

## **A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E A PSICOLOGIA HISTÓRICO CULTURAL: POSSIBILIDADES E DESAFIOS**

*\*Flávia G. da Silva*

**RESUMO:** A necessidade de compreender o indivíduo em sua totalidade, histórico e socialmente constituído, rompendo com a dicotomia corpo/mente, tal como a psicologia histórico-cultural defende é importante para a formação de professores de qualquer componente curricular da educação formal. Na educação física, cujo objeto é a cultura corporal, essa compreensão é fundamental, pois o licenciado atuará na escola, como professor e profissional da saúde, usando dessa interface de áreas como conteúdo e meio pedagógico. As categorias atividade e consciência são pressupostos importantes da psicologia histórico-cultural que possibilitam ao professor de educação física planejar e executar suas aulas considerando as peculiaridades do desenvolvimento do aluno, tendo a cultura corporal como um dos conteúdos que promovam a (trans)formação do indivíduo para uma sociedade mais humana. O objetivo desse texto é apontar possíveis contribuições da psicologia histórico-cultural para a educação física escolar.

**PALAVRAS-CHAVE:** Escola. Educação Física. Consciência. Atividade.

### **INTRODUÇÃO**

A psicologia da educação é uma disciplina comum a todos os cursos de licenciatura, e geralmente apresenta aspectos do processo de desenvolvimento e aprendizagem e como estes se manifestam na escola, a partir de uma ou várias teorias desta ciência. A escolha dos conteúdos dessa disciplina deve ser pautada pela especificidade do curso e da localidade em que este está inserido, instrumentalizando o professor em processo de formação a futuras intervenções.

Num curso de educação física (EF), que tem como conteúdo curricular a cultura corporal, além dos aspectos acima mencionados, a apresentação de uma teoria psicológica que rompa com a dicotomia corpo/mente é importante, pois possibilita o futuro professor compreender que ele não deve considerar apenas as características de uma dada fase do desenvolvimento para trabalhar o movimento e o corpo, mas que por meio destes o psiquismo se constitui, ao mesmo tempo em que estes determinam aquele. A psicologia histórico-cultural propicia essa compreensão, de tal modo a orientar a prática pedagógica do

---

\* Doutora em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Docente do departamento de Educação Física da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM). E-mail: flaviagonsalves@yahoo.com.br

professor, respeitando as peculiaridades do processo de desenvolvimento dos alunos, considerando a atividade dominante num dado período e como esta pode otimizar o processo de aprendizagem.

Conduzir o processo pedagógico tendo esta vertente psicológica como guia na intervenção profissional, implica em assumir um compromisso ético político na formação de indivíduos, de tal modo que os possibilitem a transformação da realidade e de si mesmos, e para tanto, necessitam se apropriar do conhecimento socialmente construído pela humanidade, especialmente o mais elaborado, como a ciência, a arte e a filosofia (entre outros) sendo este processo, na atual organização social, de responsabilidade da escola.

Segundo Saviani (2003, p. 22), cabe à escola propiciar a apropriação dos “conhecimentos, ideias, conceitos, valores, atitudes, hábitos, símbolos sob o aspecto de elementos necessários para a formação da humanidade em cada indivíduo singular, na forma de segunda natureza, que se produz, deliberada e intencionalmente”. Para que o professor consiga criar/possibilitar tal processo, é necessário que compreenda seu papel como principal mediador na educação, e que tenha condições objetivas e subjetivas de conduzir tal processo.

Saviani (2003, p. 13) afirma que para o professor conseguir alcançar tais finalidades na educação escolar, é necessário “[...] a identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, a descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo”.

Isso implica no professor identificar as formas mais desenvolvidas de conhecimento e distinguir entre o que é fundamental e secundário; converter o saber objetivo em escolar que pressupõe saber organizar os conteúdos, os procedimentos de ensino num tempo e espaço, tendo em vista o desenvolvimento do indivíduo; e prover os meios necessários para a aprendizagem, o que significa possibilitar o desenvolvimento integral do indivíduo, o conhecimento da realidade e as possibilidades de sua superação, passando do senso comum à consciência filosófica, isto é, do empírico para o concreto<sup>1</sup> (SAVIANI, 1989). Destaca-se que sem uma política educacional que oriente e viabilize ações de tal natureza e de condições adequadas de estrutura e recursos didáticos, o processo pedagógico será bastante limitado.

Além disso, é fundamental o professor ter uma formação ampla e sólida, que o possibilite não apenas conhecer o componente curricular que vai lecionar, mas como

---

<sup>1</sup> No sentido marxiano do termo.

este se insere na realidade mais ampla, sua história, e os meios para que este seja constitutivo no processo de transformação da realidade e do indivíduo. A EF enquanto componente curricular tem função importante no processo de humanização, tendo em vista que é a única que aborda/trata de forma explícita o corpo em movimento, tendo como objeto de estudo/intervenção a cultura corporal. De acordo com os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), esta concepção de EF se enquadra nas teorias críticas, que surgem como forma de

[...] questionar o caráter alienante da Educação Física na escola, propondo um modelo de superação das contradições e injustiças sociais. Assim, uma Educação Física crítica estaria atrelada às transformações sociais, econômicas e políticas, tendo em vista a superação das desigualdades sociais (BRASIL, 1998, p. 25).

Tal compreensão foi firmada em 1992, a partir da obra “Metodologia de Ensino da Educação Física”, elaborada por um coletivo de autores, que tinha como intenção criar/refletir uma EF que rompesse com a lógica do rendimento e do esporte, e que considerasse as singularidades dos alunos. De acordo com uma das autoras da obra:

Não queremos o aluno mais veloz, mais ágil, mais [...] Não, não se trata disso, nós queremos que a partir da cultura corporal, a partir do específico da educação física, o aluno compreenda as relações sociais em que está inserido, conheça práticas corporais e possa não só ser um praticante, mas também um espectador crítico. O conhecimento da educação física escolar para o “Metodologia de ensino” deveria contribuir para que se modifique, para que se transforme essa compreensão do corpo como um objeto de conhecimento do campo das ciências biológicas, mas sim corpo e gesto como objetos do estudo histórico, sociológico, antropológico, pedagógico e artístico (CARMEN, apud SOUSA JÚNIOR, 2011, p. 402).

