



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ – UECE
CENTRO DE EDUCAÇÃO – CED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE**

NIÁGARA VIEIRA SOARES CUNHA

**A GÊNESE E AS BASES TEÓRICO-FILOSÓFICAS QUE INFLUENCIARAM NA
CONSTRUÇÃO DO CONCEITO DE CULTURA CORPORAL PELO COLETIVO DE
AUTORES**

FORTALEZA

2013

NIÁGARA VIEIRA SOARES CUNHA

A GÊNESE E AS BASES TEÓRICO-FILOSÓFICAS QUE INFLUENCIARAM NA
CONSTRUÇÃO DO CONCEITO DE CULTURA CORPORAL PELO COLETIVO DE
AUTORES

Dissertação apresentada ao Curso de
Mestrado Acadêmico em Educação do
Centro de Educação da Universidade
Estadual do Ceará, como requisito parcial
para obtenção do título de Mestre em
Educação com área de concentração em
Formação de Professores.

Orientação: Prof.^a Dr.^a Betânea Moreira de
Moraes

FORTALEZA

2013

NIÁGARA VIEIRA SOARES CUNHA

A GÊNESE E AS BASES TEÓRICO-FILOSÓFICAS QUE INFLUENCIARAM NA
CONSTRUÇÃO DO CONCEITO DE CULTURA CORPORAL PELO COLETIVO DE
AUTORES

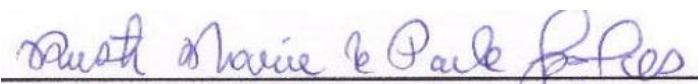
Dissertação apresentada ao Curso de
Mestrado Acadêmico em Educação do
Centro de Educação da Universidade
Estadual do Ceará, como requisito parcial
para obtenção do título de Mestre em
Educação com área de concentração em
Formação de Professores.

Aprovada em: 01/04/2013

BANCA EXAMINADORA



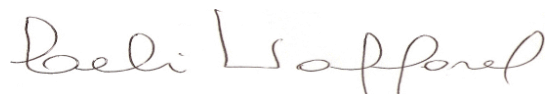
Prof.^a Dr.^a Betânia Moreira de Moraes (Orientadora)
Universidade Estadual do Ceará - UECE



Prof.^a Dr.^a Ruth Maria de Paula Gonçalves
Universidade Estadual do Ceará - UECE



Prof.^a Dr.^a Tatiana Passos Zylberberg
Universidade Federal do Ceará – UFC



Prof.^a Dr.^a Celi Nelza Zülke Taffarel
Universidade Federal da Bahia - UFBA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Estadual do Ceará
Biblioteca Central Prof. Antônio Martins Filho
Bibliotecário(a) Responsável – Thelma Marylanda Silva de Melo CRB-3 / 623

C972g

Cunha, Niágara Vieira Soares

A Gênese e as bases teórico-filosóficas que influenciaram na construção do conceito de cultura corporal pelo coletivo de autores/ Niágara Vieira Soares Cunha. — 2013.

CD-ROM. 112f. : il. (algumas color.); 4 ¾ pol.

“CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico, acondicionado em caixa de DVD Slin (19 x 14 cm x 7 mm)”.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação, Mestrado Acadêmico em Educação, Fortaleza, 2013.

Área de Concentração: Formação de professores.

Orientação: Prof^a. Dr^a. Betânia Moreira de Moraes.

1. Educação física. 2. Cultura corporal. 3. Psicologia histórico-cultural. I. Título.

CDD: 796

À Vilalta e Frederico, que me conduziram por sábios caminhos, deram-me a vida e a mim se deram por inteiro, renunciando aos seus sonhos para que, muitas vezes, pudesse realizar os meus... A vocês, pais, não mais que com justiça, dedico esta vitória.

Ao meu amado Marcel que foi companheiro e amigo, foi amparo em minha exaustão, ânimo nas incertezas, impulso na ansiedade. A divisão das alegrias, dificuldades, vitórias e tristezas fazem de você a pura expressão de amor.

Aos meus queridos irmãos, Winnie e Franklin e a todos os meus amigos que pelo incentivo aos meus ideais, pelo encorajamento nas horas de dúvidas e constante participação nessa luta, reafirmo que esta vitória é nossa.

Com todo amor, dedico.

Elogio da Dialética

A injustiça avança hoje a passo firme.
Os tiranos fazem planos para dez mil anos.
O poder apregoa: as coisas
continuarão a ser como são.
Nenhuma voz além da dos que mandam.
E em todos os mercados proclama a exploração:
Isto é apenas o meu começo.
Mas entre os oprimidos muitos há que agora dizem:
Aquilo que nós queremos nunca mais o alcançaremos.
Quem ainda está vivo nunca diga: nunca.
O que é seguro não é seguro.
As coisas não continuarão a ser como são.
Depois de falarem os dominantes, falarão os dominados.
Quem pois ousa dizer: nunca?
De quem depende que a opressão prossiga? De nós.
De quem depende que ela acabe? De nós.
O que é esmagado, que se levante!
O que está perdido, lute!
O que sabe e o que se chegou, que há aí que o retenha?
Porque os vencidos de hoje são os vencedores de amanhã.
E nunca será: ainda hoje.

Bertold Brecht

RESUMO

A discussão central do texto dissertativo teve como eixo de análise perscrutar a gênese da categoria cultura corporal, bem como a matriz teórico-filosófica que subsidiou as formulações para a construção deste conceito na Educação Física brasileira. Nossa atenção, então, esteve voltada para apurar os pressupostos que indicavam a instituição do conceito de cultura corporal a partir das formulações do Coletivo de Autores. Tomamos como referencial teórico-metodológico de nossa pesquisa teórico-bibliográfica o materialismo histórico-dialético. No capítulo I, efetivamos uma exposição da origem do ser social e a constituição da cultura, utilizando-se de escritos de Marx e Engels como, também, das contribuições dos psicólogos soviéticos para esta formulação. No capítulo II, evidenciamos a análise da crise e constituição de uma nova Psicologia, com o intuito de chegar às diversas formulações realizadas pelos Psicólogos Soviéticos e identificar as possíveis ligações destes estudos com a formulação do conceito da cultura corporal. O capítulo III, apresentamos um resgate histórico da Educação Física no Brasil tomando como eixo condutor a tentativa de localizar a cultura corporal em seu processo de instituição e a matriz teórico-filosófica que auxiliou na construção deste conceito. No capítulo IV, nos propomos a realizar uma síntese dos principais achados de pesquisa, após o momento investigativo e expositivo, os quais, concederam elementos que contribuiram para a perseguição às respostas das problemáticas porfiadas na exposição do objeto. Constatamos no decorrer do processo investigativo que os fundamentos marxistas e a Psicologia Histórico-Cultural serviram como matriz teórica para a construção da abordagem pedagógica crítico-superadora e o objeto de estudo cultura corporal. Podemos afirmar que a cultura corporal foi construída a partir da centralidade da categoria trabalho, bem como da compreensão sobre atividade humana e apropriação da cultura, os quais são partes integrantes do desenvolvimento humano. Também, podemos asselar que a primigênia da cultura corporal desenvolvida pelo Coletivo de Autores teve sua efetivação no curso das discussões que foram encetadas a partir da década de 1980, período em que se tornava necessário a construção de uma alternativa para a superação do que era hegemônico. Por fim, o estudo aponta que compreender a legalidade da categoria cultura corporal implica num processo de investigação que gravita em torno da historicidade do tornar-se homem do homem, da atividade humana como ponto nuclear da prática pedagógica, bem como da defesa do acesso ao patrimônio humano pela classe trabalhadora, estando, pois, tais premissas articuladas à prerrogativa da emancipação humana.

Palavras-chave: Educação Física. Cultura Corporal. Psicologia Histórico-Cultural.

RESUMEN

El argumento central del texto dissertative tenía como eje de análisis examinar la génesis de la categoría cultura corporal, bien como la matriz teórico-filosófica que subvencionó las formulaciones de este concepto en la Educación Física Brasileña. Nuestra atención, entonces, se ha concentrado la investigación en los supuestos que indicaban la institución de lo concepto de cultura corporal a partir de las formulaciones del Colectivo de Autores. Tomamos como referencial teórico y metodológico de nuestra investigación teórico bibliográfica el materialismo histórico y dialéctico. En el capítulo I, se efectuará una exposición sobre el origen y la institución de la cultura, mediante los escritos de Marx y Engels como también las contribuciones de los psicólogos soviéticos para esta formulación. En el capítulo II, se tomó nota del análisis de la crisis y la constitución de una nueva psicología, con el fin de llegar a las diversas formulaciones hechas por psicólogos soviéticos e identificar los posibles vínculos de estos estudios con la formulación del concepto de cultura corporal. En el Capítulo III, se presenta una revisión histórica de la Educación Física en Brasil tomando como eje conductor la tentativa de localizar la cultura corporal en el proceso de institución y la matriz teórico-filosófica ayudó en la construcción de este concepto. En el capítulo IV, se propone llevar a cabo una síntesis de los principales hallazgos de la investigación después de que el momento de investigación y de exposición, la cual, elementos otorgados que contribuyeron a la búsqueda de respuestas a los problemas de la exposición porfiadas al tema. Nos dimos cuenta durante el proceso de investigación que los fundamentos marxistas y la Psicología Histórico-cultural sirvió de marco teórico para la construcción de la abordaje pedagógica crítico-superadora y lo objeto de estudio cultura corporal. Se puede decir que la cultura corporal se construye a partir de la centralidad de la clase obrera, así como la comprensión de la actividad humana y la apropiación de la cultura, que son una parte integral del desarrollo humano. También, pudimos aselar que la primigenia de la cultura corporal desarrollada por el Colectivo de autores tuvo su realización en el curso de los debates que se iniciaron a partir de la década de 1980, durante la cual se hizo necesario construir una alternativa para superar lo que fue hegemónico. Por último, el estudio sugiere que la comprensión de la legalidad de la categoría de cultura corporal implica un proceso de investigación que gira en torno a la historicidad del hombre convertido en el hombre, la actividad humana como punto nuclear de la práctica docente, así como la defensa del acceso a la patrimonio de la humanidad por la clase obrera, siendo por tanto los supuestos articulados a la prerrogativa de la emancipación humana.

Palabras-clave: Educación Física. Cultura Corporal. Psicología Histórico-cultural.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	9
1.1	Da primazia do objeto às problemáticas que o cercam	9
1.2	O desvelamento do objeto no processo de investigação da pesquisa.....	14
1.3	O percurso de exposição do objeto: operações de análise e síntese	17
2	A ORIGEM DO SER SOCIAL E O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DA CULTURA	19
3	PERSCRUTANDO AS CATEGORIAS CENTRAIS DE ALICERCE DO CONCEITO DE CULTURA CORPORAL: UMA INCURSÃO NA TEORIA DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL.....	37
3.1	Psicologia Histórico-Cultural: o surgimento e seu desenvolvimento.....	37
3.2	Atividade Humana.....	45
3.3	Desenvolvimento da Atividade na Criança.....	57
4	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL: LOCALIZANDO A CONSTITUIÇÃO DAS ABORDAGENS PEDAGÓGICAS E A INSTITUIÇÃO DA CULTURA CORPORAL COMO OBJETO DA EDUCAÇÃO FÍSICA.....	64
4.1	Breve ensaio sobre a história da Educação Física no Brasil.....	64
4.2	As formulações pedagógicas para uma nova síntese quanto ao objeto da Educação Física: a cultura corporal em foco.....	76
5	RETOMANDO AS PROBLEMÁTICAS INICIAIS: UMA SÍNTESE EM CURSO.....	89
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	102
	REFERÊNCIAS.....	107

1 INTRODUÇÃO

Esta glosa tem o intuito de auxiliar na compreensão das razões que levaram a realização deste estudo, considerando para isso, o percurso dado para identificação do objeto, como também as problemáticas que instigaram o pesquisador ao desenvolvimento desta pesquisa.

Sabemos que para uma aproximação das respostas aos questionamentos que envolvem a pesquisa, faz-se necessário, dois momentos gerais, são eles: investigação e exposição. O momento de investigação caracteriza-se pela busca dos elementos que aproximam o pesquisador do objeto; já no momento de exposição realizam-se os devidos nexos dos elementos encontrados no período de investigação.

1.1 Da primazia do objeto às problemáticas que o cercam

A discussão central, trazida ao longo deste estudo, teve como eixo de análise a busca da gênese da cultura corporal e a matriz teórico-filosófica que subsidiou as formulações para a construção deste conceito na Educação Física brasileira. Nossa atenção, então, esteve voltada para apurar os pressupostos que indicavam a instituição do conceito de cultura corporal a partir das formulações do Coletivo de Autores¹.

Até os dias atuais, ainda estudiosos da área levantam questionamentos como, o que é Educação Física? E para quem serve? Sabemos que estas indagações não são recentes. Todavia, precisamos partir de um contexto histórico para compreender a complexidade que envolve esta questão. Nesse sentido, passemos agora a efetivar o percurso de encontro ao objeto.

A busca pelo objeto nos conduziu a década de 1980, período ímpar nas formulações no campo da educação brasileira e, não obstante, da Educação Física.

¹ O Coletivo de Autores se refere ao grupo de professores que se engajaram na construção do livro Metodologia do Ensino de Educação Física, são eles: Carmen Lúcia Soares, Celi Nelza Zülke Taffarel, Lino Castellani Filho, Maria Elizabeth Medicis Pinto Varjal, Micheli Ortega Escobar e Valter Bracht. Obra esta, que podemos considerar de grande importância para nosso estudo.

Estes estudos também nos impeliram a leituras auxiliares, todas neste momento no campo da Educação Física.

Retomemos, então, a década de 1980, quando o Brasil passava pelo período acirrado de lutas que ficou conhecido como período de redemocratização². Nesse contexto, a Educação Física vivia uma disputa polarizada acerca do seu caráter, mais especificamente sobre seu objeto (NOZAKI, 2004).

Este período, vale sublinhar, não foi apenas marcado pela redemocratização como podemos verificar nos escritos de Taffarel e Escobar (2009, p.01)

A partir dos anos oitenta, como consequência do enfrentamento de uma profunda crise estrutural do capital que se avoluma e eclode no início da década de 90, com a queda do leste europeu e o anúncio da “nova ordem mundial”, unipolar, deflagra-se em diversas áreas o movimento de defesa da “realidade e sua articulação com a prática social global” como pressuposto e finalidade dos processos de educação e ensino exigindo a superação da prática pedagógica através de procedimentos técnico-metodológicos.

Diante das mudanças no meio econômico-político, na área da Educação Física, no Brasil, acentuaram-se os processos de revisão dos fundamentos que legitimavam, até aquele momento, a disciplina na escola e se questionava o marco teórico, as referências filosóficas, científicas, políticas e culturais (TAFFAREL E ESCOBAR, 2009).

Em um polo se aglutinavam aqueles que propunham uma Educação Física para a manutenção do *status quo* e, portanto, advogavam, a partir de elaborações teóricas positivistas, a aptidão física como seu objeto. De outro lado, estavam aqueles compromissados com os interesses da classe explorada, os quais traziam a cultura corporal, como conceito fundamentado no marxismo, como objeto da Educação Física (SOARES *et al*, 1992).

Para esse último grupo

[...] a Educação Física é uma prática pedagógica que, no âmbito escolar, tematiza formas de atividades expressivas corporais como: jogo, esporte, dança, ginástica, formas estas que configuram **uma área do conhecimento que podemos chamar de cultura corporal** (SOARES *et al.*, 1992, p. 50, grifos nossos).

² Sempre que citarmos o período de redemocratização no Brasil nesta dissertação estamos nos referindo ao 2º período de redemocratização ocorrido por volta da década de 1980, pós-ditadura militar.

Nesse momento histórico, eram recorrentes as publicações que traziam a discussão sobre o objeto da Educação Física e mesmo sobre a caracterização dela como área de conhecimento, ciência, prática pedagógica, prática social, etc. Podemos citar os títulos *A Educação Física cuida do corpo... e “mente”* de Medina (1983), e *O que é Educação Física?*, de Oliveira (1984).

Esses títulos são exemplos ilustrativos da discussão que estava posta na década de 1980. Ainda no início da década de 1990 podemos citar como um marco importante o debate promovido pela Revista Movimento: *Mas afinal, o que é Educação Física?*.

