indivíduo encontra possibilidades na compreensão verdadeira da realidade.⁷

Dessa forma, pelas indicações supracitadas, passamos para o momento seguinte do nosso estudo. Buscando averiguar as possíveis e as concretas possibilidades nos fundamentos da pedagogia histórico-crítica que contribuam com uma prática pedagógica em proveito de estimular no indivíduo o alto grau de complexidade nas suas ações, tomando, assim, com base a cultura humana em sua forma mais avançada e complexa. E, para que essa possibilidade seja consolidada, somente é possível por meio da transmissão dos conhecimentos clássicos – historicamente sistematizados – tendo como fio condutor a formação de conceitos científicos (MARTINS, 2011; 2013a; 2013b).

Pressupostos da pedagogia histórico-crítica para a prática pedagógica

A pedagogia histórico-crítica foi formulada pelo professor e pesquisador Dermeval Saviani. Esse intelectual define, de maneira resumida, as bases teóricas dessa pedagogia da seguinte maneira: “[...] é tributária da concepção dialética, especificamente na versão do materialismo histórico, tendo fortes afinidades, no que se refere às suas bases psicológicas, com a psicologia histórico-cultural desenvolvida pela ‘Escola de Vigotski’ (SAVIANI, 2011, p. 421).

A educação, no âmbito da pedagogia histórico-crítica, é um fenômeno intrínseco da espécie humana. Isso remete para a questão de que a educação é um fenômeno social que atua como exigência do e para o trabalho e, também, como um trabalho. A especificidade da

⁷ Sobre a importância da formação de conceitos no âmbito da educação física escolar iremos abordar no último tópico do presente artigo.

educação, portanto, deve ser compreendida como um meio que busca suprir as necessidades oriundas do indivíduo. Logo, pontuamos que aquilo que a natureza não garante para a sobrevivência humana deve ser produzido historicamente e desenvolvido socialmente pelos próprios indivíduos, isto é, a natureza humana não é algo dado e acabado aos indivíduos, é necessário que ele mesmo a produza com base na natureza biofísica.

Dessa maneira, compreendemos, em conformidade com Saviani (2008, p. 13), que a compreensão geral do “[...] trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida historicamente e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Por tal circunstância, o objeto da educação escolar deve atender, por um lado, “[...] à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos [...]” e, por outro lado e de maneira indissociável, “[...] à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo”.

A pedagogia histórico-crítica parte do pressuposto de que há necessidade de compreender a totalidade concreta da realidade objetiva e subjetiva. Ressaltando que a realidade objetiva, efetivamente, precede a realidade subjetiva. Dessa forma, o conhecimento, por sua vez, é um reflexo da realidade objetiva, mas que assume um caráter aproximativo, jamais um caráter fiel à realidade objetiva. No entanto, com essa tentativa de cada vez mais se aproximar da compreensão mais complexa e mais profunda da realidade objetiva, o indivíduo possibilita a complexificação e uma maior compreensão da realidade objetiva refletida por ele (DELLA FONTE, 2011).

Portanto, com base nessa contextualização, a pedagogia histórico-crítica posiciona-se na compreensão do indivíduo como um ser concreto “formado” e “formador” pela prática social global. Saviani (2012b, p. 79), a respeito dessa questão, explicita a concepção de homem e, por essa forma, a compreensão do que é o indivíduo (educando-aluno) concreto para a pedagogia histórico-crítica:

[...] a pedagogia histórico-crítica considera que os educandos, enquanto indivíduos concretos, manifestam-se como unidade da diversidade, “uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas”, síntese de relações sociais. Portanto, o que é do interesse deste aluno concreto diz respeito às condições em que se encontra e que ele não escolheu. Assim, também a geração atual não escolhe os meios e as relações de produção que herda da geração anterior e a sua criatividade não é absoluta, mas se faz presente. Sua criatividade vai expressa na forma como assimila estas relações e as transforma. Então, os educandos, enquanto concretos, também sintetizam relações sociais que não escolheram. Isto anula a ideia de que os

alunos podem fazer tudo pela sua própria escolha. Essa ideia não corresponde à realidade humana.

A pedagogia histórico-crítica, orientada pelas sendas das produções de Marx, explicita fundamentos que culminam a habilitar-se “[...] a enfrentar os desafios postos à educação pela sociedade atual para além do horizonte do capitalismo e da sua forma social correspondente, a sociedade burguesa” (SAVIANI, 2012b, p. 80).