Os conteúdos da EF – a ginástica, os jogos, os esportes, as lutas, a arte, as atividades rítmicas e expressivas e o conhecimento sobre o corpo – na perspectiva da cultura corporal, são meios de propiciar maior conhecimento do indivíduo sobre o mundo e si mesmo, valorizando o conhecimento prévio do aluno, ao mesmo tempo em que deve ampliá-lo, sem restringir a um dado conteúdo, como ocorria (e ainda ocorre em muitas escolas) quando se privilegia os esportes.

Sousa Júnior et al. (2011), ao analisar a obra “Metodologia do ensino da educação física”, após 18 anos de sua publicação, a partir de estudo bibliográfico e entrevista com os autores da obra, ressalta que ainda não há um consenso na compreensão do que vem a ser a cultura corporal. Apesar da concepção de cultura corporal estar inserida na tendência crítica de EF, há alguns autores que a compreendem pela epistemologia marxista, enfatizando o referido componente curricular enquanto atividade, e outros entendem a EF como linguagem.

Sousa Júnior et al. (2011) destacam que em 1992 tais diferenças já existiam, mas naquele momento o que uniu os autores foi a necessidade de repensar a EF numa perspectiva mais crítica. No presente artigo não será tratado tais diferenças, por não ser o objetivo do mesmo. No entanto, para manter a coerência epistemológica da psicologia histórico cultural, ou seja, o materialismo histórico dialético, a concepção de EF aqui adotada será a defendida por Taffarel e Escobar na referida obra, mas que ao longo dos anos foi melhor delineada pelas autoras (TAFFAREL; ESCOBAR, 2009a e 2009b). Não será exposta aqui de maneira exaustiva a forma como as autoras compreendem a EF, mas as linhas gerais dessa compreensão e como a psicologia histórico cultural pode auxiliar na construção de uma EF que efetivamente promova o processo de humanização, sendo este o objetivo do presente texto.

### **QUAL EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR TEMOS E QUAL QUEREMOS?**

Entender a especificidade da EF como cultura corporal, tendo como base epistemológica o materialismo histórico dialético, já traz dois grandes desafios: o primeiro centra-se no compromisso com a transformação social do homem para um novo modelo de sociedade, que não seja alicerçado na exploração do homem pelo homem, como é o caso do capitalismo. Esse desafio está para além da EF e de qualquer outro componente curricular, já que envolve a transformação de todas as estruturas sociais. No entanto, é sabido que a educação, especialmente a escolar, pode auxiliar esse processo de transformação, sendo esse o segundo desafio da EF enquanto componente curricular, quando esta se alicerça no marxismo.

Considerando o segundo desafio, discorrer sobre a EF escolar que queremos implica em identificar a que temos e o que dela deve ser superado. Apesar do pouco conhecimento que a presente autora tem sobre a EF, pela graduação ser em psicologia, a experiência<sup>2</sup> em lecionar<sup>3</sup> num curso de licenciatura em uma universidade pública por seis anos, permite concordar com Taffarel e Escobar (2009a) que em relação aos principais limites da EF atualmente são:

- a) A persistência do dualismo corpo-mente como base científico-teórica da Educação Física que mantém a cisão teoria-prática e dá origem a um aparelho conceitual desprovido de conteúdo real, entre eles o conceito a-histórico de esporte e das suas classificações.

---

<sup>2</sup> Compreendida aqui como as atividades típicas de um professor de universidade pública brasileira, como lecionar aulas, conduzir/orientar projetos de pesquisa e extensão, participar de reuniões de colegiados de curso e departamentos, assumir cargos administrativos.

<sup>3</sup> Especificamente as disciplinas psicologia da educação, psicologia do esporte e metodologia do ensino.

- b) A banalização do conhecimento da cultura corporal, especialmente o dos jogos e de outras atividades esportivas, pela repetição mecânica de técnicas esvaziadas da valorização subjetiva que deu origem a sua criação.
- c) A restrição do conhecimento oferecido aos alunos, obstáculo para que modalidades esportivas, especialmente as que mais atraem às crianças e jovens, possam ser apreendidas na escola, por todos, independente de condições físicas, de raça, de cor, sexo ou condição social.
- d) A redução do tempo destinado à Educação Física na prática escolar.
- e) A utilização de testes padronizados – exclusivos para aferir o grau de habilidades físicas na perspectiva das teorias desenvolvimentistas – como instrumentos de avaliação do desempenho instrucional dos alunos nas aulas de Educação Física.
- f) A adoção da teoria da “pirâmide” como teoria educacional.
- g) A falta de uma teoria pedagógica construída como categorias da prática.
- h) A falta de uma reflexão aprofundada sobre o desenvolvimento da aptidão física e sua pretensa contradição com a reflexão sobre a cultura corporal (TAFFAREL; ESCOBAR, 2009a, p. 10-11).

Além de identificar tais limites, as autoras discorrem sobre a origem dos mesmos e a necessidade social em mantê-los para sustentar parcialmente a concepção de homem numa sociedade capitalista, pautada numa concepção de ciência positivista, abstrata, que promove a alienação. Autores como Kopnin, Mészáros, Marx, bem como Leontiev e Davidov, dois psicólogos da psicologia histórico cultural, são mencionados para fundamentar as ideias das autoras e indicar possibilidades de superação.

Obviamente, para a EF romper com os limites acima apontados implica em ela mesma se rever enquanto área (de conhecimento e de prática), bem como utilizar de outras ciências que tenham perspectivas teóricas metodológicas que possibilitem/auxiliem na sua transformação.