A referida revista, na sua seção Temas Polêmicos, publicou artigos de alguns autores que estavam discutindo a Educação Física, como: Taffarel e Escobar (1994), Gaya (1994), Santin (1995), Guiraldelli (1995), Lovisolo (1995), Bracht (1995), Palafox (1996) e Costa (1996). Alguns desses autores, além de outros, foram protagonistas na fundação de várias abordagens pedagógicas da Educação Física.

A Educação Física que até então se prestava à construção de corpos saudáveis e dóceis que serviriam ao processo produtivo passava, portanto, nesse período, por uma crise de identidade³, a qual conduziu a essa polarização entre duas perspectivas: a aptidão física e a reflexão sobre a cultura corporal, configurando-se uma real disputa no campo político-pedagógico, cujo enfoque era definir o objeto de estudo da Educação Física (SOARES *et al*, 1992).

Destarte, a cultura corporal surge no Brasil por intermédio da publicação do livro Metodologia do Ensino de Educação Física, no ano de 1992, realizado por um Coletivo de Autores que estimavam fornecer aos professores de Educação Física elementos teóricos para a apropriação ativa e consciente do conhecimento, afim de que pudessem historicizar os conteúdos em suas aulas.

É importante sublinhar que a cultura corporal está intimamente ligada ao processo de Educação Física escolar, inaugurada no Brasil pela Abordagem

³ Termo utilizado por Nozaki em **Educação Física e reordenamento no mundo do trabalho**: mediações da regulamentação da profissão. Niterói, 2004. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal Fluminense, 2004.

Pedagógica Crítico-Superadora, a qual surgiu em clara oposição à perspectiva tradicional de Educação Física que tem como objeto de estudo central o desenvolvimento da aptidão física. Segundo o Coletivo de Autores, a perspectiva tradicional calçada pelo “ensino” da aptidão física tem contribuído de forma efetiva para a manutenção da estrutura de uma sociedade dividida em classes e que defende os interesses da classe dominante, a detentora dos meios de produção (SOARES *et al*, 1992).

Trata-se, portanto, de oportunizar ao aluno uma “reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história” (SOARES *et al*, 1992, p.38). O que não sugere que essa forma de organizar o conhecimento desconsidera a necessidade dos elementos técnicos e táticos na perspectiva do esporte, mas que não os apresenta como exclusivos do conteúdo de aprendizagem, desligado de seu contexto histórico.

Frente às considerações expostas, há duas questões a serem exploradas: por um lado, os desdobramentos ocorridos na Educação Física que conduziram a instituição do conceito de cultura corporal, e por outro, as teorias que deram base para as formulações efetuadas pelo Coletivo de Autores para a instituição deste conceito.

Em excertos do texto que constitui a produção do Coletivo de Autores, a cultura corporal busca favorecer uma reflexão pedagógica crítica e contextualizada considerando, portanto, o movimento histórico de constituição de cada elemento abordado nos conteúdos. Os temas da cultura corporal seriam os jogos, a ginástica, as lutas, as danças, as acrobacias, a mímica, o esporte, enfim, toda representação cultural exteriorizada pela expressão corporal.

Aqui reside o cerne do problema que propomos para esta pesquisa: diante de uma abordagem metodológica de tamanha relevância para a Educação Física, sobretudo, porque surge como um polo aglutinador do marxismo no embate com os representantes de uma Educação Física atrelada aos interesses da classe dominante, elenca a cultura corporal como conceito fundamental nessa disputa, no entanto, não explicita com clareza a gênese e o seu desenvolvimento.

Haja vista que, como já afirmamos, o Coletivo de Autores que funda a Abordagem Pedagógica Crítico-Superadora, baseada na cultura corporal como área de

conhecimento, objeto da Educação Física, não trata da instituição desse conceito – cultura corporal –, mas trabalha com este de forma apropriada, como sendo algo já bem acumulado e aceito em termos teóricos.

Ainda verificamos que na apresentação teórica do Coletivo de Autores e suas formulações no campo da cultura corporal encontram-se elementos que sugerem uma aproximação com a teoria marxista e a teoria inaugurada pelos psicólogos soviéticos, especialmente: Marx, Vigotski, Leontiev, Luria e Elkonin.

Nosso interesse pelo presente tema, conseqüentemente, ganhou concretude a partir de estudos e discussões de temas ligados à Abordagem Pedagógica Crítico-Superadora, particularmente, com nossa participação nos grupos de estudos Defectologia de Vigotski e Psicologia Histórico-Cultural e Educação, coordenados, o primeiro, pela Professora Betânia Moraes; e o segundo, também por esta, junto à Professora Ruth de Paula, ambos abrigados no seio do Instituto de Estudos e Pesquisas do Movimento Operário – IMO da Universidade Estadual do Ceará – UECE.

Vale observar que os referidos grupos de estudos somam-se aos esforços coletivos de recuperação da base marxista na obra dos fundadores da Psicologia Histórico-Cultural, que vêm sendo realizados por um conjunto de pesquisadores do IMO/UECE, bem como da linha de pesquisa Marxismo, Educação e Lutas de Classes da Universidade Federal do Ceará (E-Luta/UFC).

No sentido de indicar o caminho e os desafios a serem perseguidos, formulamos as seguintes questões-problemas: Qual a gênese do conceito de cultura corporal adotado pelo Coletivo de Autores como objeto da Educação Física? Se, e em que medida, a Psicologia Histórico-Cultural serviu como alicerce teórico para a elaboração do conceito cultura corporal? O conceito cultura corporal reflete uma perspectiva dualista de uma cultura intelectual e outra corporal?

Assim, finalizamos esse primeiro momento de compreensão do objeto em questão, contudo, seguiremos com a exposição de nossos esforços investigativos nos dois tópicos apresentados a seguir.

1.2 O desvelamento do objeto no processo de investigação da pesquisa

Tomamos como referencial teórico-metodológico de nossa pesquisa teórico-bibliográfica o materialismo histórico-dialético. Assim, para realizar a investigação dos questionamentos apresentados a partir do referencial adotado, faz-se necessário penetrar na essência dos fenômenos, pois como bem nos ensinou Marx (1983, p. 218):

[...] do concreto idealizado passaríamos a abstrações cada vez mais tênues até atingirmos as determinações mais simples. Chegados a esse ponto, teríamos que voltar a fazer a viagem de modo inverso, [...], mas desta vez não com uma representação caótica de um todo, porém com uma rica totalidade de determinações e relações diversas.

Seguindo, então, o percurso indicado pelo método marxiano, almejamos fazer a travessia de Marx aos Psicólogos Soviéticos, recuperando nesse trajeto as análises empreendidas em torno do Coletivo de Autores, dirimindo, assim, os melhores esforços investigativos, no tocante as particularidades evidenciadas pelos estudos do conceito de cultural corporal, no sentido de resgatar a sua gênese e precisar a sua matriz teórica.

À luz do método onto-histórico, inaugurado por Marx, o conhecimento efetiva-se no processo de revelar os nexos que apontam à síntese do presente. Tal tarefa é primordial para todo aquele que anseia atuar conscientemente sobre o real com o intuito de transformá-lo, fazendo-se manifesto em todos os espaços da vida social – atuação esta que deve ser guiada por um método que se proponha a desnudar o real em sua essência (NOZAKI, 2004).

Desta forma, apresentaremos elementos para analisar nosso objeto de pesquisa não como algo finalizado ou estático, mas como sujeito do próprio real, que se encontra vinculado a um universo colidente, permeado de contradições que constitui a totalidade concreta.

Assim iremos revisar, com a pesquisa teórico-bibliográfica, os dados e estudos escritos em livros e artigos de revistas especializadas sobre cultura corporal, buscando acercar-nos das múltiplas determinações que configuram nosso objeto de pesquisa.

Esta fase – de estudo bibliográfico –, portanto, será o primeiro momento de investigação correspondente à uma apropriação analítica e reflexiva do objeto. Reconhecemos esse passo como inicial para uma consistente fundamentação teórica a respeito da temática delimitada. Já o segundo momento do método, corroborando com Marx, corresponde a uma exposição crítica e objetiva (MARX, 1983).

Nesse sentido, as operações de análise e síntese necessárias ao alcance para além das aparências deve buscar esclarecer não só a dimensão imediata, mas, também, e, sobretudo, a dimensão mediata. Isso significa dizer que o fenômeno estudado apresenta o que podemos perceber imediatamente – a dimensão imediata –, contudo existe, também, o que só no percurso de análise podemos descobrir, construir ou reconstruir, o que corresponde a dimensão mediata, considerando que estão mediatizadas por outros fatos e por diversas ações humanas.

Então, a essência, diferentemente de um fenômeno, não se manifesta diretamente, “e desde que o fundamento oculto das coisas deve ser descoberto mediante uma atividade peculiar, tem de existir a ciência e a filosofia” (KOSIK, 1976, p.17). Em *O Capital*, Marx enuncia que “[...] se os homens apreendessem imediatamente as conexões, para que serviria a ciência?. E, que toda ciência seria supérflua se a forma fenomênica e a essência coincidissem diretamente” (MARX, 1985, p.271).

Consentâneo ao referencial teórico-metodológico, no que se refere ao fenômeno cultura corporal, nosso papel não é meramente constatá-lo, mas, identificar, neste, as relações sociais que o originaram. E, através da análise, alcançar conceitos cada vez mais simples, como a relação homem e natureza, a atividade humana, a aquisição da cultura, entre outros.

Por conseguinte, após a “representação caótica de um todo” e a análise das múltiplas determinações que cercam o referido fenômeno, faremos o percurso de volta, percurso este, desta vez, rico de uma totalidade que corresponde mais do que a uma simples soma das partes. Pois, quando estas partes se articulam, os elementos individuais assumem características que não teriam se permanecessem fora do conjunto. Nesse mesmo sentido, Konder (1997, p.30) pronuncia, “Se não enxergamos o

todo, podemos atribuir um valor exagerado a uma verdade limitada (transformando-a em mentira), prejudicando a nossa compreensão de uma verdade mais geral”.

Para investigar se a Psicologia Histórico-Cultural serviu como alicerce teórico para a constituição da categoria cultura corporal, uma vez que essa referência encontra-se explícita também no Coletivo de Autores, foram analisadas obras selecionadas de Vigotski, Luria, Leontiev e Elkonin, como por exemplo: *Pensamento e Linguagem* – as últimas conferências de Luria (1986) / *A atividade consciente do homem e suas raízes histórico-sociais* (1991) de Luria; *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (1988) de Luria/Vigotski/Leontiev; *A transformação Socialista do Homem* (2004) de Vigotski; *Psicologia* (1969) de Leontiev, Smirnov, Rubinshtein, Tieplov / *O Desenvolvimento do Psiquismo* (2004) / *Actividad, consciencia y personalidad* (1978) de Leontiev; *Psicologia do Jogo* (2009) de Elkonin.

O percurso descrito buscou atender as orientações do método marxiano, o qual indica que “do concreto figurado passaríamos a abstrações cada vez mais delicadas até atingirmos as determinações mais simples” (MARX, 1985, p. 218).

Dessa forma, após o estudo das formulações da Psicologia Histórico-Cultural, adentraremos nas “determinações mais simples”, ou seja, nas questões que cercam o objeto de estudo, cultura corporal, no que concerne ao seu histórico, sua gênese e suas bases teórico-filosóficas. Neste momento, identificamos a teoria marxista como pressuposto para o desenvolvimento do conceito de cultura corporal.

Analizamos obras que porventura contribuíram com a investigação e avultaram as respostas das problemáticas expressas no processo de exposição, materializadas nos capítulos. Podemos citar algumas: *Metodologia do Ensino de Educação Física* (1992) e o *Posfácio*⁴ (2009) (apresentado na segunda edição do mesmo livro) do Coletivo de Autores; *A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física* (1999) / *Educação Física e ciência: cenas de um casamento (in)feliz* (2003) / *Educação Física: a busca da autonomia pedagógica* (1989) / de Bracht; *Educação Física no Brasil: a história que não se conta* (1991) de Castellani Filho; *Cultura corporal e os dualismos*

⁴ No posfácio da segunda edição do livro *Metodologia do Ensino de Educação Física* encontram-se as entrevistas dos seis autores que compõem o Coletivo de Autores. Nas entrevistas os autores expõem diferentes pontos de vista, a compreensão, elaboração e defesa acerca do conhecimento específico da Educação Física escolar.

necessários a ordem do capital (2009) / *Mas, afinal, o que é Educação Física?: um exemplo de simplismo intelectual* (1994) de Taffarel e Escobar; *Cultura corporal na escola: tarefas da Educação Física* (1995) de Escobar; *Crítica às proposições pedagógicas da Educação Física* (2009) de Taffarel.

Faz-se importante destacar que as obras apresentadas acima podem não representar todo o conjunto de estudos que foram realizados até a finalização da pesquisa, pois no decorrer desta, outras obras e autores foram surgindo com o intuito de subsidiar aquelas já citadas.

Após este momento, ocorreram as articulações dos elementos individuais, dos estudos acerca da Psicologia Histórico-Cultural, da teoria marxista, da Educação Física e da cultura corporal que contribuem para desvelar o objeto e realizar os nexos necessários para atender as problemáticas levantadas no início da pesquisa.

Destarte, consideramos no percurso investigativo que a cultura corporal como fenômeno se apresenta dentro de uma realidade social que constitui um mundo de pseudoconcreticidade. Neste mundo, o fenômeno aparece mais em uma forma de aparência do que mesmo em sua essência. Por isso se faz necessário o pesquisador desvelar essa essência ao ponto de identificar, analisar e compreender as múltiplas determinações de tal fenômeno.

1.3 O percurso de exposição do objeto: operações de análise e síntese

Compreendemos que se faz necessário descrevermos a estrutura que ora identificamos como a ideal para responder as problemáticas desta pesquisa. Aqui, então, apresentaremos em sequência a estrutura escolhida para exposição e análise do objeto.

Nesse sentido, nossa análise pretende investigar a gênese e as bases teórico-filosóficas que influenciaram na construção do conceito de cultura corporal pelo Coletivo de Autores.

Considerando nossos objetivos específicos: 1) Apreender a gênese do conceito de cultura corporal. 2) Investigar se a Psicologia Histórico-Cultural serviu como alicerce teórico para a constituição da categoria cultura corporal. 3) Verificar em que medida a

cultura corporal guarda afinidade com os preceitos da teoria marxista. Destarte, apresentaremos a estrutura organizativa da dissertação em quatro capítulos.

No capítulo I – **A ORIGEM DO SER SOCIAL E O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DA CULTURA**, efetivamos uma exposição da origem do ser social e a constituição da cultura, utilizando-se de escritos de Marx e Engels como, também, das contribuições dos psicólogos soviéticos para esta formulação.

No capítulo II – **PERSCRUTANDO AS CATEGORIAS CENTRAIS DE ALICERCE DO CONCEITO DE CULTURA CORPORAL: UMA INCURSÃO NA TEORIA DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL**, evidenciamos a análise da crise⁵ e constituição de uma nova Psicologia, com o intuito de chegar às diversas formulações realizadas pelos Psicólogos Soviéticos e identificar as possíveis ligações destes estudos com a formulação do conceito da cultura corporal.

No capítulo III – **HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL: LOCALIZANDO A CONSTITUIÇÃO DAS ABORDAGENS PEDAGÓGICAS E A INSTITUIÇÃO DA CULTURA CORPORAL COMO OBJETO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**, apresentamos um resgate histórico da Educação Física no Brasil tomando como eixo condutor a tentativa de localizar a cultura corporal em seu processo de instituição e a matriz teórico-filosófica que auxiliou na construção deste conceito.

No capítulo IV - **RETOMANDO AS PROBLEMÁTICAS INICIAIS: UMA SÍNTESE EM CURSO**, nos propomos a realizar uma síntese dos principais achados de pesquisa, após o momento investigativo e expositivo, os quais, concederam elementos que contribuíram para a perseguição às respostas das problemáticas porfiadas na exposição do objeto.

Nas notas conclusivas buscamos apresentar o ponto de partida e o ponto de chegada da pesquisa em meio às discussões sobre os desdobramentos da cultura corporal, considerando sua gênese, seu processo histórico, bem como as devidas ligações com a teoria marxista e a teoria da Psicologia Histórico-Cultural.