A escola (a educação escolar) seguindo os fundamentos da pedagogia histórico-crítica deve ser compreendida na sua especificidade e no trabalho educativo como um elemento necessário e pertinente para contribuir no desenvolvimento cultural do indivíduo, e dessa forma auxiliar na formação humana em um sentido omnilateral. Pois, como bem nos lembra Saviani (2008, p. 103):

A escola é, pois, compreendida com base no desenvolvimento histórico da sociedade; assim compreendida, torna-se possível a sua articulação com a superação da sociedade vigente em direção a uma sociedade sem classes, a uma sociedade socialista. É dessa forma que se articula a concepção política socialista com a concepção histórico-crítica, ambas fundamentadas no mesmo conceito geral de realidade, que envolve a compreensão da realidade humana como sendo construída pelos próprios homens, a partir do processo de trabalho, ou seja, da produção das condições materiais ao longo do tempo.

Por tais apontamentos referentes à pedagogia histórico-crítica podemos compreender o “espaço” e o “lugar” da educação física no âmbito da educação escolar. Urge como necessidade transmitir o conhecimento na sua forma mais elaborada, ou seja, o conhecimento produzido historicamente e desenvolvido socialmente para que os indivíduos inseridos nesse processo possam assimilar e, desse modo, compreender o mais fidedignamente a realidade concreta do mundo real. No caso da educação física deve-se focar na transmissão do conhecimento da cultura corporal. Para isso, eis que o docente deve ter aparatos didático-metodológicos que possam contribuir na tarefa de agregar e transmitir tais conhecimentos, apoiando-se nas orientações oriundas do materialismo histórico-dialético e, por consequência, da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Destarte, buscamos, no próximo momento, apresentar elementos, mediados por tais aportes teóricos, que contribuam para a prática pedagógica da educação física escolar.

A prática pedagógica na educação física: uma contribuição para o desenvolvimento do psiquismo humano

Iniciamos a nossa exposição pela afirmação de que o ensino é a principal mediação entre a aprendizagem e o desenvolvimento do indivíduo. Nas palavras de Vygotsky (2005, p. 41, itálicos no original): “[...] o *processo de desenvolvimento não coincide com o da aprendizagem, o processo de desenvolvimento segue o da aprendizagem, que cria a área de desenvolvimento potencial*”.

À vista disso, Vigotski (2010a, p. 322) expõe:

[...] que a aprendizagem está sempre adiante do desenvolvimento, que a criança adquire certos hábitos e habilidades numa área específica antes de aprender a aplicá-los de modo consciente e arbitrário. [...] sempre há discrepância e nunca paralelismo entre o processo de aprendizagem escolar e o desenvolvimento das funções correspondentes.

Tomando, portanto, a psicologia histórico-cultural como parâmetro para a afirmação acima, pontuamos que Vigotski (2005; 2012) dedicou boa parcela de seus estudos no aprofundamento dessa relação: ensino (instrução) e desenvolvimento. Para ele, o ensino é a condição principal para o desenvolvimento do indivíduo. Essa relação se dá pela lógica da dialética, principalmente, pela “lei da quantidade e qualidade”. Segundo Martins (2013a, p. 278), “[...] a ‘quantidade’ de aprendizagens promovidas pelo ensino qualifica o desenvolvimento, à mesma medida que a ‘quantidade’ de desenvolvimento qualifica as possibilidades para o ensino”.

Cabe, então, destacar que Vigotski (2010a; 2012) não pressupõe uma dupla e distinta natureza (biológica e social). Pelo contrário, ele afirmou que o desenvolvimento do ser humano ocorre nas contradições existentes entre os processos biológicos e culturais. É no esteio da condição social que essas contradições ocorrem. Possibilitando, nesse viés, na capacidade do ser humano se apropriar dos signos oriundos da cultura.

Vigotski tinha como tese de que o ensino do conhecimento científico, ou seja, o conhecimento não cotidiano, não empírico, não espontâneo, enfim, o não pseudoconhecimento é que deveria ser promulgado no processo de ensino e aprendizagem. Sendo assim, enfocando a formação de conceitos científicos.

“[...] a formação de conceitos reorganiza todas as funções psíquicas, ou seja, requalifica o sistema psíquico”. Dessa maneira, “[...] ao requalificar as funções psíquicas, a aprendizagem escolar cumpre uma de suas principais funções – incidir na *personalidade* dos indivíduos, posto que nela sintetizam-se todas as propriedades culturalmente formadas” (MARTINS, 2013a, p. 279, itálico no original).