Tal como Taffarel e Escobar (2009a e 2009b), defende-se que no campo da psicologia, a vertente histórico cultural é uma importante aliada nesse processo de transformação, por possibilitar à EF romper com algumas das limitações acima elencadas, para que na escola este componente curricular promova o desenvolvimento omnilateral dos indivíduos. Promover tal desenvolvimento implica no professor saber como fazê-lo, por isso, ao longo do processo de formação profissional, é importante criar situações pedagógicas em que tais possibilidades se concretizem, pautadas numa concepção histórica, social e de totalidade dos indivíduos e da realidade.

## **A PSICOLOGIA HISTÓRICO CULTURAL E A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR QUE QUEREMOS**

Dos oitos limites apontados por Taffarel e Escobar (2009a) o que a psicologia pode melhor auxiliar a superar é justamente o primeiro, o dualismo mente e corpo, que ocasiona a cisão teoria e prática.

A concepção de psiquismo da psicologia histórico cultural parte de duas dimensões: a filogênese e a ontogênese. A filogênese se refere aos aspectos biológicos comuns a uma espécie de seres vivos, que são transmitidos de geração para geração pela hereditariedade; isto é, aspectos que diferenciam o homem (e outros seres vivos) de qualquer outro.

No entanto, as dimensões filogenéticas da espécie humana passam a ser modificadas pelas descobertas e criações do homem, durante toda sua evolução. Quando o homem passa a produzir os meios para a satisfação de suas necessidades, estas não estão mais subordinadas apenas ao que a natureza lhe oferece. Surge a dimensão ontológica humana que começa a se desenvolver e a interferir na dimensão filogenética. Isto só foi possível graças a um tipo de atividade: o trabalho.

Os animais também fazem da sua atividade um meio para satisfação de suas necessidades, no entanto, essa atividade coincide diretamente com elas, e os limites dessa atividade são determinados pela base biológica do animal. Como o motivo da atividade animal coincide com o objeto de sua ação, este último sempre se apresenta relacionado, de modo dependente, à atividade. Essa satisfação de necessidades, para o animal, é sempre imediata.

O homem produz os meios para satisfazer as necessidades, mesmo as fisiológicas e, com a complexificação das relações e das sociedades humanas, não é, como no animal, de modo imediato. A produção da própria vida material do homem se dá por meio de uma mediação: a atividade.

Por atividade entende-se que é uma unidade constitutiva do indivíduo, mediada pelo reflexo psíquico, que orienta-o no mundo (LEONTIEV, 1978b). A atividade humana só existe porque está ligada às relações sociais, portanto, está subordinada às condições de vida de cada indivíduo na sociedade. Se a atividade só existe graças às relações sociais, toda atividade é, inicialmente, prática, externa, e, posteriormente, interna ao indivíduo, isto é, psicológica. É por isso que, quando o homem modifica a realidade externa, também modifica sua dimensão interna; evidenciando assim a historicidade social e ontológica da humanidade.

Toda atividade tem um objeto que a orienta. Ou seja, objetos que atendem necessidades básicas de um indivíduo (comida, por exemplo) orientam a atividade laboral; o corpo idealizado como bonito (mesmo quando esta idealização é alienada) é objeto que orienta a atividade de ir à academia, fazer treinos exaustivos, que às vezes colocam em risco a saúde. O corpo idealizado é um objeto como imagem mental (é uma ideia) e foi constituído de elementos fundamentais do objeto primário (o que é veiculado geralmente pelas mídias), ou seja, por meio de uma atividade inicialmente externa. É importante destacar que

[...] o facto de a reflexão mental do mundo objectivo não ser directamente gerado pelas próprias influências externas, mas pelos processos através dos quais o sujeito chega ao contacto prático com o mundo objectivo e que portanto obedece necessariamente às suas propriedades, ligações e relações independentes. Isso significa que o agente aferente, que controla os processos de actividade, é *primariamente* o próprio objecto e só *secundariamente* a sua imagem como *produto subjectivo* da actividade, que registra, estabiliza e transporta em si mesmo o conteúdo objectivo da actividade (LEONTIEV, 1980, p. 52-3, grifos do autor).

A constituição da imagem psíquica não é mera transposição do plano externo para o interno. Há uma interiorização, ou nas palavras de Vigotski, uma internalização da atividade externa que forma o plano interno, não de modo especular e mecânico, mas, a partir das experiências significadas e sentidas pelo indivíduo, que constituirão sua consciência. Esse processo não é linear, tampouco imediato; ao contrário, é mediada justamente pela própria atividade.

Na concepção de Vigotski (1995), a atividade mediadora pode ser de dois tipos: uma que implica no uso de ferramentas e outra no emprego de signos. Assim, uma verdadeira análise da gênese e desenvolvimento do psiquismo implica o estudo da atividade, pois também é constitutiva da dimensão psíquica. A partir do exposto, apesar da importância da ontogênese, que se refere à dimensão cultural e que possibilita(ou) a diferenciação do homem com as demais espécies animais, não é possível pensá-la apartada da filogênese. A filogênese humana é tão histórica quanto à ontogênese, e há entre essas duas dimensões uma estreita relação de interdependência dialética.

Isso implica em entender que apesar de fazer parte da filogênese do homem a possibilidade de andar, correr, saltar, entre outras habilidades “motoras”, só se materializarão se forem criadas relações sociais em que tais habilidades sejam aprendidas. Essa aprendizagem não é apenas motora, mas implica em toda reorganização de estruturas psíquicas (cognitivas, afetivas), já que andar, por exemplo, não é apenas a execução mecânica de um movimento de colocar alternadamente uma perna na frente da outra, com o uso de certa

força e equilíbrio. Além disso, esse movimento é aprendido num dado contexto social, em que a criança, por exemplo, aprende a importância desta habilidade, os ganhos que podem oferecer a ela, desde melhor locomoção ao carinho dos cuidadores.