⁵ Segundo Duarte (2004, p.40) [...] crise essa caracterizada pela contradição entre, por um lado, o acúmulo de dados obtidos por meio das pesquisas empíricas e, por outro lado, a total fragmentação da psicologia em uma grande quantidade de correntes teóricas construídas com base e pressupostos muito pouco consistentes. Vigotski (1996) defendia uma psicologia geral e unificada, fundamentada em um viés marxista, para a superação da cisão entre a psicologia idealista e naturalista.

2 A ORIGEM DO SER SOCIAL E O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DA CULTURA

O objetivo central de discussão deste capítulo é resgatar o fundamento onto-histórico do processo de constituição do ser social através do trabalho, mediado pela objetivação e apropriação da cultura humana. Para tanto, o desenvolvimento desta seção estará apoiada no legado de Marx e Engels, bem como sob as inferências dos psicólogos soviéticos Vigotski, Leontiev e Luria, dentre outros autores contemporâneos que discutem a referida temática.

Para iniciarmos uma glosa acerca da origem do homem é de fundamental importância apontar a preciosa contribuição de Darwin a esta temática com a sua célebre teoria da evolução das espécies⁶.

O positivismo naturalista desempenhou, então, um importante papel no combate às concepções dualistas pré-científicas, contudo, vale destacar, o que Luria (1991, p. 74) entende como ponto fraco do positivismo naturalista, o qual corresponde à tese de que “na forma embrionária, os animais já tem todas as formas de atividade racional inerente ao homem e que não há limites preciosos e basilares entre o comportamento dos animais e a atividade consciente do homem”. Sobre essa perspectiva, ficaria novamente sem solução o problema da originalidade da atividade consciente do homem.

Como elucida Engels (1980) mesmo os naturalistas da escola darwiniana mais chegados ao materialismo são ainda incapazes de formar uma ideia clara acerca da origem do homem, pois essa mesma influência idealista lhes impede de ver o papel desempenhado aqui pelo trabalho.

Em oposição à concepção apresentada acima, surgiu à ciência progressista. Essa tese foi desenvolvida com base na “ideia de que o homem é um ser de natureza social, que tudo o que tem de humano nele provém da sua vida em sociedade, no seio da cultura criada pela humanidade” (LEONTIEV, 2004, p. 279).

⁶ Charles Darwin formula a doutrina evolucionista, segundo a qual as espécies procedem umas das outras por evolução. Em virtude da seleção natural sobrevivem os indivíduos e as espécies melhor adaptados. Estas ideias revolucionaram a concepção biológica de sua época.

Destarte, sustentado pelos dados da paleoantropologia⁷, Leontiev descreve as fases em que concerne o processo da passagem dos animais ao homem. A primeira fase inicia-se no fim do período terciário de desenvolvimento da Terra, o que caracteriza a *preparação biológica do homem*. Neste período, o que predominava eram as leis da biologia e os representantes eram animais (australopitécos) que possuíam meios extremamente primitivos para se comunicar e buscar meios de sobrevivência (LEONTIEV, 2004).

Neste mesmo período, vivia em uma zona tropical, em um extenso continente talvez hoje desaparecido em meio ao Oceano Índico, uma raça de macacos cobertos de pelo, com barba, orelhas pontiagudas, agrupados em manadas e morando em árvores. É de se presumir, também, que face à necessidade da utilização das mãos em distinção da função dos pés, esses macacos foram adotando cada vez mais uma posição ereta. Essa posição, para Engels (1980), foi um passo decisivo na transição do macaco ao homem.

Já a segunda fase é marcada pela evolução do pitecantropo ao homem de Neanderthal, do início da fabricação de instrumentos e por formas embrionárias de trabalho e sociedade, designa-se como a *passagem ao homem*. A formação do homem estava subjugada às leis biológicas, ou seja, tal formação traduzia-se por alterações anatômicas transmitidas de geração em geração. No entanto, as modificações referentes à constituição anatômica do homem tornavam-se cada vez mais dependente de leis objetivas próprias, as leis sócio-históricas (LEONTIEV, 2004).

Então, ao longo do percurso histórico do homem, o seu desenvolvimento era norteado por duas leis: a lei biológica, a qual adaptava os órgãos e anatomia do homem as condições e as necessidades de produção; e a lei sócio-histórica que orientava todo desenvolvimento da produção e os fenômenos que essa engendra (LEONTIEV, 2004). Este autor destaca que numerosos teóricos ainda conservam nos dias de hoje a dupla determinação das leis sob a formação histórica do homem. Como exemplo cita o estudo de Spencer

⁷ Paleoantropologia é o estudo científico dos fósseis de hominídeos e das evidências deixadas por eles, tais como ossos e pegadas. A moderna área da paleoantropologia começou com o descobrimento do Neandertal e evidências de outros "homens das cavernas" no século IX.

Que o desenvolvimento da sociedade ou, como eles preferem dizer, o desenvolvimento do meio “supra-orgânico” (isto é, social), não faz senão colocar o homem em condições de existência particularmente complexas, às quais ele se adapta biologicamente (LEONTIEV, 2004, p. 281).

Porém, a hipótese apresentada na citação acima guarda um equívoco quando não considera que a formação do homem ainda passa por uma terceira fase, denominada pelo autor de *a viragem*, a qual vincula-se a constituição do homem moderno: a espécie *Homo Sapiens*. Essa constitui a etapa essencial, o momento em que o homem se liberta inteiramente de sua dependência inicial, das mudanças biológicas que se transmitem por hereditariedade. É verdade que o homem em sua formação definitiva possui todas as propriedades biológicas necessárias ao seu desenvolvimento. Como revela Leontiev (2004, p. 282) abaixo:

O homem e a humanidade libertaram-se, segundo a expressão de Vandel, do ‘despotismo da hereditariedade’ e podem prosseguir o seu desenvolvimento num ritmo desconhecido no mundo animal [...] Todavia, as particularidades biológicas da espécie não mudaram ou, mais exatamente, as suas modificações não saíram dos limites de variações reduzidas, sem alcance essencial nas condições da vida social.

Em suma, essa descrição não remete a que o homem uma vez constituído não possa sofrer qualquer ação das leis de variação e da hereditariedade, mas que as modificações biológicas hereditárias não determinam o desenvolvimento sócio-histórico do homem e da humanidade, ou seja o homem não está reduzido às ações das leis biológicas (LEONTIEV, 2004).

Para Vigotski (2004), durante o decurso do desenvolvimento do homem as leis elementares e os fatores essenciais que dirigem o processo de evolução biológica se tornaram uma porção reduzida, retrocederam ao segundo plano, com relação às complexas leis sociais que regem o desenvolvimento humano.

Então, faz-se oportuno pronunciar que, o homem é um ser natural ativo, um ser corpóreo dotado de forças naturais e de forças vitais, o qual vive da natureza, pois os objetos de suas necessidades não se esgotam no homem, mas encontram-se fora dele na natureza, movimento este indispensável para atuação e confirmação de suas forças essenciais (COSTA, 2010).

O processo de mudanças essenciais na organização física do homem, então, atinge sua forma moderna com o surgimento da história social da humanidade (LEONTIEV, 2004). Dentro desse mesmo contexto Vigotski (2004, p. 01) enfatiza que:

[...] a luta pela existência e a seleção natural – forças motrizes da evolução biológica, no interior do mundo animal – perderam a sua importância decisiva assim que passamos a considerar o reino do desenvolvimento histórico do homem. As novas leis, que regulam o decurso da história humana – e que regem a totalidade do processo de desenvolvimento material e mental da sociedade humana -, agora tomaram de vez o seu lugar.

Marx assume a individualidade biológica ou *naturalidade*, ao lado do *trabalho* - atividade vital consciente, e da *generidade* como as bases ontológicas, e enquanto tais, categorias gerais e universais do processo de tornar-se homem do homem (TEIXEIRA, 1993; MORAES, 2007). Nos termos de Moraes (2007, p. 99), a categoria da naturalidade em Marx, sustenta que a “espécie humana é dotada de uma estrutura corpórea comum a sua espécie, no entanto, essa estrutura corpórea comum é portadora de uma individualidade biológica singular dada pela *naturalidade* própria a qualquer entificação viva”.

Essa “individualidade biológica singular dada pela naturalidade” desenvolve-se e modifica-se ao se defrontar com a natureza através de sua atividade vital/trabalho. Conforme explicita Marx (1985, p. 211) em O Capital

Antes de tudo, o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo – braços e pernas, cabeça e mãos -, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza. Desenvolve as potencialidades nela adormecidas e submete ao seu domínio o jogo das forças naturais.

Entretanto, a naturalidade, como anunciado, não é a única base de existência do homem, essa determina a sua condição originária de existência, mas através da atividade vital consciente o homem modifica e aperfeiçoa as forças naturais pertencentes à sua corporalidade. Ajustado com esse excerto Moraes (2007, p. 100) afirma

[...] que a determinação da naturalidade sobre a experiência humana, embora seja uma barreira intransponível, é progressivamente, isto é, mais e mais mediatizada e secundarizada pela atividade humana, portadora de consciência, por meio da qual sujeita as forças pertencentes à naturalidade a seu próprio domínio.

Portanto, o desenvolvimento do gênero humano encontra-se no caráter próprio à sua atividade vital. Assim, diferente do homem, o animal “[...] é imediatamente um com a sua atividade vital. Não se distingue dela. É ela” (MARX, 2004, p. 84). Isso significa que os animais tem uma relação com a natureza no sentido de atender às suas necessidades postas para sobrevivência e reprodução. Estas necessidades estão estabelecidas biologicamente com uma atividade subjugada aos marcos puramente naturais e determinadas pela herança genética (COSTA, 2010).

Marx (2007, p. 33), rompendo com toda tradição filosófica anterior, aponta o trabalho – atividade consciente livre, como o primeiro ato histórico, elucida, pois, que esse é nada mais que “a produção dos meios para a satisfação dessas necessidades, a produção da própria vida material, e este é, sem dúvida, um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história”.

Faz-se oportuno realçar que Luria (1991), em consonância com o legado marxiano, sistematiza as diferenças da atividade consciente do homem em relação ao comportamento dos animais em três traços fundamentais: a atividade consciente do homem não está obrigatoriamente ligada a motivos biológicos; não é forçosamente determinada por impressões evidentes, recebidas do meio, ou por vestígios da experiência individual imediata; a grande maioria dos conhecimentos e habilidades do homem se forma por meio da assimilação da experiência de toda a humanidade, acumulada no processo da história social e transmissível no processo de aprendizagem.

O primeiro traço, *a atividade consciente do homem não está obrigatoriamente ligada a motivos biológicos*, consiste em que a grande maioria da atividade do homem não se baseia em necessidades biológicas, mas sim é regida por complexas necessidades, entre elas, as cognitivas, “que incentivam o homem à aquisição de novos conhecimentos, a necessidade de comunicação, a necessidade de ser útil à sociedade,

de ocupar, nesta, determinada posição, etc.” (LURIA, 1991, p.71-72). Diferentemente, pois, do animal que todo seu comportamento tem por base as inclinações biológicas, ou seja, o comportamento individualmente variável conserva seu elo com os motivos biológicos.

Já o segundo traço, *a atividade consciente do homem não é forçosamente determinada por impressões evidentes, recebidas do meio, ou por vestígios da experiência individual imediata*, indica que o homem pode abstrair a impressão imediata, conhecer a dependência causal dos acontecimentos e interpretar, refletindo as condições do meio de modo imediatamente mais profundo do que o animal (LURIA, 1991). Enquanto que o comportamento animal é sempre dirigido pela experiência imediata ou por vestígios da experiência anterior, o comportamento humano baseado no reconhecimento da necessidade é livre. Como Luria (1991, pg.72) destaca no excerto abaixo:

Sabendo que a água do poço está envenenada, o homem nunca irá bebê-la, mesmo que esteja com muita sede; neste caso, seu comportamento não é orientado pela impressão imediata da água que o atrai, mas por um conhecimento mais profundo que ele tem da situação.

Para Luria (1991), o comportamento animal tem duas fontes, a primeira, os programas hereditários de comportamento e a segunda, os resultados da experiência individual. Todavia, diferentemente do animal, a atividade consciente do homem possui uma terceira fonte, na qual o autor esclarece que *a grande maioria dos conhecimentos e habilidades do homem se forma por meio da assimilação da experiência de toda a humanidade, acumulada no processo da história social e transmissível no processo de aprendizagem*.

Esse último traço diferencia radicalmente a atividade consciente do homem do comportamento do animal, já que o homem desde o momento em que nasce forma o seu comportamento a partir da apropriação de experiências criadas pela história social ao longo de milênios, ao contrário dos animais que:

[...] não tem nenhuma possibilidade de assimilação da experiência alheia e de um indivíduo transmiti-la assimilada a outro indivíduo, e muito menos de transmitir a experiência formada em várias gerações [...] que lembre o mínimo

sequer a assimilação da experiência material ou intelectual das gerações passadas, assimilação essa que caracteriza a história social do homem (LURIA, 1991, p. 69,70).

Dessa forma, as raízes da atividade consciente do homem não podem ser buscadas nas peculiaridades da alma e nem no bojo do organismo humano, mas impreterivelmente nas condições sociais de vida historicamente formadas (LURIA, 1991).

Nesta perspectiva, a transição da história natural dos animais à história social do homem se designa a dois fatores, sendo eles, o trabalho social e o emprego dos instrumentos de trabalho e, o outro, o surgimento da linguagem (LURIA, 1991).

A primeira forma de atividade consciente se dá através do trabalho desenvolvido na preparação dos instrumentos e essa não é produto do desenvolvimento natural de propriedades jacentes no organismo, pois essa atividade exige juntamente com o conhecimento da operação a ser executada, o conhecimento do futuro emprego do instrumento (LURIA, 1991).

Contudo, a preparação de instrumentos de trabalho requer uma série de procedimentos e modos, ou seja, exige a separação de várias operações auxiliares, como, esnocar uma pedra com outra, friccionar dois pedaços de madeira para a obtenção do fogo, o que faz o comportamento adquirir caráter de estrutura complexa (LURIA, 1991).

Por conseguinte, a separação entre a atividade biológica geral e as ações não é determinada imediatamente pela necessidade biológica, mas é dirigida pela atividade consciente do homem que só adquire sentido na comparação das ações com o resultado final esperado. Como ilustra Luria (1991, p. 77) abaixo:

[...] a caça na sociedade primitiva, durante a qual um grupo de caçadores 'assusta' e afugenta a caça que deve ser apanhada, enquanto outro grupo arma emboscada para ela; aqui poderia parecer que as ações do primeiro grupo contradizem as necessidades naturais de apanhar a caça e só adquirem sentido a partir das ações do segundo grupo cujo resultado é a caça da vítima pelos caçadores.

Até aqui destacamos o trabalho como a primeira condição que leva à formação da atividade consciente de estrutura complexa do homem, sendo a segunda condição correspondente ao surgimento da linguagem (LURIA, 1991).

Marx (2007, p. 34), referência para os psicólogos soviéticos, apresentou ser a linguagem tão antiga quanto à consciência: “é a consciência real, prática, [...] e nasce, tal como a consciência, do carecimento, da necessidade de intercâmbio com outros homens”. Entretanto, não nos deteremos a desenvolver a importância da linguagem para a formação dos processos psíquicos e para a consciência. No entanto, torna-se também ponderável destacar a diferença da linguagem do homem para a comunicação entre os animais.

De acordo com Luria (1991) a linguagem é um sistema de códigos que designa os objetos de acordo com suas ações, qualidades e relações entre eles. Como também, as palavras não apenas indicam determinados objetos, mas é possível através destes abstrair as suas propriedades essenciais e relacioná-los a determinadas categorias.

Diferentemente, os animais se comunicam, mas não possuem uma linguagem entre eles, já que essa comunicação nunca designa objetos, não distingue ações nem qualidades, surgindo somente no processo de transição da sociedade humana (LURIA, 1991).

Sobre essa questão é esclarecedora a análise de Engels (1980). Para o autor a explicação mais acertada seria que a origem da linguagem surgiu a partir do trabalho e pelo trabalho. Assim, a necessidade de uma comunicação devido o desenvolvimento do trabalho teria levado ao surgimento e desenvolvimento da laringe de forma lenta, mas firmemente. Assim,

[...] o desenvolvimento do trabalho, ao multiplicar os casos de ajuda mútua e de atividade conjunta, e ao mostrar assim as vantagens dessa atividade conjunta para cada indivíduo, tinha que contribuir forçosamente para agrupar ainda mais os membros da sociedade. Em resumo, os homens em formação chegaram a um ponto em que tiveram necessidade de dizer algo uns aos outros (ENGELS, 1980, pg. 3).