Em consonância com a tese acima, para a pedagogia histórico-crítica a educação escolar deve assumir uma função de planejar de maneira intencional a forma e o conteúdo e, assim, consubstanciá-los de elementos didático-pedagógicos que enalteçam o conhecimento científico historicamente sistematizado. Por essa contextualização “[...] a relevância dos conteúdos representa dado nuclear da educação escolar, posto que, na ausência de conteúdos significativos, a aprendizagem esvazia-se, transformando-se no arremedo daquilo que de fato deveria ser” (MARTINS, 2013a, p. 279).

Há, nesse momento, uma aproximação entre um fundamento da pedagogia histórico-crítica – que assume a tese supracitada de Vigotski – com um dos princípios curriculares elencados pela metodologia de ensino crítico-superadora no trato do conhecimento da categoria cultura corporal: assim como a pedagogia histórico-crítica, a metodologia de ensino crítico-superadora (COLETIVO DE AUTORES, 1992) apresenta também como implicação para a prática pedagógica “a relevância social do conteúdo”. Sendo que esse princípio, para o Coletivo de Autores (1992), é acompanhado por outros princípios, tais como: “a adequação às possibilidades sócio-cognoscitivas do indivíduo”, “o confronto do saber popular com o saber científico universal”, entre outros.

Portanto, a cultura corporal no âmbito da prática pedagógica da educação física, seguindo os fundamentos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica deve ser compreendida e transmitida por meio da formação dos conceitos científicos oriundos desse objeto de conhecimento. Ademais, conforme Vygotsky (2005), o ensino conduz o desenvolvimento do indivíduo. O ensino, nesse caso, por meio da formação de conceitos científicos supera, de maneira qualitativa, o ensino por meio da formação de conceitos cotidianos, isto é, supera os conceitos que estão submersos no saber popular, meramente empírico.

Nessa sequência, trazemos à tona uma argumentação de Martins (2013a, p. 280) sobre o ensino (instrução escolar) e o desenvolvimento de conceitos:

O processo de desenvolvimento de conceitos, afirmou Vigotski, exige e se articula a uma série de funções, a exemplo da atenção voluntária, da memória lógica, da comparação, generalização, abstração, etc. Por isso, diante de processos tão complexos, não pode ser o processo de instrução escolar que de fato vise a esse desenvolvimento.

Para tanto, Martins (2013a, p. 281) expõe três princípios extraídos da produção teórica de Vigotski sobre o ensino por meio da formação de conceitos científicos e o desenvolvimento do indivíduo e que compreendemos ser pertinente para a prática pedagógica

da educação física escolar: 1) “[...] os conceitos científicos não são assimilados pela criança como aquisição da memória, mas se formam na tensão problematizadora de uma vasta gama de atividades que colocam o pensamento em curso”; 2) “[...] a aquisição dos conceitos científicos pela criança contém tanto traços distintos quanto comuns ao processo de aquisição dos conceitos espontâneos”. Com isso, a ligação do “[...] desenvolvimento dos conceitos científicos e cotidianos conflui em um mesmo e único processo – o de formação de conceitos, que se realiza em diferentes circunstâncias externas e internas”. Entretanto, há uma superioridade dos conceitos científicos sobre os conceitos cotidianos; 3) “[...] a propriedade do ensino de conceitos durante toda a idade escolar, na raiz do qual a instrução escolar poderá conduzir, sistematicamente, o curso de formação do pensamento infantil”.

Nesse intento, a apropriação dos conceitos científicos, ao contrário dos conceitos espontâneos (cotidianos), possibilita ao indivíduo assegurar a generalização dos demais conceitos. Indo assim para além da assimilação irreflexiva que em nada contribui para a análise desse indivíduo sobre a essência dos fenômenos e dos objetos que consubstanciam o mundo real (SFORNI, 2004; MARTINS, 2013b).

Como podemos observar, o desenvolvimento psíquico do ser humano é, impreterivelmente, dependente do ensino, ou seja, da instrução escolar. Consolida-se, de acordo com a psicologia histórico-cultural, essa afirmação ao compreendermos os conceitos do “nível de desenvolvimento real” e da “área do desenvolvimento iminente”.