A execução motora não ocorre paralelamente à atividade psíquica correspondente a ela, mas depende diretamente dela, a partir do reflexo psíquico, assim como o psiquismo vai se (re)estruturando pelo andar (e outras habilidades motoras), numa constante relação dialética. Do mesmo modo, a atividade motora não é puramente mecânica; todo movimento é significado pelo indivíduo, fruto da construção histórica da humanidade e do próprio indivíduo. Assim, o andar não pode ser compreendido como uma atividade simplesmente motora, mas é uma atividade do indivíduo que envolve todo ele, e é mediadora e constitutiva do mesmo.

Outro aspecto importante que merece ser apontado, que aparece constantemente em questionamentos de alguns alunos da EF é a ideia do dom, especialmente voltado para determinadas habilidades. Há a concepção que algumas pessoas nascem com o dom para jogar futebol, fazer acrobacias, dançar, lutar, etc.

A psicologia histórico cultural não descarta a possibilidade de alguns indivíduos nascerem com particularidades que facilitam o aprendizado e desenvolvimento de determinadas habilidades ou capacidades. Essa particularidade é denominada de aptidão. “As aptidões são apenas uma das condições para a formação das capacidades; em si mesmas não as predeterminam” (SMIRNOV et al., 1960, p. 436). Os autores ainda definem as capacidades como “qualidades psíquicas da personalidade que são condições para realizar com êxito determinados tipos de atividade” (SMIRNOV et al., 1960, p. 433).

Apesar da citação se referir a qualidades psíquicas, é possível não se restringir apenas a elas. Smirnov et al. (1960) ainda destacam que uma única capacidade não possibilita realizar determinada atividade com sucesso, mas depende diretamente de outras. Ainda citam como exemplo a necessidade do professor ter a capacidade de organizar o material a ser exposto aos alunos, de forma interessante, ter estratégias pedagógicas, para ter a capacidade de lecionar com sucesso. No entanto, as capacidades são produtos da história do indivíduo.

O conceito de capacidade não tem sentido se não se relacionar com as formas concretas de atividade de trabalho que se desenvolveram historicamente. Este conceito depende completamente de quais são os tipos (por sua significação social) de atividade que se foi criado em uma dada época e o que se entende de sua execução de sucesso. O conceito de capacidade musical, por exemplo, atualmente tem outro sentido distinto que povos que não conheciam mais música que o canto de uma voz poderiam ter.

O desenvolvimento histórico da música tem levado consigo a mudança do ouvido musical (SMIRNOV et al, 1960, p. 434).

A partir do exposto, podemos afirmar que não existe dom, mas condições que facilitariam o desenvolvimento de determinada(s) capacidade(s) se - que são as aptidões. Estas só se concretizarão como capacidades e habilidades somente se houver, ao longo da história do indivíduo, condições, mesmo que adversas, de se desenvolver. É importante destacar que a aptidão é uma das condições, mas não a única, nem a principal para o desenvolvimento de capacidades.

Considerando a cultura corporal, isso implica no professor poder identificar eventuais aptidões nos alunos e utilizá-las como facilitadores para a aprendizagem e desenvolvimento de determinada capacidade. Os alunos que não tenham as aptidões, outros facilitadores deverão ser utilizados para que a mesma capacidade seja desenvolvida. Além disso, a realização com sucesso de determinada atividade depende de um conjunto de capacidades, como por exemplo, fazer o gol durante o futebol implica não apenas chutar com determinada força e precisão ou domínio de bola (parada ou em movimento), mas também ter visão de jogo, estratégia para fazer o chute no melhor momento, contando com a participação dos demais da equipe, sem fazer falta nos adversários. O desenvolvimento dessas capacidades implica em percepção, atenção, memória, controle de ansiedade e emoção, confiar na equipe, respeito ao adversário, entre outros.

Desse modo, a compreensão monista do indivíduo (de tal modo a romper a dicotomia mente e corpo), possibilita conceber a EF como componente curricular que trata da cultura do corpo, e este foi construído historicamente em seu modo de executar/sentir/simbolizar, por indivíduos que tem necessidades, motivos, emoções, medos, anseios. Esses argumentos auxiliam a superar pelo menos dois dos limites mencionados por Taffarel e Escobar (2009a), que são justamente a concepção dicotômica e a redução do tempo das aulas de EF dentro da escola.

Se a EF promove o desenvolvimento integral do indivíduo, e não apenas motor como usualmente se compreende, atenção, memória, colaboração, motricidade, pensamento, emoções, entre outros, também são aprimorados sendo importantes também para outros componentes curriculares. É necessário romper com a ideia que o desenvolvimento e a aprendizagem intelectual são decorrentes de formas estáticas de estratégias pedagógicas. Aprender conteúdos intelectuais é possível pelo movimento não só das ideias, mas do

indivíduo como um todo. Por isso, se a redução de carga horária da EF como componente curricular está pautada por esta ser menos importante, tal argumento não é válido.

A discussão de capacidades e aptidões da psicologia histórico cultural também pode auxiliar a EF a refletir melhor sobre o desenvolvimento da aptidão física, último item apontado por Taffarel e Escobar (2009a). Sobre outros limites da EF na atualidade apontado pelas autoras, e que é uma das dificuldades que muitos discentes do curso de licenciatura apontam, é o fato dos alunos da educação básica resistirem em aprender outros conteúdos da cultura corporal além de algumas modalidades esportivas.

Ao considerar o estudo como atividade, é necessário considerar que esta (assim como qualquer atividade) tem uma estrutura. Toda atividade, além de se constituir nas e pelas relações sociais é sempre orientada por um objeto, e pressupõe a existência de uma necessidade. É a necessidade que diferencia uma atividade de outra, e sua satisfação é sempre objetiva. A necessidade está vinculada com motivo, que é sempre uma necessidade objetivada que tem a função de orientar a atividade.