Dessa forma, podemos concluir que para o cérebro do macaco se transformar radicalmente em cérebro humano houve duas determinações centrais: “primeiro o trabalho, e depois dele e com ele a palavra articulada” (ENGELS, 1980, pg. 4).

Outro ponto importante a ser ressaltado é que os animais também modificam a natureza exterior com a sua atividade, contudo essa se dá inteiramente de forma involuntária. Já o homem, à medida que se afasta, em seu desenvolvimento, dos animais, a sua influência sobre a natureza adquire um caráter de uma ação intencional e planejada com fins de alcançar os objetivos antes planejados por ele (ENGELS, 1980).

Não há atividade animal que não responda a uma necessidade estritamente biológica, instintiva, entre o animal e a natureza (LEONTIEV, 2004). Assim, os animais apenas utilizam a natureza e a modifica pelo mero fato de sua presença nela. Entretanto, o homem não apenas modifica a natureza, mas a obriga a servir-lhe e a domina. Estabelece-se, aqui, a diferença essencial entre o homem e o animal, uma diferença que mais uma vez resulta do trabalho (ENGELS, 1980).

Pouco após a publicação do livro de Darwin, *A Origem das espécies*, Leontiev cita em seus escritos que:

[...] Engels, sustentando a idéia de uma origem animal do homem, mostrava ao mesmo tempo que o homem é profundamente distinto dos seus antepassados animais e que a hominização resultou da passagem à vida numa sociedade organizada na base do trabalho; que esta passagem modificou a sua natureza e marcou o início de um desenvolvimento que, diferentemente do desenvolvimento dos animais, estava e está submetido não às leis biológicas, mas as *leis sócio-históricas* (2004, p. 280).

Leontiev (2004), então, assentado nos escritos de Engels, na obra *a Dialética da Natureza*, relata que o processo de hominização só foi possível com o aparecimento e desenvolvimento do trabalho, condição primeira e fundamental da existência do homem. O referido autor no desenvolvimento desta ideia cita um trecho da obra de Engels (1979, p.171) já supracitada: “O trabalho criou o próprio homem”.

Para a efetivação da atividade do trabalho e o processo de hominização, a espécie homo precisou utilizar-se da mão, órgão que para Leontiev se destaca como uns dos principais nesta atividade e que só pôde atingir um grau de perfeição através do próprio trabalho, dando a possibilidade ao homem de também “fazer surgir os quadros de Rafael, as estátuas de Thorwaldsen, a música de Paganini” (LEONTIEV, 2004, p.76).

Dessa forma, podemos dizer que face à atividade do trabalho chegou-se a modificações anatômicas e fisiológicas e estas necessariamente acarretaram uma transformação global do organismo, assim:

Os órgãos dos sentidos estão igualmente aperfeiçoados sob a influência do trabalho e em ligação com o desenvolvimento do cérebro. [...] O sentido do tato tornou-se mais preciso, o olho humanizado vê muito mais nas coisas do que o olho da ave mais perscrutante, o ouvido tornou-se capaz de perceber as diferenças e as semelhanças mais ligeiras entre os sons da linguagem articulada do homem (LEONTIEV, 2004, p. 78-79).

No decurso do desenvolvimento de seu escrito, Leontiev (2004, p. 80) pergunta: “Que atividade é esta, especificamente humana, a que chamamos de trabalho?”. Para responder a este questionamento o autor se utiliza das formulações desenvolvidas por Marx em *O Capital*⁸. Expõem, então, que o trabalho é uma atividade que se passa entre a natureza e o homem, e que este último emprega as forças de seus braços e pernas, cabeça e mãos para agir sobre a natureza exterior e modificá-la, contudo essa atividade não apenas modifica a sua própria natureza, como também desenvolve as faculdades que nele estão adormecidas.

Destarte, podemos citar, ainda, dois elementos interdependentes que caracterizam o trabalho, são eles: o uso e o fabrico de instrumentos e o outro seria a atividade comum coletiva. Assim, o homem não teria apenas uma relação com a natureza, mas com outros homens, portanto “o trabalho, [...], desde a origem mediatizado simultaneamente pelo instrumento (em sentido lato) e pela sociedade” (LEONTIEV, 2004, p. 80).

Nessa relação do homem com a natureza e com os outros homens, mediada pelo trabalho, a espécie humana se desenvolveu, modificou a sua própria natureza.

Com relação ao fabrico e uso de instrumentos devemos compreender que essa ação só é possível quando estabelece uma ligação com a consciência do fim da ação do trabalho. Contudo, esse não é o único elemento que aqui podemos destacar, também é preciso elucidar que o instrumento não representa apenas um objeto

⁸ Neste aspecto, Leontiev se refere à obra: *O Capital*, Livro I, T.I, Ed. Sociales, p. 180.

particular, de propriedades físicas determinadas, mas representa um objeto social elaborado no decurso do trabalho coletivo (LEONTIEV, 2004).

Assim, o machado como instrumento não é apenas um corpo físico, não é a simples união de duas partes, mas nele (objeto social) se encontra também o meio de ação, operações de trabalho realizadas materialmente. Razão que para dispor de um instrumento não significa apenas possuí-lo, mas dominar o meio de ação nele cristalizado (LEONTIEV, 2004).

Para Leontiev (2004, p. 287) o fato do conteúdo social e ideal estar cristalizado nos instrumentos distingue-o radicalmente da utilização realizada pelos animais. Como podemos verificar abaixo:

Sabe-se por exemplo, que um símio aprende a servir-se de um pau para puxar um fruto para si. Mas, estas operações não se fixam nos “instrumentos” não se tornam os suportes permanentes destas operações. Logo que o pau tenha desempenhado a sua função nas mãos do símio, torna-se um objeto indiferente para ele. É por isso que os animais não guardam os seus “instrumentos” e não os transmitem de geração em geração. Eles não podem, portanto, preencher esta função de “acumulação”, segundo a expressão de J. Bernal, que é própria da cultura.

Para o homem a apropriação dos instrumentos, das operações motoras que nele estão incorporadas, implica, em uma reorganização dos movimentos naturais instintivos do homem, em um processo de formação ativa de novas aptidões – gênese da Educação Física/cultura corporal? –, e de novas funções psíquicas. A esse respeito é ilustrativo o relato de Soares *et al* (1992, p.38) no Coletivo de Autores:

A espécie humana não tinha, na época do homem primitivo, a postura corporal do homem contemporâneo. Aquele era quadrúpede e este é bípede⁹. A transformação ocorreu ao longo da história da humanidade, como resultado da relação do homem com a natureza e com os outros homens. O erguer-se, lenta e gradualmente, até a posição ereta corresponde a uma resposta do homem aos desafios da natureza.

Da mesma forma, a aquisição da linguagem nada mais é que o processo de apropriação das operações de palavras, assim como a apropriação dos fenômenos da

⁹ A esse respeito, vê no início desta glosa a exposição realizada sobre o processo da passagem dos animais ao homem.

cultura intelectual se dá através da relação indivíduo-gênero mediada pela relação com outros indivíduos (LEONTIEV, 2004).

Já quanto ao outro elemento, à atividade comum coletiva, infere que o trabalho é uma atividade originalmente social que permite ao homem agir sobre a natureza, assentado na relação com outros homens, Leontiev (2004, p. 81) cita um excerto da Nova Gazeta Renana¹⁰, escrita por Karl Marx, que diz:

Na produção os homens não agem apenas sobre a natureza. Eles só produzem colaborando de uma determinada maneira e trocando entre si as suas atividades. Para produzir, entram em ligações e relações determinadas uns com os outros e não é senão nos limites destas relações e destas ligações sociais que se estabelece a sua ação sobre a natureza, a produção.

Um exemplo que podemos apresentar seria a atividade do batedor e dos caçadores, utilizado pelos psicólogos soviéticos. O batedor assusta a caça na direção de outros caçadores que assim a capturam, nesse sentido é evidente que a ação de assustar a caça não acarreta sozinha na satisfação da necessidade fim, seja a de se alimentar, vestir-se, etc. Então, a ação do batedor só é possível no seio de um processo coletivo, agindo sobre a natureza para atender a uma necessidade da coletividade, acarretando igualmente na satisfação da necessidade que experimenta o indivíduo particular (LEONTIEV, 2004).

Podemos também aqui mencionar que na Crítica ao Programa de Gotha, Karl Marx fazia observações acerca do Programa do Partido Operário Alemão que transbordava a tendência traçada por Lassalle. Como solicitado pelos militantes de Eisenach, Marx fez seus comentários, e parte destes escritos contribui com a análise desenvolvida em nosso texto no que se refere ao ponto sobre trabalho e cultura.

Vejamos, quando Marx (1999, p.12) cita o Programa, “o trabalho é a fonte de toda a riqueza e de toda a cultura, e como o trabalho útil só é possível dentro da

¹⁰ K. Marx: A Nova Gazeta Renana, T. III, Ed. Sociales, p. 237. A partir de Abril de 1842, K. Marx colaborou na *Gazeta Renana* (*Neue Rheinische Zeitung - Organ der Demokratie*), e a partir de Outubro do mesmo ano tornou-se um dos seus redatores, passando o jornal a revestir-se de um carácter revolucionário. Em Janeiro de 1843, o governo da Prússia decretou o encerramento da *Gazeta Renana* a partir de 1 de Abril, estabelecendo entretanto uma censura rigorosa ao jornal. Devido à decisão de atribuir ao jornal um carácter moderado, Marx, em 17 de Março de 1843, declarou que saía da redação.

sociedade e através dela, todos os membros da sociedade têm igual direito a perceber o fruto íntegro do trabalho”.

Ao afirmar que “O trabalho é a fonte de toda a riqueza e de toda a cultura”, Marx compreende o trabalho como fonte de valores de uso, o qual efetiva-se pela realização da força de trabalho do homem. Como podemos verificar na assertiva abaixo:

Na medida em que o homem se situa de antemão como proprietário diante da natureza, primeira fonte de todos os meios e objetos de trabalho, e a trata como possessão sua, seu trabalho converte-se em fonte de valores de uso, e, portanto, em fonte de riqueza. Os burgueses têm razões muito fundadas para atribuir ao trabalho uma força criadora sobrenatural; pois precisamente do fato de que o trabalho está condicionado pela natureza deduz-se que o homem que não dispõe de outra propriedade senão sua força de trabalho, tem que ser, necessariamente, em qualquer estado social e de civilização, escravo de outros homens, daqueles que se tornaram donos das condições materiais de trabalho (Marx, 1999, p. 13).

Segundo Marx (1999, p.14) a conclusão que deveria ter sido tirada desta tese seria que:

Como o trabalho é a fonte de toda a riqueza, ninguém na sociedade pode adquirir riqueza que não seja produto do trabalho. Se, portanto, a pessoa não trabalha, é que vive do trabalho alheio e adquire também sua cultura às custas do trabalho dos outros.

O trabalho, então, para Marx, seria fonte de toda a riqueza e de toda a cultura. Assim, sem trabalho não era possível à existência de uma sociedade, tampouco sem a sociedade não poderia existir nenhum trabalho útil. Marx (1999, p.14), prossegue argumentando que “do mesmo modo, teria sido possível dizer-se que o trabalho inútil e inclusive prejudicial à comunidade, só pode converter-se em ramo industrial dentro da sociedade, que só dentro da sociedade pode-se viver do ócio”.

Por conseguinte, se o trabalho útil só é possível dentro da sociedade e através dela, segundo Marx (1999, p.15) poderíamos dizer, então, que todos os membros que compõe essa sociedade teria igual direito de perceber o fruto íntegro do trabalho¹¹.

¹¹ Segundo Karl Marx, o “fruto íntegro do trabalho” exposto no documento do Programa do Partido Operário Alemão, corresponde à tendência lassalliana, pois a repartição equitativa acabaria por ser realizada apenas após várias deduções como, parte para repor os meios de produção consumidos, as

Assim, “o fruto do trabalho pertencerá à sociedade, e o trabalhador individual só perceberá a parte que não seja necessária para manter a “condição” do trabalho, que é a sociedade”.

Por fim, Marx (1999, p.15) relata em seus escritos que o parágrafo descrito no documento só manteria alguma lógica se estivesse redigido da seguinte forma, “o trabalho só é fonte de riqueza e de cultura como trabalho social”. Todavia, o indivíduo possa criar isoladamente valores de uso, considerando as condições materiais, ainda assim não poderia criar nem riqueza e nem cultura.

Não podemos deixar de destacar que em meio à sociedade capitalista, na medida em que o trabalho desenvolve-se, converte-se em fonte de riqueza e de cultura, mas também, e, sobretudo, desenvolvem-se a pobreza e o desamparo do operário, e a riqueza e a cultura dos que não trabalham.

Destarte, o que competia ao documento, e, por conseguinte, a nossa compreensão era indicar “concretamente como, na atual sociedade capitalista, já se produzem, afinal, as condições materiais [...] que permitem e obrigam os operários a destruir essa maldição social” (MARX, 1999, p.16).

Através do trabalho desenvolveram-se relações e objetos sociais, esses demonstram, decorrentemente, porque as condições de vida dos homens não deixaram de se modificar. No entanto, como as aquisições desta evolução foram transmitidas de geração em geração?

Leontiev (2004, p. 283, grifos nossos) responde a esta indagação de forma brilhante, ressaltando que era preciso que as aquisições se fixassem de alguma forma e como já relatamos no início deste capítulo, isso não se faria sob o efeito de herança biológica, sob a forma de particularidades morfológicas, mas “sob uma forma absolutamente particular, forma que só aparece com a sociedade humana: a dos fenômenos externos da *cultura material e intelectual*”.

A produção humana no percurso da história se transformou em patrimônio cultural, pois os homens se apropriam dela e a incorporam no comportamento. Ou seja,

despesas gerais de administração, não concernentes à produção, entre vários outros. Assim, só após isto procederia a “repartição”, ou seja, o fruto íntegro do trabalho se transformaria em fruto parcial e em continuidade, como evaporou-se a expressão “o fruto íntegro do trabalho”, evapora-se agora a expressão “o fruto do trabalho”.

uns aprendendo e aperfeiçoando juntamente com os outros homens as atividades intelectuais, técnicas, corporais, dentre outras, construídas e conquistadas ao longo da história, a cada desafio da natureza ou necessidade humana imposta: fome, frio, medo, etc. Nesse sentido,

Por isso se afirma que a materialidade corpórea foi historicamente construída e, portanto, existe uma cultura corporal, resultado de conhecimentos socialmente produzidos e historicamente acumulados pela humanidade que necessitam ser retraçados e transmitidos para os alunos na escola (SOARES *et al*, 1992, p.39).

Podemos dizer que o homem em tautocronia ao movimento histórico-dialético de construção de sua corporeidade e de fabrico dos instrumentos necessários à sua atividade vital, foi adquirindo novas habilidades e através do trabalho foi transformando a natureza, construindo a cultura e se construindo. Assim,

É fundamental para essa perspectiva da prática pedagógica da Educação Física o desenvolvimento da noção de historicidade da cultura corporal. É preciso que o aluno entenda que o homem não nasceu pulando, saltando, arremessando, balançando, jogando, etc. Todas essas atividades corporais foram construídas em determinadas épocas históricas, como respostas a determinados estímulos, desafios ou necessidades humanas (SOARES *et al*, 1992, p.39).

Nesse sentido, o conhecimento afim à Educação Física, ou seja, à cultura corporal, seria tratado desde a sua origem ou gênese, possibilitando ao aluno a visão de historicidade, a qual, por vez, permitiria compreender-se como sujeito histórico, capaz de intervir nos rumos de sua vida, como também no entorno social.

A judicatividade dessa reflexão contribui para o desenvolvimento da identidade de classe dos alunos, quando situa esses valores na prática social capitalista da qual são sujeitos históricos. Essa identidade é condição objetiva para a construção de sua consciência de classe e para o seu engajamento deliberado na luta organizada pela transformação estrutural da sociedade e pela conquista da hegemonia popular (SOARES *et al*, 1992, p.40).

Voltamos novamente ao trabalho. Como vimos argumentando, a “nova forma de acumulação da experiência filogênica pôde aparecer no homem, na medida em que a atividade especificamente humana tem um caráter produtivo” (LEONTIEV, 2004, p.176).

A atividade criadora e produtiva dos homens nada mais é que a atividade humana fundamental: o trabalho.