Martins (2013a, p. 286, *itálicos no original*) nos apresenta uma importante síntese da obra vigotskiana em relação ao conceito dessas duas categorias. Seguindo as orientações dessa autora, o nível de desenvolvimento real são conexões interfuncionais já estabelecidas pelo indivíduo. As tarefas e as ações que o indivíduo realiza, nesse nível de desenvolvimento, são identificadas por ele mesmo. Entretanto, não é pelo fato de que o indivíduo consegue identificar suas tarefas e suas ações que esse desenvolvimento está em um estágio finalizado. Pelo contrário, está ainda se iniciando; tal condição se dá pelo movimento inerente da aprendizagem, “[...] ao fato de que ela demanda o *estabelecimento de relações internas entre funções psíquicas, convertidas em operações mentais, em conceitos e práticas*”.

A prática pedagógica, por essa interpretação, dá um salto qualitativo no nível de desenvolvimento real: “[...] o que ela [a prática pedagógica] faz com as funções psíquicas que a criança já desenvolveu expressas naquilo que já sabe – quer esse saber seja resultado das experiências prévias da criança, quer tenha sido adquirido por ação do ensino escolar”. Dessa forma, o trabalho pedagógico incide “[...] no fornecimento de elementos que orientem o

trabalho na *área de desenvolvimento iminente*, isto é, na direção de outras e mais complexas relações interfuncionais” (MARTINS, 2013a, p. 287, *itálicos no original*).

A área do desenvolvimento iminente incide na evolução intelectual do indivíduo. Essa área tem como capacidade interferir no sentido de ampliar e de complexificar as conexões interfuncionais, as quais o indivíduo não teve a capacidade de “ainda” estabelecer. Por essas condições, o nível de desenvolvimento real e a área de desenvolvimento iminente não podem ser compreendidos de maneira fragmentada.

Há, portanto, um vínculo entre o nível de desenvolvimento real e a área de desenvolvimento iminente representado pela *complexificação* das funções psíquicas que pautam as tarefas do ensino, no qual a referida área se apresenta como *superação* do nível de desenvolvimento real na direção da formação de conceitos. Por isso, Vigotski afirmou recorrentemente que, ao nível do desenvolvimento real, a formação de conceitos está sempre “começando” (MARTINS, 2013a, p. 287, *itálicos no original*).

Em sequência e nesse mesmo caminho, trazemos, nesse momento, a reflexão sobre a proposição didático-metodológica pautada na pedagogia histórico-crítica. Sendo, portanto, essa proposição um elemento pertinente para objetivarmos um ensino que interfira concretamente na área de desenvolvimento iminente do indivíduo, preconizando, assim, a formação psíquica cada vez mais complexa do ser humano. Por isso, essa proposição didático-metodológica deve ser incorporada pelos fundamentos oriundos da metodologia de ensino crítico-superadora no que se refere ao trato do conhecimento da cultura corporal.

Ao reportarmos para a produção teórica da pedagogia histórico-crítica com o intuito de apresentarmos a sistematização e o seu método pedagógico, evidencia-se um método pautado em cinco momentos ou orientações que devem ser compreendidos de maneira dependente e articulada. Não podendo, portanto, ser compreendido como um método “congelado”, ou seja, que não sofre alterações por possíveis variáveis.

O método da pedagogia histórico-crítica aponta cinco momentos levando em consideração a prática social global como principal componente de análise e de intervenção. Segundo Saviani (2012b, p. 78-79), esse método pedagógico parte da lógica dialética no bojo das implicações e dos desdobramentos da educação escolar. O movimento inerente desse método parte das observações empíricas ao concreto, isto é, vai do todo figurado na intuição a “[...] uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas [...]”. Essa movimentação se dá pela mediação da abstração, ou seja, “[...] a análise, os conceitos e as determinações mais simples [...]” que “[...] constitui uma orientação segura tanto para o

processo de descoberta de novos conhecimentos (o método científico) como para o processo de ensino (o método pedagógico)”.

O primeiro momento desse método é referente à *prática social inicial*: a prática social como início da prática pedagógica. Nesse momento, professor e aluno são compreendidos como indivíduos inseridos no âmbito social, porém possuem distintas formas de atuar como seres humanos.

O professor tem uma compreensão de *síntese precária* em relação à prática social. Essa prática é sintética pela questão dos domínios que o professor já possui perante a prática social e, ao mesmo tempo, é precária, pois no ponto de partida da prática social esse agente social não conhece o nível de abstração que os seus alunos dispõem da realidade do mundo real. Já o aluno, nesse primeiro momento, possui uma compreensão *sincrética* sobre a prática social, pois para ele não existe, ainda, uma relação entre a sua experiência no âmbito escolar – efetivada, logicamente, pela intervenção ativa do professor – e sua experiência no âmbito social para além desta.