Desse modo, não há atividade sem motivo; ele pode não ser conhecido, consciente para o indivíduo que executa a atividade, mas subjetivamente há um motivo que está “objetivamente oculto” (LEONTIEV, 1978b, p. 82) e que pode ser desvelado. Outro aspecto estrutural da atividade é os fins desta. Considerar ou desenvolver estratégias de motivação nos alunos, a partir da psicologia histórico cultural, implica em conhecer qual é a estrutura da atividade dos alunos. A qual necessidade responde a recusa do aluno em aprender um determinado conteúdo da cultura corporal? Continuar a ser o mais habilidoso da turma? Não demonstrar suas fragilidades? Ter que fazer o que gosta, já que entende que a EF é um momento de lazer? A qual necessidade a escola atende no aluno?

Ao identificar essas necessidades, o professor entende o que orienta o aluno no processo pedagógico, ou seja, o seu motivo. Quais finalidades ele alcança no processo pedagógico? São as mesmas nos diferentes componentes curriculares? É possível que o professor identifique que tanto as necessidades como o motivo e os fins não correspondem efetivamente com os fins da educação escolar, independente do componente curricular.

Logo, se a atividade é historicamente construída, toda a sua estrutura também o é. Por isso, é importante conhecer o que é a EF para o aluno, como ele se apropriou dos conteúdos desse componente curricular ao longo de sua história, como a instituição escolar concebe e trata a EF e como ela própria se constituiu. Se as necessidades, motivos e fins não correspondem ao que efetivamente a EF escolar se propõe, é necessário que o

professor construa novos motivos, o que implica nele exercer sua autoridade docente, seus conhecimentos teórico metodológicos, e também ter condições para fazê-lo. Essas condições implicam em ter tempo para desenvolver sua prática profissional (respeitando o pouco que é oferecido para a EF na escola), a equipe pedagógica e corpo docente terem uma compreensão efetiva da importância desse componente curricular, e infraestrutura que possibilite lecionar.

Mas, a atividade não pode ser analisada separadamente da consciência, já que há entre elas uma relação de interdependência. O surgimento da consciência depende de duas condições: a atividade e a linguagem. A primeira, por toda a sua estrutura e complexidade, mediada pelo reflexo psíquico da realidade, a segunda por proporcionar, pelo menos, três mudanças fundamentais na atividade consciente: 1) discriminação de objetos e fenômenos por meio da palavra, que permite, entre outros aspectos, o controle de atenção e memorização; 2) a abstração das propriedades essenciais do objeto, o que permite a generalização em categorias (fazer relações entre os diferentes objetos); e 3) a comunicação de informações e conhecimentos decorrentes da práxis social. Justamente pela abstração e generalização, a linguagem possibilita o desenvolvimento do pensamento e da imaginação, pelo fato do homem conseguir refletir a realidade e agir na e sobre ela desvincilhando-se da experiência imediata (LURIA, 1979).

Importante destacar que por linguagem entende-se um sistema de códigos complexos, “[...] que designam objetos, características, ações ou relações [...]” (LURIA, 2001, p. 25) e por isso, tem a função de comunicar, organizar e planejar o pensamento do homem, o que difere radicalmente da linguagem dos animais, que tem por função expressar “*um estado ou uma vivência do animal* (idem, grifos do original), portanto, apenas “contagia o estado afetivo de outros membros de sua espécie, sem haver uma comunicação elaborada e objetiva” (LURIA, 2001, p. 25). Dessa forma, entender a consciência sem considerar a atividade como categoria constitutiva é tão absurdo como desconsiderar a linguagem nesse processo de constituição.

A partir da concepção acima, é possível entender a EF também como linguagem, pois ela exprime um conjunto de códigos culturais no movimento do corpo, possibilitando comunicar o que o indivíduo sente/pensa, bem como contar uma história, seja do indivíduo como da humanidade. É só considerarmos o que a dança, as acrobacias, as lutas, os esportes, os jogos, inclusive feitos por crianças, conseguem comunicar. No entanto, essa linguagem foi e é constituída numa atividade, que é significada socialmente e sentida de forma singular pelo indivíduo.

A consciência é a forma histórica e socialmente mais elevada do psiquismo, sendo ela “[...] *o reflexo da realidade, refractada através do prisma das significações e dos conceitos* linguísticos [...]” (LEONTIEV, 1978a, p. 88, grifos do original). A consciência conta, em sua estrutura, com os processos cognitivos, tais como a sensação, percepção e memória, que lhe dão configuração quando ganham a dimensão voluntária (apesar dos processos cognitivos involuntários também desempenharem papel importante) e os processos cognitivos tipicamente humanos, como a imaginação e o pensamento. São esses processos que permitem a consciência ter como característica a possibilidade de conhecer o mundo circundante e distinguir sujeito e objeto, ao mesmo tempo em que possibilita o uso cada vez mais intencional dos processos cognitivos, propiciando o surgimento da autoconsciência. Além destas características, cabe a ela estabelecer relações entre objetos (mediada pelos processos cognitivos, emoções e sentimentos) e a formação dos motivos da atividade.

Essas características se materializam nos conteúdos da consciência, que são distintos, mas mantêm uma relação de interdependência entre si, e são: o conteúdo sensível, o significado e o sentido pessoal. O conteúdo sensível é o tecido material da consciência, criado por meio de representações, imagens perceptuais e sensações, graças ao funcionamento dos processos cognitivos.

É graças ao conteúdo sensível que a realidade se apresenta fora da consciência, como realidade objetiva e objeto de sua atividade. Entretanto, o conteúdo sensível ganha uma nova qualidade por meio de outro: o significado.

O significado se refere às designações generalizadas e cristalizadas da realidade, e tem na linguagem, consolidada na palavra, a forma que lhe garante mais estabilidade e reflete na consciência o mundo em que o sujeito está inserido.