Realizando o processo de produção, as formas material e intelectual imprimem-se no produto (objeto social). Na elaboração de Leontiev (2004, p. 176), com base nos estudos de Marx em *O Capital*: “O que era movimento (Unruhe) no trabalhador, aparece agora no produto como uma propriedade em repouso (ruhende Eigenschaft), como um ser objetivo”.

Podemos considerar que na elaboração e/ou aperfeiçoamento de um instrumento, o homem exprime e fixa no objeto certo grau de desenvolvimento das funções psicomotoras da mão humana, como por exemplo no processo nas obras de artes, etc. Nesta ótica, o que acabamos de relatar manifesta-se como um processo de objetivação da atividade dos homens, os das forças essenciais e “a história da cultura material e intelectual da humanidade manifesta-se como um processo, que exprime sob uma forma exterior e objetiva, as aquisições do desenvolvimento das aptidões do gênero humano” (LEONTIEV, 2004, p.177).

Cada geração inicia, então, a sua vida em um mundo de objetos e de fenômenos criados pelas gerações precedentes e através do trabalho (na produção, nas diversas formas de atividade social) desenvolvem as aptidões especificamente humanas que se cristalizam nesse mundo (LEONTIEV, 2004).

Contudo, é cabido destacar que a experiência individual de um homem por mais rica que seja não conduz a formação de um pensamento lógico, da linguagem, do desenvolvimento do pensamento, da aquisição do saber, etc. Como Leontiev (2004) elucidou, precisaria não apenas do tempo de uma vida, mas de mil para este feito.

De fato, o pensamento, o saber de uma geração, forma-se e repercute através da apropriação dos resultados da atividade cognitiva das gerações precedentes. Todavia, esses resultados não são dados ao homem de forma imediata, enquanto mundo de objetos sociais, mas essas aptidões humanas formadas no decurso do desenvolvimento do homem apresentam-se a cada indivíduo como um problema a resolver. Assim,

Podemos dizer que cada indivíduo *aprende* a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda

preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana (LEONTIEV, 2004, p. 285).

É válido ressaltar que o homem deve, através do seu intercâmbio com os outros homens, manter uma relação com os fenômenos do mundo circundante se apropriando dos resultados da atividade cognitiva, dos fenômenos objetivos da cultura material, espiritual, e, por que não afirmar corporal, fazendo, assim, desses as suas aptidões. Pois, ao contrário não seria possível a transmissão dos resultados do desenvolvimento histórico-cultural nas gerações seguintes e, conseqüentemente, a continuidade do processo histórico-humano (LEONTIEV, 2004).

Essa é mais uma diferença do homem para o animal, ou seja, enquanto a criança efetua uma atividade prática ou cognitiva de maneira adequada (não idêntica) à atividade humana encarnada no objeto, para o animal, quando exposto a um objeto da cultura material humana, torna-se impossível a manifestação das suas propriedades específicas, esse, por sua vez, aparece como um simples objeto de adaptação (LEONTIEV, 2004).

Enquanto para o animal o resultado se faz através de uma adaptação as suas condições de existência, para o homem a apropriação é um processo de reprodução das propriedades e aptidões historicamente formadas da espécie humana. Utilizando-se dos escritos de J. Chateau em *La culture générale*, Leontiev (2004) afirma que o animal se contenta com o desenvolvimento da sua natureza, por outro, o homem constrói a sua natureza.

Pode-se citar um excerto que Leontiev (2004, p. 291) utilizou com base nos escritos de Piéron em seu livro *De l'Actinie à l'Homme*.

Se o nosso planeta fosse vítima de uma catástrofe que só pouparia as crianças mais pequenas e na qual pereceria toda a população adulta, isso não significaria o fim do gênero humano, mas a história seria inevitavelmente interrompida. Os tesouros da cultura continuariam a existir fisicamente, mas não existiria ninguém capaz de revelar às novas gerações o seu uso. As máquinas deixariam de funcionar, os livros ficariam sem leitores, as obras de arte perderiam a sua estética. A história da humanidade teria de recomeçar.

Também, convém destacar, a citação que Leontiev (2004, p. 179) utilizou para demarcar como se deu para Marx¹² o desenvolvimento humano dos sentidos, o qual é um processo antes de mais nada particular, mas que constitui o produto do desenvolvimento histórico-cultural do homem.

Só através da riqueza objetivamente desenvolvida do ser humano, é que em parte se cultiva em parte se cria a riqueza da sensibilidade subjetiva humana (que um ouvido se torna musical, que um olho percebe a beleza da forma, em suma, que os sentidos se tornam sentidos e se afirmam como faculdades essenciais do homem). De fato, não são apenas os cinco sentidos, mas também os sentidos ditos espirituais, os sentidos práticos (vontade, amor, etc), numa palavra, a sensibilidade humana e o caráter humano dos sentidos, que se formam graças à existência do seu objeto, através da natureza humanizada. A formação dos cinco sentidos é obra de toda história passada.

Certamente, o homem se depara a cada dia com uma imensidade de riquezas que foram acumuladas ao longo dos séculos, por gerações que morrem e sucedem-se, mas o que se criou perpassa as gerações seguintes e as riquezas transmitidas se multiplicam e se aperfeiçoam através do trabalho (LEONTIEV, 2004).

Podemos, portanto, dizer que no decurso do desenvolvimento da humanidade, quanto mais esta progride, “mais rica é a prática sócio-histórica acumulada por ela, mais cresce o papel específico da educação e mais complexa é a sua tarefa” (LEONTIEV, 2004, p.291). Pois, só é possível o movimento da história através da transmissão das aquisições do patrimônio cultural humano - situar-se-ia nesse bojo aquelas pertencentes à cultura corporal, ao lado da material e da espiritual -, às gerações seguintes.

¹² Descrito por Leontiev - K. Marx: Manuscripts de 1844, ob. cit, p. 94.

3 PERSCRUTANDO AS CATEGORIAS QUE ALICERÇAM O CONCEITO DE CULTURA CORPORAL: UMA INCURSÃO NA TEORIA DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Ao almejar avançar na perseguição de nosso objeto, faz-se necessário, discutirmos alguns conceitos trabalhados pelos psicólogos soviéticos, especialmente, os que desenvolveram a teoria da Psicologia Histórico-Cultural.

Já expomos o traçado metodológico utilizado para a obtenção das indagações realizadas na problematização apresentada neste estudo. Conforme o percurso delimitado para o momento da exposição deste texto dissertativo, este capítulo tem o propósito de elucidar os conceitos desenvolvidos pela Psicologia Histórico-Cultural, os quais contribuíram para o desenvolvimento do conceito de cultura corporal.

Sabemos que, a partir do método materialista histórico-dialético, o percurso da investigação não se dá de forma linear, mas, sobretudo é dialético, tem movimento. Assim, num primeiro momento, para efeito de investigação, como já dito na introdução deste estudo, buscamos identificar a base do conceito de cultura corporal e, por conseguinte, seu desenvolvimento, para logo após bebermos na teoria inaugurada por Vigotski, Luria e Leontiev, o qual desvelou, segundo nossa pesquisa, o fulcro conceitual utilizado pelo Coletivo de Autores na aplicação do conceito de cultura corporal.

3.1 Psicologia Histórico-Cultural: o surgimento e seu desenvolvimento

Neste item, apresentaremos como se constituiu a Psicologia Histórico-Cultural, considerando o período histórico, as contribuições do célebre Vigotski, a constituição da notável Troika, como também a definição das categorias histórico, cultural e instrumental, as quais subsidiaram a denominação da nova Psicologia Soviética: Psicologia Histórico-Cultural.

Iniciaremos a exposição da Psicologia Histórico-Cultural, partindo dos feitos do célebre Vigotski que, aos seus vinte oito anos, realizava uma apresentação no II

Congresso de Psiconeurologia em Leningrado, pela primeira vez, aos prolectos colegas de profissão sobre um tema de grande interesse: a consciência como objeto da ciência psicológica, demonstrando uma formidável fluência na sua apresentação, sem o uso de notas, nem mesmo a busca na memória da ideia seguinte. Esse fato causou uma grande admiração dos que ali se faziam presentes (LURIA, 1988).

Um jovem vindo de uma pequena cidade provinciana da Rússia ocidental, se tornava uma força intelectual. Convidado por Kornilov para fazer parte do corpo de assistentes do Instituto de Psicologia de Moscou, Vigotski iniciou, assim, uma colaboração que durou até a sua morte, uma década mais tarde. Luria e Leontiev reconheciam as habilidades pouco comuns de Vigotski, juntos a este constituíram um grupo de trabalho que ficou conhecido como a Troika (LURIA, 1988).

A reorganização do Instituto sobre a direção de Vigotski tinha por objetivo central colaborar com a transformação socialista do homem Pós-Revolução Russa de 1917. Sobre um novo alicerce intelectual e cultural, a nova organização econômico-social carecia da efetivação de um conjunto de tarefas práticas, as quais apenas poderiam ser efetivadas com a devida adaptação das ciências a essas tarefas. Essa adequação, por sua vez, apenas seria efetivada com a reconstrução das ciências em seus diversos campos, que, para atender aos interesses essencialmente sociais desta nova sociedade, deveriam ser erigidas sobre as bases do materialismo histórico-dialético perspectivado por Marx (LURIA, 1988).

Então, o grupo de trabalho empreendeu uma revisão crítica da Psicologia na Rússia e de suas Escolas até então vigentes, publicado por Vigotski em 1929 com o título “A Crise Histórica da Psicologia”, cujo propósito ambicioso era formular um novo modo de estudar os processos psicológicos humanos (LURIA, 1988).

O empenho para a realização dos diversos estudos da escola de Vigotski ocorreu na tentativa de superação de cem anos em que a psicologia mundial vinha se desenvolvendo sob condições de crise em sua metodologia. Assim, Leontiev (1978, p. 01) relata que a psicologia, “tendo se dividido, por essa época, em ciência humanística e natural, descritiva e explanatória, o sistema de conhecimento psicológico apresenta sempre novas brechas dentro das quais parece que o verdadeiro sujeito da psicologia desaparece”.

De acordo com a análise de Vigotski, durante a segunda metade do século XIX Wundt, Ebbinghaus e outros conseguiram transformar a psicologia em uma ciência natural, ou seja, reduziam os complexos acontecimentos psicológicos a mecanismos elementares que eram estudados em laboratórios por meio de técnicas exatas e experimentais. Segundo Luria (1988, p. 23),

[...] Vigotski salientou que uma consequência essencial desta estratégia era a exclusão de todos os processos psicológicos superiores, inclusive as ações conscientemente controladas, a atenção voluntária, a memorização ativa e o pensamento abstrato. Tais fenômenos ou eram ignorados, como nas teorias derivadas dos princípios reflexos, ou deixados para uma descrição mentalista, como na noção de percepção de Wundt.

Além dos psicólogos da ciência natural, podemos citar os afiliados à corrente fenomenológica como Dilthey, Spranger e outros que tratavam de processos que os naturalistas não podiam enfrentar, como: valores, desejos, atitudes, raciocínios abstratos - esses fenômenos eram abordados de forma descritiva e fenomenológica. Assim, Vigotski examinando esta situação percebeu que a divisão de trabalho entre estes psicólogos havia produzido um acordo implícito, segundo o qual as funções psicológicas complexas que distinguem os seres humanos dos animais não podiam ser estudadas cientificamente, pois, os mentalistas e naturalistas haviam desmembrado artificialmente a psicologia (LURIA, 1988).

Nesse cenário, o desenvolvimento da Psicologia Histórico-Cultural assumiu um caminho diametralmente diferente. A nova proposta postulada pela escola de Vigotski estava diretamente determinada pelas transformações realizadas na sociedade como um todo, pois cabia a esta criar um novo sistema que pudesse sintetizar as formas conflitantes dos estudos descritos anteriormente, não limitando a psicologia a uma especulação sofisticada e a modelos de laboratório divorciados do mundo real (LURIA, 1988).

As ideias manifestadas pelos psicólogos soviéticos, da corrente de Vigotski, se contrapunham diretamente ao pluralismo metodológico e lançavam “uma metodologia marxista-leninista que permitia a penetração na natureza real da psique, na consciência do homem” (LEONTIEV, 1978, p. 02).

Para Leontiev (1978) esse caminho escolhido se tornou uma batalha contínua na tentativa de romper com conceitos que, sob uma ou outra aparência, revelavam-se biologizantes, idealistas e mecanicistas. Nesse sentido, foram produzidas novas abordagens com um novo aparato conceitual que ergueu o nível científico da psicologia a um nível incomparavelmente superior ao então reconhecido na Rússia pré-revolucionária.

Todavia, essa não foi uma tarefa fácil. Na medida em que se desenvolvia uma nova teoria, também era preciso evitar o isolamento científico e, sobretudo, fazer compreender que “a psicologia marxista não envolve, apenas, uma escola ou direção diferente, mas um novo estágio histórico que apresenta, em si, o início de uma psicologia autenticamente científica e consistentemente materialista” (LEONTIEV, 1978, p. 03).

Em consonância com o exposto acima, Shuare (1990) menciona em seus escritos que a psicologia ganhava, então, um novo caráter ao sair dos marcos acadêmicos tradicionais, desvinculando-se das falsas concepções de neutralidade e de suas constantes investigações em laboratórios, impondo a tarefa de dar respostas às necessidades reais da sociedade, o que já expressa à própria aplicabilidade do método dialético, quando este impõe à psicologia a ação de intervenção direta nos problemas práticos da sociedade.

O referencial teórico-metodológico marxiano desempenhou um papel vital e decisivo na modulação da ciência psicológica empreendida pelos psicólogos soviéticos:

Influenciado por Marx, Vigotski concluiu que as origens das formas superiores de comportamento consciente deveriam ser achadas nas relações sociais que o indivíduo mantém com o mundo exterior. Mas o homem não é apenas um produto de seu ambiente, é também um agente ativo no processo de criação deste meio. O abismo existente entre as explicações científicas e naturais dos processos elementares e as descrições mentalistas dos processos complexos não pode ser transposto até que possamos descobrir o meio pelo qual os processos naturais [...] se entrelaçam aos processos culturalmente determinados para produzir as funções psicológicas dos adultos (LURIA, 1988, p. 25-26).

Todavia, precisamos aclarar o processo histórico em que se desenvolveu a Psicologia Histórico-Cultural, processo este que com o caráter de interdependência entre as diversas esferas da luta socialista expressava a precisa aplicação do método

dialético como instrumento para entender e agir sobre a realidade. O acerto dessas reflexões está confirmado pelos eventos de outubro¹³, nos quais o movimento revolucionário impôs uma transformação radical do modelo de organização da vida no seio da Rússia feudal, evento esse que nos remete ao entendimento de que uma profunda transformação material da sociedade sempre carrega em si uma consequente transformação das relações sociais e das consciências individuais¹⁴.

Essa premissa está expressa na história dos diversos movimentos revolucionários que antecederam a Revolução Russa, e o mérito da análise marxiana está em apreender essa lição da realidade, conforme percebemos nas próprias palavras de Marx (1985, p.25):

A transformação da base econômica altera, mais ou menos rapidamente toda a imensa superestrutura. Ao considerar tais alterações é necessário sempre distinguir entre a alteração material – que se pode comprovar de maneira cientificamente rigorosa – das condições econômicas de produção e as formas jurídicas, políticas, religiosas, artísticas ou filosóficas, em resumo, as formas ideológicas pelas quais os homens tomam a consciência deste conflito, levando-o às últimas consequências.

A partir da reflexão de Marx, daquilo que ele chama de “formas ideológicas”, desenha-se uma convergência com a afirmação de Lênin (1988, p.19) que “Engels reconhece na grande luta da social-democracia não apenas duas formas (política e econômica) – como se faz entre nós – mas três, colocando a luta teórica no mesmo plano”. Desta convergência, começa a ganhar forma diante de nossa análise a tarefa histórica posta em prática por Vigotski e aqueles que, ao seu lado, empreenderam o esforço de produzir os preceitos da chamada Psicologia Histórico-Cultural.

A citada produção é empreendida exatamente de dar continuidade aos conflitos ideológicos que se desenvolviam no âmbito da Rússia revolucionária. Esses conflitos objetivaram-se em âmbito mais geral no seio da sociedade, ou seja, em suas

¹³ A Revolução de Outubro de 1917 culminou com a tomada do poder pelo proletariado em meio ao contexto da crise gerada pela I Guerra Mundial (COSTA, 2010).