O segundo momento é a identificação dos principais problemas oriundos da prática social. A esse momento Saviani (2009, p. 64) intitulou de *problematização*. Trata-se, para o autor, “[...] detectar que questões precisam ser resolvidas no âmbito escolar da prática social e, em consequência, que conhecimento é necessário dominar”.

Após a identificação do problema da prática social a ser abordado no âmbito escolar, passa-se para o terceiro momento, que é intitulado de *instrumentalização*. Cabe, nesse momento, efetivar a apropriação dos instrumentos de cunho teórico e prático necessários para suprir o problema enaltecido no momento anterior desse método pedagógico.

Trata-se do acúmulo dos bens culturais apropriado pelo professor e que ele utilizará no seu ato de ensinar, isto é, no âmbito da prática pedagógica. É nesse instante que o aluno terá de se apropriar do acúmulo cultural que é indispensável para a sua formação escolar. Tal acúmulo cultural é que irá permitir a superação no aluno do seu pensamento *sincrético* em direção ao pensamento *sintético*.

O quarto momento é intitulado como *catarse*, ou seja, trata-se da incorporação efetiva dos instrumentos culturais, trabalhados no âmbito da prática pedagógica, os quais tornam-se elementos ativos para a compreensão e transformação social (SAVIANI, 2009).

Em relação, ainda, ao quarto momento, Martins (2013a, p. 292), parafraseando Vigotski, expõe: “A catarse, correspondendo aos resultados que tornam possível afirmar que houve aprendizagem, produz, como diria Vigotski, ‘rearranjos’ dos processos psíquicos na base dos quais se instituem os comportamentos complexos, culturalmente formados”.

Eis, conforme Saviani, a importância desse momento catártico:

Daí por que o momento catártico pode ser considerado o ponto culminante do processo educativo, já que é aí que se realiza, pela mediação da análise levada a cabo no processo de ensino, a passagem de síncrese à síntese; em consequência, manifesta-se nos alunos a capacidade de expressarem uma compreensão da prática em termos tão elaborados quanto era possível ao professor (SAVIANI, 2009, p. 65).

O ponto de chegada, ou seja, o quinto momento, é a própria *prática social*. No entanto, nesse momento o aluno não mais compreende os conhecimentos por termos sincréticos. O aluno “transcende” para o nível sintético, no qual o professor já se encontrava no ponto de partida da sua prática pedagógica. A elevação do aluno para o nível no qual o professor se encontra é um ponto crucial para a pedagogia histórico-crítica, pois é por esse contexto que podemos compreender a especificidade da relação pedagógica.

Em epítome: para a pedagogia histórico-crítica a educação é compreendida pelo ato de produzir de maneira intencional e direta no indivíduo aquilo que foi produzido historicamente e desenvolvido socialmente pela humanidade. Ou seja, “[...] a educação é entendida como mediação no seio da prática social global. A prática social põe-se, portanto, como o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa” (SAVIANI, 2012a, p. 160). É por essa contextualização que ocorre o método pedagógico preconizado por Saviani e, desse modo, pela pedagogia histórico-crítica.

Avaliamos e apontamos como proposição para a educação física escolar a prática pedagógica instruída pelos elementos supracitados. Essa prática não se consubstancia nos moldes meramente técnicos ou por meio de regras “estáticas” voltadas para a questão operacional. É instituído o método dialético como fio condutor da prática pedagógica e do trabalho educativo, com o intuito de fazer com que o indivíduo (o aluno) possa se apropriar do conhecimento na sua forma mais elaborada – historicamente sistematizado.

Considerações Finais

Concluimos que cabe à educação escolar e à educação física, como uma área do conhecimento inserida na própria educação escolar, “[...] garantir a apropriação da cultura, para que o sujeito possa objetivar-se e objetivar a realidade nas suas formas mais complexas e assim, em movimento permanente, se enriquecer” (MARSIGLIA, 2013, p. 225).

É fulcral que a prática pedagógica no âmbito da educação física (no ensino da cultura corporal) esteja em um movimento sob o domínio ativo do professor que prevaleça a lógica do geral para o particular, ou seja, “[...] do abstrato para o concreto, do não cotidiano para o cotidiano, pautando-se em conceitos, propriamente ditos, a serviço da superação da síncrese do aluno” (MARTINS, 2013a, p. 294).

A prática pedagógica, juntamente com a colaboração externa do aluno – o professor –, tem como função primordial fazer com que o indivíduo (o aluno) ultrapasse os limites das manifestações imediatas para que possa compreender as raízes, as essencialidades processuais que desencadeiam na compreensão da totalidade onde essas manifestações ocorrem.