Escondidos atrás dos significados linguísticos (valores) estão os modos de acção socialmente desenvolvidos (operações), no processo dos quais as pessoas mudam e conhecem a realidade objectiva. Por outras palavras, os significados ou formas ideais materializadas e transmutadas lingüisticamente, do mundo objectivo, das suas propriedades, conexões e relações reveladas pela prática social conjunta. Daí que os significados em si próprios, quer dizer, abstraídos do seu funcionamento nas consciências individuais, são tão ‘psicológicos’ como a realidade socialmente conhecida que está para além deles (LEONTIEV, 1980, p. 65).

A experiência humana assimilada pelo sujeito ocorre pela apropriação de significados e o sistema de relações existente entre os objetos é expresso justamente neles. Vale ainda ressaltar que, o que o sujeito percebe não é a significação de algo, e sim esse “algo” existente, real. Nas palavras de Leontiev (1978a):

[...] quando eu percebo um papel percebo este papel real e não a significação “papel”. Introspectivamente, a significação está geralmente ausente da minha consciência, ela refracta o percebido ou o pensado, mas ela própria não é conscientizada, não é pensada. Este fato psicológico é fundamental (LEONTIEV, 1978a, p. 95).

Apesar do significado encontrar sua forma mais estável na palavra, esta não é a única portadora deles: as expressões faciais, gestos, rituais, símbolos das mais diferentes culturas, movimentos, também expressam significados. Outra peculiaridade do significado é sua dupla existência na realidade. Uma das formas de existência do significado é sua independência em relação ao sujeito, pois eles já existem independentes da vontade de um indivíduo, pois já estão postos na cultura, evidenciados em práticas sócio-históricas (conhecimento religioso, científico, ideologias, culturas, movimentos e comportamentos). Nesse caso, os significados são apropriados e se refletem na consciência, sendo objetos dela.

Outra forma que evidencia a existência dos significados, que ocorre ao mesmo tempo da forma anterior, é quando “[...] funcionam em processos que apresentam a realidade objectiva para o sujeito” (LEONTIEV, 1980, p. 68), ou seja, como todo esse conteúdo apropriado se materializa para o sujeito singular. Essa dimensão é o sentido pessoal (outro conteúdo da consciência), particularizando, de forma subjetiva, algo que é constituído histórica e socialmente.

Os sentidos podem ser manifestados por meio da linguagem, juntamente com o significado, nas mais diferentes formas, como nos gestos, nas pausas, nas entonações de voz, nas contradições de discurso. Os sentidos só podem conferir à consciência do sujeito a singularidade por ser constituído, fundamentalmente, por emoções, afetos e sentimentos, que vão se constituindo conforme o desenvolvimento da atividade, da personalidade e da própria consciência.

Um mesmo significado pode ter diferentes sentidos entre os sujeitos, nos diferentes períodos do desenvolvimento e, em alguns momentos, um tem maior preponderância que o outro, como o exemplo de Luria (2001) mostra:

Para criança pequena, cachorro pode ser tanto algo horrível, se foi por ele mordida, como algo muito agradável, se cresceu junto a seu cachorro e está acostumada a brincar com ele. A palavra “cachorro” possui um sentido afetivo e neste consiste a essência da palavra. Na etapa seguinte, por trás da palavra “cachorro”, já aparece uma experiência concreta (ao cachorro se pode dar de comer, o cachorro vigia a casa, o cachorro briga com o gato, etc.). Ou seja, por trás da palavra “cachorro” estão encerrados uma série de imagens diretas, imediatas, práticas, e que correspondem às situações. Para o estudante, o cachorro é um animal que se inclui em uma hierarquia de conceitos subordinados entre si (LURIA, 2001, p. 52-3).

Assim, pode-se afirmar que a consciência, no início do desenvolvimento, reflete o mundo de forma afetiva; posteriormente há o predomínio do reflexo psíquico concreto-imediato; e só na sua forma mais complexa e desenvolvida reflete a realidade de modo lógico verbal abstrato. Luria (2001, p. 54) conclui que “[...] o significado muda não só em sua estrutura, mas também no sistema dos processos psíquicos que a realizam”.

Compreender qual o sentido da atividade para um indivíduo implica em conhecer os motivos desta. Se os sentidos e motivos de um aluno para as aulas de EF não correspondem ao que efetivamente a aula deva ser, implica o professor, ao longo do processo pedagógico construir novos sentidos, e talvez novos significados. A perspectiva da cultura corporal implica em romper com o significado da EF esportivizada e desenvolvimentista, que foi tão amplamente divulgada e trabalhada na escola. Para isso, é importante ter clareza do que significa conceber a EF enquanto cultura corporal.

Assim, é necessário ter clareza de como esses significados e sentidos podem ser construídos numa atividade pedagógica, que implica em rever todos os elementos constitutivos do processo pedagógico, para que efetivamente seja construída uma práxis da cultura corporal. Um professor que não busca o “aluno mais habilidoso”, mas separa as aulas e/ou conteúdos para meninos e meninas, avalia na perspectiva da meritocracia ou da média da turma, ou ainda apresenta o esporte na perspectiva do rendimento, não possibilita uma práxis da cultura corporal. Não basta também situar historicamente uma dada prática ou movimento, revelando os significados construídos historicamente; é importante apresentá-los, mas também criar condições para que cada aluno construa/manifeste/aprimore sua experiência corporal, utilizando-se de todos os elementos motores e psíquicos para que se aproprie cada vez melhor da cultura corporal é necessário.