¹⁴ O conteúdo desenvolvido aqui poderá ser aprofundado no artigo CUNHA, N. V. S.; CUNHA, M. L.; SOUSA SOBRINHO, J. P, MORAES, B. M. **A Revolução Russa de 1917 e seus desdobramentos no âmbito da Psicologia Histórico-Cultural**. Revista Eletrônica Arma da Crítica, Ano 2, número especial, dez. 2010. ISSN 1984-4735.

transformações estruturais e, decorrentemente, em suas formas específicas de expressão, em sua superestrutura, qual seja: educação, arte, cultura e ciência, dentre outras.

A respeito desse cenário, Leontiev (2004, p.162) nos escritos do livro *Desenvolvimento do Psiquismo* relata que “a psicologia soviética entregou-se a tarefa de elaborar uma ciência psicológica na base do materialismo dialético”. Dá continuidade exprimindo que Vigotski foi o primeiro entre eles a apresentar a tese de que a démarche histórica devia tornar-se o princípio diretor da construção da psicologia do homem, pois “Vigotski interpretava esta reorganização como o resultado necessário da apropriação pelo o homem dos produtos da cultura humana no decurso dos seus contatos com os seus semelhantes” (LEONTIEV, 2004, p.164).

Shuare (1990) confirma em seu estudo este fato, afirmando que Vigotski foi o primeiro a trabalhar a Psicologia a partir do materialismo histórico-dialético. E mais, sua concepção de ciência psicológica se distinguia da atitude dos psicólogos contemporâneos da Revolução Russa, definindo até o período atual a direção mais frutífera do desenvolvimento da psicologia soviética. Nos termos da psicóloga argentina,

Para Vigotski o tempo como forma de existência da matéria é mais que um postulado filosófico abstrato. Aplicando-o para criar uma psicologia do homem, interpreta o tempo no sentido do materialismo histórico: o tempo humano é história, quer dizer o processo de desenvolvimento da sociedade; para entendê-lo, o conceito de atividade e, antes de tudo, de atividade produtiva das pessoas é fundamental (SHUARE, 1990, p. 60, tradução nossa).

Sobre as formas específicas de transformação superestrutural, já citada acima, podemos apontar a luta teórica no campo das ciências em geral, que tinha como principal tarefa desenvolver – a partir da base científica do materialismo histórico-dialético –, uma série de novas formulações. Estas, ao mesmo tempo em que imprimiam forma à luta de classes, impulsionavam o processo de transição que se efetivava na exata construção deste novo modelo social de organização da vida.

Portanto, as produções no campo da luta teórica da psicologia não estavam dissociadas das demais lutas sociais que se desenhavam na Rússia pós-revolução, as quais visavam à consolidação de uma nova ordem econômica e política. Esta luta

teórica estava diretamente vinculada à necessidade de desenvolver uma nova concepção de ciência da psicologia. De acordo com Shuare (1990, p. 26, tradução nossa), “os primeiros anos da psicologia soviética é a história das tentativas por dar à psicologia o status de uma ciência verdadeira, cujos princípios metodológicos deviam derivar-se naturalmente dos postulados do materialismo histórico dialético”.

A efetivação da luta teórica que está em direta interdependência com a luta econômica e política têm suas repercussões nos embates mais específicos no seio da sociedade soviética, sejam estes no campo da educação, do processo de produção da vida material, no campo da saúde, etc. Um conjunto de tarefas práticas estava colocado diante de toda sociedade nascente.

Das formulações no campo da Psicologia Histórico-Cultural surge à possibilidade de desenvolvimento de uma crítica às ideias pedagógicas dominantes (FACCI, 2004). Nesse sentido, podemos dizer que na psicologia se introduz a tese de que o mecanismo do desenvolvimento psíquico do homem nada mais é que o mecanismo da apropriação das diferentes espécies e formas sociais de atividade historicamente constituídas (LEONTIEV, 2004).

Contudo, devemos aqui enunciar que nos primeiros anos de estudos realizados pela Troika, a posição teórica dos afamados psicólogos não obteve entusiasmo e nem compreensão. Havia vários questionamentos, tais como:

Por que uma psicologia cultural? Cada processo é uma mistura de influências naturais e culturais. Por que uma psicologia histórica? Podem-se tratar os fatos psicológicos sem estarmos interessados na história do comportamento dos povos primitivos. Por que uma psicologia instrumental? Todos nós usamos instrumentos em nossos experimentos (LURIA, 1988, p.33).

Vigotski costumava nomear o novo modo de estudo da psicologia de *cultural*, *histórica* e/ou *instrumental*. Cada termo reflete e destaca fontes diferentes do mecanismo geral que a sociedade e a história social moldam a estrutura das formas de atividade que distinguem o homem dos animais (LURIA, 1988).

Podemos, então, asserir que o termo instrumental se refere à natureza basicamente mediadora de todas as funções psicológicas complexas. Como podemos verificar no excerto abaixo:

Diferentemente dos reflexos básicos, os quais podem caracterizar-se por um processo de estímulo-resposta, as funções superiores incorporam os estímulos auxiliares, que são tipicamente produzidos pela própria pessoa. O adulto não apenas responde aos estímulos apresentados por um experimentador ou por seu ambiente natural, mas também altera ativamente aqueles estímulos e usa suas modificações como um instrumento de seu comportamento (LURIA, 1988, p.26).

Já o aspecto cultural apresentado pela teoria de Vigotski corresponde aos meios socialmente estruturados, organizados pela sociedade, como, por exemplo, “os tipos de tarefas que a criança em crescimento enfrenta, e os tipos de instrumentos, tanto mentais como físicos, de que a criança pequena dispõe para dominar aquelas tarefas” (LURIA, 1988, p.26).

Podemos asselar que o aspecto histórico soma-se ao cultural, pois os instrumentos utilizados pelo homem para o domínio da natureza e seu próprio comportamento, surgiram e foram aperfeiçoados ao longo da história social do homem. Tais instrumentos não surgiram, como também não foram desenvolvidos da “cabeça de Deus”. Nesse sentido podemos anunciar que

Instrumentos culturais especiais, como a escrita e a aritmética, expandem enormemente os poderes do homem, tornando a sabedoria do passado analisável no presente e passível de aperfeiçoamento no futuro. [...] se pudéssemos estudar a maneira pela qual as várias operações de pensamento são estruturadas entre pessoas cuja história cultural não lhes forneceu um instrumento tal como a escrita, encontraríamos uma organização diferente dos processos cognitivos superiores; encontraríamos uma estruturação semelhante aos processos elementares (LURIA, 1988, p. 26).

Após a elucidação acerca da formulação de uma nova concepção de homem, como também, o uso do termo *Psicologia Histórico-Cultural*, podemos seguir ressaltando que os três aspectos apresentados acima percorrem e orientam o desenvolvimento infantil. A partir do nascimento, as crianças passam a interagir com os adultos e esses buscam ativamente incorporá-las à sua cultura e à reserva de significados que se acumulam ao longo de toda história (LURIA, 1988).

Mas, é importante sabermos que as respostas dadas pelas crianças ao mundo, no início de seu desenvolvimento, são dominadas pelos processos naturais, especialmente os proporcionados por sua herança biológica (LURIA, 1988).

No decorrer do desenvolvimento da criança e em sua constante interação com os adultos os processos psicológicos instrumentais mais complexos começam a tomar forma, todavia esses processos dão-se em nível interpsíquico, ou seja, só podem funcionar através da mediação do adulto com a criança, partilhados entre pessoas (LURIA, 1988).

Neste processo os adultos servem como agentes externos que auxiliam o contato da criança com o mundo. No entanto, à medida que as crianças crescem e se desenvolvem os processos interpsíquicos que eram inicialmente partilhados com os adultos, passam a ser executados no interior das próprias crianças, ou seja, transformam-se em processos intrapsíquicos (LURIA, 1988). Assim, podemos afirmar que [...] através desta interiorização dos meios de operação das informações, meios estes historicamente determinados e culturalmente organizados, que a natureza social das pessoas tornou-se igualmente sua natureza psicológica (LURIA, 1988, p. 27).

Centra-se, pois, a humanização no processo de apropriação da cultura humana através das relações que o homem estabelece com o mundo circundante, mundo este carregado de objetos e fenômenos que foram criados, através do trabalho, pelas gerações humanas anteriores. Todavia, estas relações são determinadas pela natureza destes objetos e fenômenos e pelas condições em que se instauram as relações em questão (LEONTIEV, 2004).

3.2 Atividade Humana

Neste item, apresentaremos a atividade humana conforme as formulações da Psicologia Histórico-Cultural. Consideramos para efeito deste estudo a necessidade da apreensão dos conceitos como: atividade animal, atividade humana, sentido e significado, processo de objetivação, processo de apropriação, entre outros. Tal tarefa se dá, no sentido de identificarmos, com a maior aproximação possível, a legalidade própria da atividade humana e o complexo que circunda esse conceito.

Iniciamos, então, sublinhando que para compreender o processo de formação do ser humano precisamos passar inicialmente pela análise das diferenças entre a

atividade humana e a atividade animal, pois para Duarte (2004, p.46) “indagar-se sobre o que diferencia o gênero humano das espécies animais é indagar-se sobre o processo histórico de construção da cultura”. Veremos com mais clareza o desenvolvimento desta ideia no decorrer deste item.

Tanto para Marx e Engels (2007), como para a Escola de Vigotski, os processos que diferenciam a atividade humana da atividade animal são os mesmos que produzem a historicidade do ser humano. Então, a partir daqui apresentaremos as diferenças entre estas atividades e como estas se apresentam na historicidade do ser humano.

Precisamos compreender primeiramente que o animal em sua atividade se relaciona com o meio ambiente em busca de se adaptar ao mesmo para sobreviver. Com isso, as atividades produzidas pelos animais demarcam o limite posto pela necessidade, ou seja, da satisfação de suas necessidades.

[...] a atividade dos animais é biológica e instintiva. [...] não pode exercer-se senão em relação ao objeto de uma necessidade biológica vital ou em relação a estímulos, objetos e suas correlações (de situações), que revestem para o animal o sentido daquilo que está ligado à satisfação de uma determinada necessidade biológica. (LEONTIEV, 2004, p. 66-67).

Assim, a origem de uma atividade animal passa fatalmente pela necessidade de satisfazer algo, o que seria o seu motivo real, o que levou o animal a executar a atividade. Sendo que o limite desta atividade esbarra-se nas relações biológicas e instintivas com a natureza. Neste sentido, a atividade só é bem sucedida se a necessidade for satisfeita (LEONTIEV, 2004).

A estrutura da atividade animal corresponde à relação imediata entre o motivo da atividade e o objeto da atividade. Ou seja, quando um determinado animal está com fome ele age de maneira a abater uma presa e dela alimentar-se. Dessa forma, o motivo para a realização desta atividade seria a necessidade de alimento, o qual tem uma relação direta com o conteúdo ou objeto da atividade que já corresponde ao que o animal faz para garantir a satisfação de sua necessidade (LEONTIEV, 2004). Neste exemplo, se dá pela ação de perseguir e abater a presa.

Por outro lado, a relação do objeto é sempre inseparável das suas necessidades, diferentemente do homem que é capaz de distinguir por um lado, o objeto da sua relação e por outro a própria relação. Esta distinção que o homem faz falta ao animal (LEONTIEV, 2004).

Outro ponto que merece destaque são as relações de um animal para com os membros de sua espécie. Para Leontiev (2004) é fundamentalmente idêntica às relações que o animal tem com os objetos e a relação que tem com os outros animais. Ou seja, estas relações pertencem igualmente à esfera biológica. Já se observou atividades executadas por muitos animais em conjunto, mas jamais efetivaram uma atividade coletiva. Como exemplo:

[...] as formigas transportando um fardo bastante pesado, qualquer haste ou qualquer grande inseto. Constatou-se que o caminho finalmente comum que segue o fardo não resulta de ações comuns organizadas, mas da adição estritamente mecânica dos esforços fornecidos pelas diferentes formigas, cada qual agindo como se estivesse sozinha a trabalhar (LEONTIEV, 2004, p. 69).

Em consonância com o exposto acima, tais atividades seguem diversos níveis de complexidade. Como exemplo, podemos mencionar os pássaros que constroem seus ninhos, as abelhas que constroem os favos, a construção da habitação coletiva das formigas, entre outros. Tudo isso, ainda hoje encanta os seres humanos e esta afirmação reflete a diferenciação do animal para o homem. Pois segundo Duarte (2004, p. 48) “[...] somos capazes de nos encantarmos com a engenhosidade da atividade de certos animais. Mas os animais não se encantam com nossa atividade. [...] os animais não analisam a atividade humana”.

A construção do ninho de pássaros, como o João de barro, também distingue a atividade animal da atividade humana, pois estes animais a milhares de anos constroem os seus ninhos invariavelmente da mesma forma que o fazem hoje. Já o ser humano começou a construir habitações e estas por vez, foram se tornando, com o passar dos anos, cada vez mais complexas, e assim,

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a construção dos favos de suas colmeias. Mas o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera. No fim

do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador, e portanto idealmente (MARX, 1985, p. 150).

Podemos destacar um ponto fundamental da atividade humana: sabemos que o animal age para a satisfação de suas necessidades, assim o motivo está diretamente ligado ao objeto. Já o homem, como dizia Marx e Engels (2007) age para produzir os meios de satisfação de suas necessidades.

Ou seja, entre a necessidade e a satisfação se encontra um elemento intermediário. Imaginemos uma situação em que o homem primitivo transformou uma pedra em um objeto cortante para utilizá-lo para a caça. Então, aqui se encontra uma atividade mediadora, a qual seria a produção do instrumento. Assim, a criação e o uso de meios vinculados diretamente à sua atividade vital caracteriza um processo de trabalho especificamente humano.

O meio de trabalho é uma coisa ou um complexo de coisas que o trabalhador coloca entre si mesmo e o objeto de trabalho e que lhe serve como condutor de sua atividade sobre esse objeto. Ele utiliza as propriedades mecânicas, físicas, químicas das coisas para fazê-las atuar como meios de poder sobre outras coisas, conforme o seu objetivo (MARX, 1985, p. 150).

Portanto, podemos sublinhar que o trabalho é o processo entre o homem e a natureza, o qual o homem regula e controla por sua própria ação a sua relação com a natureza.

O trabalhador nada pode criar sem a natureza, sem o mundo exterior sensível (sinnlich). Ela é a matéria na qual o seu trabalho se efetiva, na qual [o trabalho] é ativo, [e] a partir da qual e por meio da qual [o trabalho] produz (MARX, 2004, p. 81).

Contudo, a relação do homem com a natureza não se encerra com a descrição do excerto acima, mas, substancialmente o homem ao modificar a natureza, como já apresentado, ele modifica ao mesmo tempo a sua própria natureza, pois desenvolve as potências até então adormecidas e sujeita a força ao seu próprio domínio (MARX, 1985).

Leontiev (2004) caracteriza o trabalho seguindo dois elementos interdependentes, sendo o primeiro o uso e o fabrico dos instrumentos e o segundo a

relação do homem com a natureza e com os outros homens. Assim, o trabalho desde a sua origem seria mediatizado simultaneamente pelo instrumento e pela sociedade.

Na atividade humana, o motivo e o objeto da atividade deixam de existir em uma relação imediata, eclodindo outra e mais complexa estrutura de atividade. Para uma melhor compreensão acerca da estrutura da atividade humana faz-se necessário entendermos a diferenciação entre atividade e ação.

Leontiev (1980, p. 51) conceitua atividade como “uma unidade não aditiva de vida material, corpórea, do sujeito material”. E constitutivo da atividade é o motivo, o qual sem este não tem qualquer significado. Destarte, o que distingue uma atividade de outra reside na diferença entre os seus motivos.

Assim, as diferentes atividades distinguem-se pelos seus motivos. O conceito de atividade está necessariamente ligado ao conceito de motivo: uma atividade “não motivada” não é uma atividade sem motivo mas atividade com um motivo subjetivo e objetivamente escondido (LEONTIEV, 1980, p. 55).

Naturalmente, o motivo da atividade pode ser material ou mesmo ideal, isto é, “pode ser dado na percepção ou existir apenas na imaginação, na mente” (LEONTIEV, 1980, p. 55).

Outro componente básico da atividade humana é a ação. Leontiev (1980) a considera como um processo que corresponde ao resultado que deve ser alcançado e que obedece a um fim consciente.