Dessa forma, pautamos que a finalidade da educação física é transmitir o conhecimento científico da categoria cultura corporal, objetivando, assim, uma passagem da prática social em-si à prática social para-si (DUARTE, 2013). Isto é, a prática pedagógica deve preconizar e, por isso, apresentar elementos concretos que possibilitem ao aluno a compreender e intervir na totalidade concreta do mundo real. Tal questão somente é possível se o indivíduo compreender a essência dos fenômenos e dos objetos constituídos socialmente pelo conjunto dos homens no decorrer da história. A cultura corporal é um conjunto de práticas corporais criadas pelos indivíduos, portanto, é uma parcela da cultura que deve ser assimilada pelos alunos de uma forma que faça com que esses indivíduos compreendam a essência que “movimenta” essas práticas corporais de maneira geral e particular.

REFERÊNCIAS

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

DAVYDOV, V. V.; ZICHENKO, V. P. A contribuição de Vygotsky para o desenvolvimento da psicologia In: DANIELS, H. (Org.). **Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos**. Campinas: Papyrus, 1994. p. 151-168.

DELLA FONTE, S. S. Fundamentos teóricos da pedagogia histórico-crítica. In: MARSIGLIA, A. C. G. (Org.). **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 23-42.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 4. ed., Campinas: Autores Associados, 2006.

DUARTE, N. **A individualidade para si**: contribuições a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. 3. ed., Campinas: Autores Associados, 2013.

DUARTE, N.; MARTINS, L. M. As contribuições de Aleksei Nikolaevich Leontiev para o entendimento da relação entre educação e cultura em tempos de relativismo pós-moderno. In: FERRO, O. M. R.; LOPES, Z. A. (Orgs.). **Educação e cultura: lições do universo pantaneiro**. Campo Grande, UFMS, 2013. p. 49-74.

FRIZZO, G. F. E. Objeto de estudo da educação física: as concepções materialistas e idealistas na produção de conhecimento. **Revista Motrivivência**, Florianópolis, ano XXV, n. 40, p. 192-206, 2013.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LURIA, A. R. Vigotskii. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 12. ed., São Paulo: Ícone, 2012. p. 21-38.

MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna**. 2. ed., Campinas: Alínea, 2010.

MARTINS, L. M. Pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico-cultural. In: MARSIGLIA A. C. G. (Org.). **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 43-57.

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

MARTINS, L. M. O papel da educação escolar na formação de conceitos. In: MARSIGLIA, A. C. G. (Org.). **Infância e pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2013b. p. 117-144.

MARSIGLIA, A. C. G. Contribuições para os fundamentos teóricos da prática pedagógica histórico-crítica. In: MARSIGLIA, A. C. G. (Org.). **Infância e pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2013. p. 213-246.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo, Boitempo Editorial, 2008.

MARX, K. **Grundrisse: manuscritos econômicos de 1857-1858**. São Paulo, Boitempo Editorial, 2011.

MARX, K. **O capital: crítica da economia política. Livro I: o processo de produção do capital**. São Paulo, Boitempo Editorial, 2014.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo, Boitempo Editorial, 2007.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10. ed., Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. 41. ed., Campinas: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. 2. ed., Campinas: Autores Associados, 2012a.

SAVIANI, D. Marxismo, educação e pedagogia. In: SAVIANI, D.; DUARTE, N. (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012b. p. 59-86.

SAVIANI, D. “Prefácio”. In: MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2013. p. *xiii-xvi*.

SFORNI, M. S. F. **Aprendizagem conceitual e organização do ensino: contribuições da teoria da atividade**. Araraquara: JM Editora, 2004.

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: LEONTIEV, A. N. et al., **Psicologia e pedagogia: bases psicológicas de aprendizagem e do desenvolvimento**. 4. ed., São Paulo: Centauro, 2005. p. 25-42.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed., São Paulo: Martins Fontes, 2010a.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. 3. ed., São Paulo, Martins Fontes: 2010b.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed., São Paulo: Martins Fontes, 2012.

Como referenciar este artigo

BERNARDO SILVA, Matheus; CAVAZOTTI, Maria Auxiliadora. Contribuições da educação física escolar para o desenvolvimento psíquico do ser humano: primeiros apontamentos. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 12, n. 2, p. 689-707, 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.21723/riaee.v12.n2.8298>>. E-ISSN: 1982-5587.

Recebido em: 15/01/2016

Aprovação final em: 28/03/2017