Quanto maior o conhecimento que o aluno tenha de determinando conteúdo da cultura, desde sua história, a técnica, sua função social, as diferentes formas de fazê-lo considerando posição do corpo, força, equilíbrio, agilidade, as dimensões fisiológicas, biomecânicas, as razões dessas formas de fazer (movimento mais harmônico, mais seguro), maior autonomia ele terá para ele e o professor encontrarem a melhor forma de fazê-lo. Isso implica no professor de EF conhecer todas essas formas, para que ele possa criar condições pedagógicas que possibilite o aluno se apropriar desse conteúdo, em todas as dimensões acima citadas. Tal estratégia implica em criar/ampliar a consciência, que possibilita o indivíduo ser um expectador mais crítico, como também melhor consciência de si e de suas potencialidades.

Outra categoria importante da psicologia histórico cultural para a intervenção na EF é a atividade principal ou dominante. A importância da atividade dominante está no fato de ser ela que concretizará a forma como o sujeito se relacionará com a realidade, num certo período da vida deste. A atividade dominante de um indivíduo pode ser sintetizada como a que promove modificações no psiquismo de forma qualitativamente superior

De acordo com Leontiev (1980) e Vigotski (1995), são essas mudanças significativas da relação do sujeito com a realidade que caracterizam os chamados períodos, fases ou crises (de acordo com estes teóricos) do desenvolvimento. Ao contrário do que algumas teorias psicológicas postulam sobre as fases do desenvolvimento, que estão subordinadas a maturação biológica do sujeito, os referidos autores soviéticos apontam que é o tipo de conteúdo psíquico, evidenciado e constituído nas relações do sujeito com a realidade, que propicia o desenvolvimento psicológico. Nas palavras de Leontiev (1978a):

[...] o lugar anteriormente ocupado pela criança no mundo das relações humanas que a rodeia é conscientizado por ela como não correspondendo às suas possibilidades. E daí que se esforce por o modificar. Surge uma contradição aberta entre o modo de vida da criança e as suas possibilidades que já superaram este modo de vida. É por isso que a sua actividade se reorganiza. Assim, se efectua a passagem a um novo estágio de desenvolvimento da sua vida psíquica (LEONTIEV, 1978a, p.294-295).

E completa afirmando que:

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

Essas rupturas que se evidenciam nas crises de desenvolvimento são explicadas pelos autores devido à modificação da atividade, em especial a atividade principal. A atividade principal é aquela que melhor possibilita a relação do indivíduo com a realidade; é por sua mediação que o indivíduo, predominantemente, se objetiva e apropria-se da realidade. Importante destacar que durante as diferentes fases do desenvolvimento, há várias atividades executadas pelo indivíduo e medeiam a relação deste com a realidade, mas tem um tipo de atividade, que é a principal (ou dominante), que predomina nessa relação.

Os autores da psicologia histórico cultural, considerando o atual modo de organização social, estabeleceram a periodização do desenvolvimento, que culmina com o início das seguintes atividades dominantes: Comunicação emocional no primeiro ano de vida;

atividade manipulatória na primeira infância; atividades lúdicas no período pré escolar; o estudo no período escolar; a comunicação íntima e pessoal na adolescência e o preparação para o trabalho/trabalho na fase adulta.

Considerar que o jogo é a atividade dominante no período pré escolar, que corresponde à etapa da educação infantil, não significa que a criança aprende exclusivamente por ela, mas é nesta atividade que ela melhor se apropria do mundo. Por outro lado, é importante inserir gradativamente novas formas de atividade, para que o desenvolvimento da criança se amplie, bem como suas possibilidades no mundo (FÁTIMA; SILVA, 2013). A periodização do desenvolvimento auxilia o professor a conhecer melhor a forma como o indivíduo consegue apreender o mundo, suas formas de pensar e agir (enquanto possibilidades psíquicas), para organizar não apenas conteúdos a serem apropriados, mas também as formas dessa apropriação e a forma como vai se relacionar com o aluno.

A periodização não deve ser entendida como marcos estanques e padronizados do desenvolvimento, passível de ser mensurado com provas ou testes motores e psicológicos. Os períodos são indicadores de como estão os processos de desenvolvimento e aprendizagem, sua constituição histórica num determinado indivíduo e quais intervenções podem ser necessárias para otimizar tais processos. Desse modo, algumas provas ou testes podem revelar como determinada habilidade ou capacidade pode estar se desenvolvendo, mas em hipótese alguma podem ser medidores sobre o quanto o indivíduo é capaz e habilidoso.

Ao discorrer sobre a zona de desenvolvimento próximo, Vigotski (1988) afirma que:

[...] quando se estabelece a idade mental da criança com auxílio de testes, referimo-nos sempre ao nível de desenvolvimento efetivo. Mas um simples controle demonstra que este nível de desenvolvimento efetivo não indica completamente o estado de desenvolvimento da criança (VIGOTSKI, 1998, p. 111).

Desse modo, buscar a suposta homogeneidade entre os alunos para propiciar melhor desenvolvimento e aprendizagem é um equívoco, pois, por mais que tenham habilidades e capacidades semelhantes, estas vão se desenvolver de formas diferentes. Além disso, no caso da EF, agrupar os alunos “não habilidosos” pouco pode ampliar suas aprendizagens, pois a interação entre eles será mais pobre, se comparada com a interação com os “habilidosos”. Por outro lado, os “mais habilidosos”, quando são colocados como colaboradores no processo de aprendizagem, ampliam seus conhecimentos e habilidades, pois necessitam pensar em como podem ensinar aquele que não sabe tanto quanto ele, o que

implica em ter consciência de como ele faz, como o outro faz, e como ele pode explicar/mostrar/ajudar o outro a fazer. Nesse processo, pode haver maior consolidação do que foi aprendido, já que pode encontrar outras formas de fazê-lo ou ainda perceber que não sabe tanto quanto imaginava. É fundamental a mediação do professor nesse processo, pois é ele quem vai conduzi-lo de forma colaborativa, valorizando as habilidades e capacidades de todos os alunos, que em alguns momentos demonstram serem mais capazes em algum conteúdo que em outro.