Uma atividade pode ser composta de diversas ações, as quais correspondem aos processos em que o motivo e o objeto não coincidem. Retomemos o exemplo da caça para uma melhor compreensão. Em um momento de caçada um grupo de caçadores se divide em dois, sendo que um é responsável pela espreita e apreensão da caça, enquanto o outro pela função de espantar os animais até o local em que estaria os demais integrantes a espreita (LEONTIEV, 2004).

Identificamos neste exemplo três ações em uma atividade, sendo elas: a espreita, a de espantar o animal, e por último, a de abater a caça. Se analisarmos estas ações isoladamente, percebemos que estas são desprovidas de sentido, já que o motivo é a necessidade de se alimentar, então as ações isoladas de espantar ou apenas ficar a espreita da caça não garantem a satisfação da necessidade. A ação só é

possível, então, no seio de um processo coletivo que age sobre a natureza (LEONTIEV, 2004).

Então, o que daria sentido a atividade desses indivíduos seria as relações sociais que cerca o conjunto desta atividade. Encontramos na base de ligação destas ações não uma relação natural, mas uma relação social, uma relação de trabalho (LEONTIEV, 2004). Complementando esta afirmativa

[...] a atividade do indivíduo humano é um sistema que obedece ao sistema de relações da sociedade. Fora destas relações a atividade humana não existe. Como ela existe, é determinada pelas formas e meios da comunicação material e espiritual gerados pelo desenvolvimento da produção [...]. É evidente que a atividade de qualquer indivíduo depende do seu lugar na sociedade, das suas condições de vida (LEONTIEV, 1980, p. 51).

Segundo Duarte (2004, p. 54) a “relação mediatizada, indireta entre a ação e o motivo da atividade como um todo precisa ser devidamente traduzida no âmbito subjetivo, ou seja, na consciência dos indivíduos”. É o que percebemos no excerto abaixo descrito por Marx na Nova Gazeta Renana e citado por Leontiev (2004, p. 81).

Na produção os homens não agem apenas sobre a natureza. Eles só produzem colaborando de uma determinada maneira e trocando entre si as suas atividades. Para produzir, entram em ligações e relações determinadas uns com os outros e não é senão nos limites destas relações e destas ligações sociais que se estabelece a sua ação sobre a natureza, a produção.

Destarte, a ação só existe como integrante do conjunto da atividade. Outro exemplo, um dos caçadores teriam a função de acender e preservar o fogo aceso, o qual seria utilizado após a caçada. Essa é uma ação que é integrante da atividade maior que é a caçada. Esta ação só apresentaria sentido de forma isolada se o motivo da atividade fosse deter o frio e não a necessidade de se alimentar. Dessa forma, a única situação em que não há distinção entre a ação e atividade é quando esta é composta por uma única ação (LEONTIEV, 2004).

Lembramos que, a atividade não é um processo aditivo, então, as ações não correspondem a um conjunto fragmentado de situações incluídas em uma atividade. Como também, a ação tem uma independência relativa com a atividade, já que

Uma mesma ação pode realizar várias atividades, pode passar de uma atividade a outra, revelando assim a sua independência relativa. Isto é devido ao fato de que uma dada ação pode ter motivos absolutamente diferentes, isto é, pode realizar atividades completamente diferentes (LEONTIEV, 1980, p. 56).

Segundo Leontiev (2004) ao conteúdo ou objeto da ação está vinculado o significado da ação, que corresponde aquilo que o sujeito faz. Já o sentido é aquilo que liga o objeto ao motivo desta ação. No exemplo já descrito, o sentido da ação do batedor é dado pelas conexões objetivamente existentes entre ele e o restante do grupo. É só assim que a visão do animal se distanciando apresenta um sentido para o batedor, ou seja, de que em breve poderá saciar a sua fome. Lembrando que esse sentido só foi possível devido às relações sociais constituídas.

Isso significa que é precisamente a atividade dos outros homens que constitui a base material objetiva da estrutura específica da atividade do indivíduo humano; historicamente, pelo seu modo de aparição, a ligação entre o motivo e o objeto de uma ação não reflete relações e ligações naturais, mas ligações e relações objetivas sociais (LEONTIEV, 2004, p. 84).

Supõe-se, então, que a partição de uma atividade em diversas ações só é possível porque o sujeito envolvido em cada ação tem a possibilidade de refletir psiquicamente a relação que existe entre o motivo e o objeto. Ao contrário, a ação estaria vazia de sentido para o sujeito que a executa (LEONTIEV, 2004).

Outro ponto importante a ser apresentado é que para a execução de uma ação faz-se necessário o uso de operações. Ou seja, devemos entender que operação é o modo de execução de uma ação, mas não é idêntico a ela. Podemos exemplificar essa afirmativa da seguinte forma

[...] admitamos que eu tenha concebido o objetivo de decorar versos. Minha ação consistirá, então, em uma ativa memorização deles. Todavia, como farei isso? Em um caso, por exemplo, se no momento eu estiver sentado em casa, eu talvez prefira escrevê-los; em outras condições eu recorrerei à repetição dos versos para mim mesmo. Nos dois casos, a ação será a memorização, mas os meios de executá-la, isto é, as operações de memorização serão diferentes (LURIA, 1988).

Assim, a ação contribui para o desenvolvimento das operações conscientes, e esta, por vez, depois de formada inicialmente como um processo dirigido para a ação pode adquirir a forma de habilidade. Vejamos mais um exemplo.

Quando um atirador atinge o alvo durante a prática de um exercício de rifle. [...] o ato é caracterizado [...] pelos meios e técnicas por que ele é realizado. [...] É necessário por o corpo em certa posição, segurar o rifle de forma perfeitamente vertical, fazer pontaria corretamente, pressionar a coronha no ombro, suspender a respiração e comprimir o gatilho rapidamente de volta para o ponto inicial de disparo e, gradualmente, aumentar a pressão do dedo sobre ele. No atirador perito nenhum desses processos é uma ação independente. Os objetivos correspondentes a eles não são, de cada vez, diferenciados em sua consciência. [...] Isto também significa que ele dominou completamente a habilidade para atirar e as operações motoras exigidas por essa habilidade (LURIA, 1988).

Continuemos na intenção de compreendermos o complexo que circunda a atividade humana. Não obstante, segundo Marx e Engels (2007) a atividade de produção dos meios de satisfação das necessidades humanas acarretam no surgimento de novas necessidades, sendo que estas não são mais imediatamente ligadas à fome, sede, etc., mas, sobretudo, ligadas à produção material da vida humana.

[...] as necessidades, enquanto força interna, só podem ser realizadas na atividade. Em outras palavras, a necessidade aparece, em princípio, só como uma condição, um pré-requisito para a atividade, porém, assim que o sujeito começa a agir, ocorre imediatamente sua transformação, e a necessidade deixa de ser aquilo que era virtualmente, “em si mesma”. Quanto mais prossegue o desenvolvimento da atividade, mais esse pré-requisito é convertido em seu resultado (LEONTIEV, 1978, p. 14).

O homem, então, busca conhecer melhor a natureza, desenvolver mais as habilidades que são necessárias para a transformação de objetos naturais em objetos sociais. Nesse sentido, a atividade humana transfere-se para o produto da atividade.

Aquilo que antes eram faculdades dos seres humanos se torna, depois do processo de objetivação, características por assim dizer “corporificadas” no produto dessa atividade, o qual, por sua vez, passa a ter uma função específica no interior da prática social (DUARTE, 2004, p. 50).

A forma de acumulação de experiência pode ser dada ao homem na medida em que a atividade especificamente humana tem um caráter produtivo, sendo esta a atividade do trabalho. Pois é no trabalho, em seu processo de produção que “o que do lado do trabalhador aparecia na forma de mobilidade aparece agora como propriedade imóvel na forma do ser, do lado do produto” (MARX, 1985, p. 151).

Um ponto que merece destaque é que um objeto cultural, esse sendo material ou não, apresenta uma função social, um significado socialmente estabelecido. Assim, o processo de objetivação corresponde ao processo de produção e reprodução da cultura humana (LEONTIEV, 2004).

Enquanto que no animal as relações entre cada espécie é determinada pela herança biológica, no homem as relações entre estes e a história social é “mediatizada pela apropriação dos fenômenos culturais resultantes da prática social objetivadora” (DUARTE, 2004, p. 51). Segundo Leontiev (2004, p. 275)

O processo de apropriação efetua-se no decurso do desenvolvimento de relações reais do sujeito com o mundo. Relações que não dependem nem do sujeito nem da sua consciência, mas são determinadas pelas condições históricas concretas, sociais, nas quais ele vive, e pela maneira como a sua vida se forma nestas condições.

Ou seja, a realidade concreta manifestada ao homem através da sua relação com o mundo é dada desde as primeiras etapas de seu desenvolvimento. Com isso, a realidade se apresenta como um conjunto de objetos que se desvelam ao homem em sua significação social, por intermédio da atividade humana (LEONTIEV, 2004).

Este significado deve ser entendido como um “sistema de relações que se formou objetivamente no processo histórico”. A propósito, ao assimilar o significado das palavras dominamos a experiência social e este sistema estável de generalizações é apresentado igualmente para todas as pessoas. Já o sentido refere-se ao “significado individual da palavra, separado deste sistema objetivo de enlaces; este está composto por aqueles enlaces que tem relação com o momento e a situação dados” (LURIA, 1986, p. 45).

A análise da relação entre significado e sentido das ações humanas tem implicação direta na educação. Pois, as proposições de grande parte das correntes

pedagógicas em voga seriam exatamente postular uma relação imediatista e pragmática entre o significado e sentido da aprendizagem dos conteúdos escolares. Um dos desafios da educação escolar contemporânea seria justamente fazer com que a aprendizagem dos conteúdos escolares possuía sentido para os alunos (DUARTE, 2004).

Contudo, a reflexão destas afirmativas remete a necessidade de verificar que o processo de alienação apresentado em uma sociedade capitalista - o qual tem como base material a própria materialização do trabalho alienado -, se apresenta de duas formas: “pela dissociação entre o significado e o sentido das ações humanas e pela impossibilidade existente, para a grande maioria dos seres humanos, de apropriação das grandes riquezas materiais e não-materiais já existentes socialmente” (DUARTE, 2004, p. 56). Então,

[...] em um indivíduo concreto, embora o desenvolvimento de suas necessidades dependa de suas condições pessoais de vida, estas últimas estão condicionadas, de todo modo, pelas relações sociais e pelo lugar que o indivíduo ocupa neste sistema de relações. Nas condições da sociedade dividida em classes, os membros da classe explorada tem uma possibilidade muito limitada para satisfazer suas necessidades, que não podem ter um desenvolvimento amplo (LEONTIEV *et al*, 1969, p. 345, tradução nossa).

No estudo da consciência humana na sociedade de classes, Leontiev (2004) relata que foi com o aparecimento, desenvolvimento da divisão social do trabalho e a propriedade privada que a estrutura inicial da consciência cede lugar para uma nova, como resultado para atender às novas condições socioeconômicas da vida.

Nesse sentido, a estrutura da consciência é caracterizada pela relação dos principais componentes da consciência, são eles: os sentidos e as significações. A transformação essencial se apresenta na alteração da relação que existe entre o plano dos sentidos e o plano das significações, a qual Leontiev (2004) por convenção qualifica esta estrutura como desintegrada.

Nisto, a desintegração da vida humana acarretou em uma oposição entre a atividade mental e atividade prática, ou seja, nas relações sociais apresentadas no seio da sociedade capitalista separa-se a atividade ideal da atividade material que incubem aos outros homens (LEONTIEV, 2004).

Como consequência, no desenvolvimento da sociedade capitalista, a grande massa de produtores se aparta dos meios de produção e “as relações entre os homens transformaram-se cada vez mais em puras relações entre as coisas que se separam (se alienam) do próprio homem. O resultado é que a [...] atividade deixa de ser para o homem o que ela é verdadeiramente” (LEONTIEV, 2004, p. 128).

A exteriorização (Entäusserung) do trabalhador em seu produto tem o significado não somente de que seu trabalho se torna um objeto, uma existência externa (äussern), mas, bem além disso, [que se torna uma existência] que existe fora dele (ausser ihm), independente dele e estranha a ele, tornando-se uma potência (Macht) autônoma diante dele, que a vida que ele concedeu ao objeto se lhe defronta hostil e estranha (MARX, 2004, p. 81).

No princípio, o trabalho do homem estava ligado a suas condições materiais, o qual efetivava uma perfeita relação das condições objetivamente necessárias à vida com a unidade natural. Contudo, o vínculo do trabalhador à terra, aos instrumentos de trabalho e ao próprio trabalho foram destruídas pelo desenvolvimento das forças produtivas que se traduz pelo desenvolvimento das formas de propriedade (LEONTIEV, 2004).

No percurso da história, a grande massa de produtores se transforma em operários assalariados cujas condições objetivas de produção se apresentam enquanto propriedades estranhas, restando como única propriedade ao trabalhador a sua força de trabalho (LEONTIEV, 2004).

Esse fato nada mais exprime, senão: o objeto (Gegenstand) que o trabalho produz, o seu produto, se lhe defronta como um ser estranho, como um poder independente do produtor. O produto do trabalho é o trabalho que se fixou num objeto, fez-se coisal (sachlich), é a objetivação (Vergegenständlichung) do trabalho. A efetivação (Verwirklichung) do trabalho é a sua objetivação. Esta efetivação do trabalho aparece ao estado nacional-econômico como desefetivação (Entwirklichung) do trabalhador, a objetivação como perda do objeto e servidão ao objeto, a apropriação como estranhamento (Entfremdung), como alienação (Entäusserung) (MARX, 2004, p. 80).

Na produção capitalista, o operário necessita vender a sua força de trabalho, no sentido de atender a satisfação de suas necessidades, sejam elas de alimento, habitação, vestuário. Todavia, o seu produto objetivo é diferente. Lembremo-nos do

exemplo, já citado, dos batedores em que o resultado objetivo de sua atividade coletiva é a presa, já que o motivo da atividade foi gerado pela necessidade de alimento.

Ora, por vez, na sociedade capitalista, a alienação da vida do homem tem consequência direta na divergência entre o resultado objetivo da atividade humana e o seu motivo. E com qualidade Leontiev (2004, p. 130) cita Marx na célebre Nova Gazeta Renana

O que ele produz para si mesmo não é a seda que tece, não é o ouro que extrai da mina, não é o palácio que constrói. O que produz para si próprio é o salário – e a seda, o ouro, o palácio reduzem-se para ele a uma quantidade determinada de meios de subsistência, talvez a uma camisola de algodão, ao papel de crédito e a um alojamento numa cave.

Nas condições da sociedade capitalista o operário possui os conhecimentos e as significações correspondentes à atividade, porém sabe-se na medida necessária para tecer, fiar, isto é, para efetuar as operações que constituem o conteúdo do seu trabalho.

A tecelagem tem, portanto, para o operário a significação objetiva de tecelagem [...]. Todavia não é por aí que se caracteriza a sua consciência, mas pela relação que existe entre estas significações e o sentido pessoal que tem para ele as ações de trabalho. Sabemos que o sentido depende do motivo. Por consequência, o sentido da tecelagem [...] para o operário é determinado por aquilo que o incita a tecer ou a fiar. Mas são tais as suas condições de existência que ele não fia ou não tece para corresponder às necessidades da sociedade em fio ou em tecido, mas unicamente pelo salário; é o salário que confere ao fio e ao tecido o seu sentido para o operário que o produziu (LEONTIEV, 2004, p. 131).

Naturalmente que para o operário a significação social do produto de seu trabalho é estranha a ele, pois o trabalho se apresenta como algo externo e estranho à personalidade do indivíduo. Este trabalho, por ser alienado, não o caracteriza como inexistente para o operário (LEONTIEV, 2004).

O trabalho se apresenta duplamente na vida do operário, de forma negativa, pois sua vida apenas começa quando se encerra a atividade e a forma positiva que corresponde à condição de enriquecimento através de um novo conteúdo. Exemplo,

O operário de uma empresa capitalista não aliena apenas o seu trabalho, entra também por este fato a relação com outros homens: com o explorador do seu trabalho, por um lado, e com os seus companheiros de trabalho, por outro. Naturalmente, não são apenas relações teóricas. Para o homem, elas encarnam-se antes de tudo na luta de classes, como escravo, como servo ou como proletário. Esta luta compromete os dois pólos da sociedade, tanto o da dominação como o da exploração (LEONTIEV, 2004, p. 134).