Tais compreensões devem respaldar uma teoria pedagógica que vai estabelecer as formas gerais de aprendizagem, considerando a especificidade de dado componente curricular. Esse pode ser um dos pontos de partida para a EF (re)construir uma concepção pedagógica (um outro limite apontado por Taffarel e Escobar, 2009a) que efetivamente promova o desenvolvimento integral do indivíduo, possibilitando acesso aos mais diferentes conteúdos da cultura corporal. Recorrendo novamente a Vigotsky (1988):

Cada matéria escolar tem uma relação própria com o curso do desenvolvimento da criança, relação que muda com a passagem da criança de uma etapa para outra. Isto obriga a examinar de novo todo o problema das disciplinas formais, ou seja, do papel e da importância de cada matéria no posterior desenvolvimento psico-intelectual geral da criança (VIGOTSKY, 1998, p. 117).

De acordo com tais colocações, percebe-se que o processo educativo não é isolado e não depende apenas da relação professor-aluno, mas das relações que todos os envolvidos no processo educativo estabelecem com a realidade, ou seja, é um processo coletivo. Desse modo, construir uma EF escolar que promova o desenvolvimento omnilateral dos indivíduos é uma tarefa não apenas dos estudiosos e trabalhadores dessa área, mas de todos aqueles que estão comprometidos com o processo de escolarização, nas mais diferentes áreas do conhecimento. A psicologia histórico cultural oferece algumas contribuições.

## **SCHOLAR PHYSICAL EDUCATION AND THE HISTORICAL CULTURAL PSYCHOLOGY: POSSIBILITIES AND CHALLENGES**

**ABSTRACT:** The needs to comprehend the individual in its totality, historical and socially constituted, breaking with the dichotomy body/mind, as historical cultural psychology defends, it is important to teachers formation in any curricular component of formal education. In physical education, whose object is the corporal culture, this comprehension is

fundamental, because the licensed will act at school, as a teacher and a health professional, using these areas interface as pedagogical content and mean. The categories activity and conscience are important assumptions of historical cultural psychology that enables to physical education teachers to plan and to execute their classes considering the students development peculiarities, with the corporal culture as one of the contents that contributes the individual (trans) formation into a more human society. The aim of this paper is to point out possible contributions of cultural historical psychology to physical education.

**KEYWORDS:** School. Physical Education. Conscience. Activity.

## **EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR Y LA PSICOLOGÍA HISTÓRICA CULTURAL: OPORTUNIDADES Y DESAFÍOS**

**RESUMEN:** La necesidad de comprender al individuo como un todo, histórica y socialmente constituido, rompiendo la dicotomía cuerpo/mente, como sostiene la psicología histórico-cultural, es importante para la formación del profesorado de cualquier componente curricular de la educación formal. En la educación física, cuyo objeto es la cultura del cuerpo, esta comprensión es fundamental porque el licenciado actuará en la escuela, como un trabajador docente y profesional de la salud, utilizando de ese interfaz de áreas como contenido y medios pedagógicos. Las categorías actividad y conciencia son presupuestos importantes de la psicología histórico-cultural que permiten al maestro de educación física diseñar y ejecutar sus clases llevando en cuenta las peculiaridades del desarrollo del estudiante, y teniendo la cultura corporal como uno de los contenidos que promueven la (trans)formación de los individuos hacia una sociedad más humana. El objetivo de este trabajo es señalar las posibles contribuciones de la psicología histórico-cultural a la educación física escolar.

**PALABRAS CLAVE:** Escuela. Educación Física. Conciencia. Actividad.

### **REFERÊNCIAS**

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: educação física*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

FÁTIMA, C. R.; SILVA, F. G. Desenvolvimento, aprendizagem e atividades lúdicas na concepção de Leontiev: contribuições para a educação física escolar. *Nuances: estudos sobre Educação*, Presidente Prudente, n. 25, v. 1, p. 126-146, jan./abr. 2013. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/2160/cregina>. Acesso em: 30 jun de 2013.

LEONTIEV, A. N. Actividad e consciência. In: MAGALHÃES-VILHENA, V. (org.) *Práxis: a categoria materialista de prática social*. Lisboa: Livros Horizonte, 1980. p. 49-77. v.2

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

LEONTIEV, A. N. *Actividad, conciencia y personalidad*. Buenos Aires: Ciencia del hombre, 1978b.

LURIA, A. R. *Curso de psicologia geral*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979. 3v.

LURIA, A. R. *Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SAVIANI, D. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Cortez: Autores associados, 1989.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 8. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SMIRNOV, A. A. et al. Las capacidades. In: SMIRNOV, A. A. *Psicologia*. México: Grijalbo, 1960. p. 433-448.

SOUSA JÚNIOR, M. Coletivo de autores: a cultura corporal em questão. *Rev. Bras. Ciênc. Esporte*, Florianópolis, v. 33, n. 2, p. 391-411, abr./jun. 2011.

TAFFAREL, C. Z; ESCOBAR, M. C. Mas, afinal, o que é educação física? reafirmando o marxismo contra o simplismo intelectual. Bahia, agosto de 2009a. Disponível em: <http://www.rascunhodigital.faced.ufba.br/ver.php?idtexto=552>. Acesso em: 29 de jan. de 2015.

TAFFAREL, C. Z; ESCOBAR, N. O. Cultura corporal e os dualismos necessários a ordem do capital. Bahia, agosto de 2009b. Disponível em: <http://www.rascunhodigital.faced.ufba.br/ver.php?idtexto=277> Acesso em: 29 de jan. de 2015.

VYGOTSKI, L. S. Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. In: VYGOTSKI, L. S. *Obras escogidas*. Madri: Visor/MEC, 1995, pp. 11-340. v.3

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKY, L. S; LEONTIEV, A. N.; LURIA, A. R. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo, Ícone, 1988, p. 103-118.

Recebido em dezembro de 2015.

Aprovado em fevereiro de 2016.