A luta, então, desenvolve o aspecto autenticamente humano, uma vez que o trabalhador diante da sociedade capitalista, só tem as alternativas de aceitar a sorte e servir fielmente aos interesses da burguesia ou resistir, lutar pela sua dignidade o que é apenas possível lutando contra a burguesia (ENGELS, 1979).

Por fim, com a sociedade capitalista, a cultura além de fragmentada em material e intelectual, também se efetivou como privada. Assim, no regime de acumulação capitalista a maioria dos indivíduos, até nações inteiras se vêem impossibilitados de se apropriarem da cultura produzida pelo conjunto da humanidade, o que acentua ainda mais a desigualdade entre os homens (DUARTE, 2004).

3.3 Desenvolvimento da Atividade na Criança

Já compreendemos através da exposição do item anterior o conceito de atividade humana. Dando continuidade, precisamos agora versar acerca da atividade na criança, isto é, o seu desenvolvimento e como esta é construída nas condições concretas de vida. Só assim, baseado no entendimento do conteúdo expresso na atividade na criança é que podemos revelar o papel condutor da educação neste processo.

Conhecemos os conceitos de atividade, ação e outros que foram desenvolvidos neste capítulo. Doravante, precisamos compreender que a atividade em geral não é constituída de forma mecânica, ou seja, alguns tipos de atividade se destacam como principais em certo estágio do processo de desenvolvimento da criança. Assim, certas atividades representam o papel principal no desenvolvimento (LURIA, 1988).

Em consonância com o exposto acima, o afamado Leontiev no livro *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem* relata que “cada estágio do desenvolvimento

psíquico caracteriza-se por uma relação explícita entre a criança e a realidade principal naquele estágio e por um tipo preciso e dominante de atividade” (LURIA, 1988, p. 64).

Elkonin sistematiza a periodização dos processos de desenvolvimento psíquico da seguinte forma:

[...] distribui os tipos de atividade em grupos de acordo com a sequência de atividade principal, obtendo a seguinte série¹⁵: a) primeira infância: comunicação emocional direta (primeiro grupo) e atividade objetual manipulatória (segundo grupo); b) segunda infância: jogo (primeiro grupo) e atividade de estudo (segundo grupo); e c) adolescência: comunicação íntima pessoal (primeiro grupo) e atividade profissional de estudo (segundo grupo). Cada época consiste em dois períodos regularmente ligados entre si: tem início com o período em que predomina a assimilação dos objetivos, dos motivos e das normas da atividade e essa etapa prepara para a passagem ao segundo período em que ocorrem a assimilação dos procedimentos de ação com o objeto e a formação de possibilidades técnicas e operacionais (FACCI, 2006, p.18).

Neste caso, o que corresponde à transição de cada estágio de desenvolvimento é justamente a mudança do tipo da atividade principal na relação dominante da criança com a realidade. Mas, o que é atividade principal? “[...] é a atividade cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança, em um certo estágio de seu desenvolvimento” (LURIA, 1988, p. 65).

Contudo, devemos compreender as diferenças das atividades desenvolvidas pela criança e o adulto. No adulto sabemos que a atividade determina também a uma satisfação de necessidades, isto é, um resultado objetivo. Já na criança, percebe-se, a

¹⁵ A Comunicação emocional direta, o bebê utiliza vários recursos para se comunicar com os adultos, a exemplo, o choro. A comunicação emocional agora dá lugar a uma colaboração prática, a atividade principal passa a ser, a objetual manipulatória, na qual tem lugar a assimilação dos procedimentos elaborados socialmente de ação com os objetos e, para que ocorra essa assimilação, é necessário que os adultos mostrem essas ações às crianças. Já no período pré-escolar, a atividade principal passa a ser o jogo ou a brincadeira, assim a criança apossa-se do mundo concreto dos objetos humanos. Por conseguinte, a passagem da criança da infância pré-escolar à fase seguinte está condicionada pela inclusão da escola, assim a atividade principal passa a ser o estudo. O estudo vai servir como intermediário de todo o sistema de relações da criança com os adultos que a cercam. Então, uma nova transição é chegada com a adolescência da comunicação íntima pessoal que caracteriza-se pela mudança na posição que o jovem ocupa em relação ao adulto e suas forças físicas, juntamente com seus conhecimentos e capacidades, coloca-o, em certos casos, em pé de igualdade com os adultos e, muitas vezes, até superior em alguns aspectos particulares. Por fim, a relação dos adolescentes com as outras pessoas dá origem a novas tarefas e motivos de atividade dirigida ao futuro e adquire o caráter de atividade profissional de estudo. Assim, a etapa final de desenvolvimento ocorre quando o indivíduo tornar-se trabalhador, ocupando um novo lugar na sociedade (ELKONIN, 2009).

discrepância entre a atividade e o processo de satisfação de suas necessidades, pois a atividade não é produtiva e o alvo é a ação em si mesma e não o resultado (LURIA, 1988).

Mas, que tipo de atividade se expressa com o motivo em seu próprio processo e sem o esmero em seu resultado? Podemos reputar essa atividade, como brincadeira¹⁶. Sendo que esta, no período pré-escolar da criança caracteriza-se como um processo secundário, redundante e dependente. Todavia,

Durante o desenvolvimento ulterior [...], e precisamente na transição para o estágio relacionado com o período pré-escolar da infância, a relação entre a brincadeira e as atividades que satisfazem os motivos não-lúdicos tornar-se diferente – eles trocam de lugar, por assim dizer. O brinquedo torna-se agora o tipo principal de atividade (LURIA, 1988, p. 120).

Para entendermos este processo de transição em que o brinquedo deixa de ser secundário e passa a ser dominante para a criança, é precípuo considerarmos que essa mudança consiste no fato de que para a criança surge a necessidade de conhecer não apenas a realidade que a cerca, mas, sobretudo, nesta transição ocorre a expansão do mundo objetivo consciente da criança. Mundo este, caracterizado, não apenas pelos objetos que esta pode operar, mas de fato os objetos que os adultos operam e que as crianças ainda não são capazes de operar (LURIA, 1988; ELKONIN, 2009).

Com a decorrente ampliação consciente da criança em relação ao mundo, para esta, não basta o contemplar. Por exemplo, a criança vê um carro em movimento e para ela não basta, é necessário o agir, guiá-lo, contudo não possui a capacidade física, o desenvolvimento das operações necessárias para a ação real (LURIA, 1988).

Então, surge a contradição entre a necessidade de agir e a impossibilidade de executar as operações exigidas pelas ações. Esta sinrise é resolvida pela criança através da atividade lúdica, pois só na brincadeira as operações exigidas para a execução de uma determinada ação podem ser substituídas por outras. Como exemplo,

¹⁶ Neste estudo nos deteremos a desenvolver apenas o tipo de atividade denominado de jogo/brincadeira.

Ela deseja montar um cavalo, mas não sabe como fazê-lo e não é ainda capaz de aprender a fazê-lo; isto está além de sua capacidade. Ocorre, por isso, um tipo de substituição; um objeto pertencente ao mundo dos objetos diretamente acessíveis a ela torna o lugar do cavalo em suas brincadeiras (LURIA, 1988, p. 120).

Outro tema importante a destacar é que a brincadeira não pode ser enquadrada arbitrariamente como fantasiosa. Pois, a ação desempenhada pela criança segue o conteúdo da ação real e o que a distingue da ação na brincadeira é apenas a sua motivação, porque a ação lúdica é independente de seu resultado objetivo. Podemos citar um exemplo do trabalho executado por Fradkina¹⁷

Sob a sugestão do processo de vacinação, as crianças brincavam de vacinação contra a varíola, e durante a brincadeira elas agiam da mesma forma que os adultos, quer dizer, elas realmente esfregavam a pele do braço “com álcool”; em seguida faziam um arranhão e depois friccionavam a “vacina”. O pesquisador interferiu na brincadeira e perguntou: “Vocês gostariam que eu lhes desse álcool de verdade”? A resposta foi recebida com entusiasmo [...] “Vocês continuem vacinando enquanto eu vou buscar o álcool”, disse o pesquisador; “vacinem primeiro e depois vocês poderão esfregar com o álcool de verdade”. Esta sugestão, todavia, era contra as regras do brinquedo e foi categoricamente rejeitada pelas crianças (LURIA, 1988, p. 126).

Isto ocorreu devido à sugestão do pesquisador em alterar a ação, isto é, caracterizava a atividade com um desvio da ação real que consistia em passar o álcool na pele primeiro e depois à vacina. O contrário desta ação não foi aceita, porque o melhor seria continuar com o álcool imaginário para assim, preservar a ação real (LURIA, 1988).

Nesse sentido, cabe aqui elucidar que não é a imaginação que determina a ação. A imaginação nasce da contradição entre a operação e a ação, ou seja, para executar a ação a criança adquire operações lúdicas que são estritamente reais e sociais para a assimilação da realidade humana, assim, as condições da ação torna necessária a imaginação.

Dessa forma, o brinquedo não surge de uma fantasia artística, arbitrariamente construída no mundo imaginário da brincadeira infantil; a própria fantasia da

¹⁷ Elkonin, utilizou-se dos engenhosos experimentos de Frádkina, os quais foram apresentados na tese doutoral defendida em Leningrado em 1946 com título: “Psicología del juego em la temprana edad”.

criança é necessariamente engendrada pelo jogo, surgindo precisamente neste caminho, pelo qual a criança penetra a realidade (LURIA, 1988, p. 130).

Elkonin (2009) com base em estudos desenvolvidos por Zhukóvskaia¹⁸ e Márkova¹⁹ conclui que no jogo protagonizado influi a esfera da atividade humana, do trabalho e das relações entre as pessoas. Consequentemente, o conteúdo principal do papel assumido pela criança na brincadeira é a reconstituição da realidade.

Assim, a base do jogo protagonizado em forma evoluída não é o objeto, nem o seu uso, nem a mudança de objeto que o homem possa fazer, mas as relações que as pessoas estabelecem mediante as suas ações com os objetos; não é a relação homem-objeto, mas a relação homem-homem. E como a reconstituição e, por essa razão, a assimilação dessas relações transcorrem mediante o papel de adulto assumido pela criança, são precisamente o papel e as ações organicamente ligadas a ele que constituem a unidade do jogo (ELKONIN, 2009, p. 34).

Sabendo isso, da mesma forma que a atividade humana é diversa na realidade, também, os temas dos jogos são diversificados. Segundo as condições sócio históricas e de diferentes épocas da história os temas dos jogos das crianças são distintos nas “diferentes classes sociais, dos povos livres e dos povos oprimidos, dos povos nórdicos e dos povos meridionais, dos que habitam em regiões arborizadas ou desérticas, dos filhos de operários industriais, de pescadores, de criadores de gado ou de agricultores” (ELKONIN, 2009, p. 34).

Todavia, mesmo com esses diversos temas de jogos desenvolvidos pelas crianças na brincadeira, o conteúdo destes é o mesmo, isto é, a atividade humana e as relações sociais entre as pessoas. Então, o tema do jogo é a realidade reconstituída pelas crianças, as condições concretas de sua vida as quais mudam de acordo com as

¹⁸ Zhukóvskaia, R. I. La educación del niño en el juego. Moscou, 1963. “uma excursão a uma loja interessou às crianças; mas, em suma, não influiu em seus jogos. Propôs-se-lhes depois, [...] o jogo didático “n aloja”, com a finalidade de ensinar-lhes a variedade de ações do balconista, precisar e consolidar nelas as regras de conduta do balconista e do freguês [...] as crianças demonstraram grande interesse pelos papéis do balconista e de caixa” (ELKONIN, 2009, p. 31).

¹⁹ Márkova, T. A. Influencia de la literatura soviética para niños en el juego criativo. No compêndio, Los juegos creativos en el jardín de la infancia. Moscou, 1951. “[...] pesquisou a influencia da literatura infantil nos jogos das crianças. Esclareceu que nem toda obra literária induz a brincar. Unicamente as que descrevem de forma compreensível a atividade, o comportamento e as relações mútuas das pessoas despertam nas crianças o desejo de reconstituir em jogos o conteúdo fundamental dessas obras (ELKONIN, 2009, p. 31).

condições de vida e o processo de desenvolvimento. Já o conteúdo “é o aspecto característico central, [...] a partir da atividade humana e das relações que estabelecem em sua vida social e de trabalho” (ELKONIN, 2009, p. 35).

Nesse sentido, podemos dizer que a base do jogo não pode ser caracterizada como um fenômeno biológico, como muitos pesquisadores compartilham desta ideia se diferenciando apenas nos instintos ou pulsões profundas que se manifestam no jogo. Citemos alguns desses pesquisadores, Stern e Adler com os instintos de poder, luta e proteção; Freud com os impulsos sexuais; e Buytendijk com os impulsos congênitos de libertação, agrupamento e compulsão (ELKONIN, 2009).

De acordo com exposto neste item, Elkonin, afirma que o jogo possui um fundo social e não pode ser meramente um fenômeno biológico. Isso se dá face à necessidade da criança em se comunicar com os adultos, necessidade esta que se converte em tendência para ter uma vida comum com eles. “A base do jogo é social devido precisamente a que também o são sua natureza e sua origem, ou seja, a que o jogo nasce das condições de vida da criança em sociedade” (ELKONIN, 2009, p.36).

No entanto, o objeto do brinquedo mantém o seu significado. As propriedades e o seu possível uso é conhecido pela criança. O que ocorre é que na brincadeira a criança atribui ao objeto um sentido especial para execução da ação, isto é, um sentido estranho ao seu significado real, mas necessário para a criança executar a ação lúdica. A ruptura entre o sentido e significado de um objeto na brincadeira não é um pré-requisito da brincadeira, mas esta surge no processo de brincar (LURIA, 1988).

Voltemos ao exemplo, em que a brincadeira é gerada na criança pela motivação de montar um cavalo. Sabemos que as condições objetivas necessárias para a execução da ação ainda não é possível na criança. Com isso, a mesma utiliza-se da imaginação para efetivar a ação de montar um cavalo. Como isso é possível? Ora, a criança compreende o significado, por exemplo, de uma vassoura, sabe que esta tem por função varrer, mas na brincadeira este objeto adquire um sentido lúdico e se torna um cavalo (LURIA, 1988).

A ação na situação que não é vista, mas somente pensada, a ação num campo imaginário, numa situação imaginária, leva a criança a aprender a agir não apenas com base na sua percepção direta do objeto ou na situação que atua

diretamente sobre ela, mas com base no significado dessa situação (VIGOTSKI, 2008, p. 08).

Nos exemplos de brincadeiras citados acima, podemos perceber a ideia separada do próprio objeto, por exemplo, um cabo de vassoura tornar-se um cavalo. Essa não é uma tarefa fácil para a criança, separar a ideia, isto é, o significado da palavra, do próprio objeto. A criança neste momento necessita ter um ponto de apoio em outro objeto.

Nesse momento em que o cabo de vassoura, ou seja, o objeto, transforma-se num ponto de apoio (pivô) para a separação do significado 'cavalo' do cavalo real, nesse momento crítico, modifica-se radicalmente uma das estruturas psicológicas que determinam a relação da criança com a realidade (VIGOTSKI, 2008, p. 09).

Quando Vigotski relata acima que “modifica-se radicalmente uma das estruturas psicológicas”, quer dizer que modifica-se na criança a estrutura da percepção. “Essencialmente isso quer dizer que eu vejo o mundo não apenas de cores e formas, mas vejo-o como um mundo que possui significado e sentido” (VIGOTSKI, 2008, p. 10).

Compreendemos ao fim desta exposição, as diferenças entre a atividade humana e a atividade na criança, como também o processo de desenvolvimento da criança e sua ligação com a brincadeira, conceitos estes fundamentais para o exercício de formulações que conduzam a uma prática efetiva da educação humana.

Também, podemos assinalar que as categorias que buscamos no processo de investigação e exposição deste capítulo foram: Atividade Humana e Desenvolvimento da Atividade na Criança. É oportuno, ainda, sublinhar que as referidas categorias partem da contribuição da teoria da Escola de Vigotski e demarcam a construção da base do conceito de cultura corporal efetivado pelo Coletivo de Autores. Vejamos no próximo capítulo, as formulações para a construção do novo objeto de estudo da Educação Física, a cultura corporal.

4 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL: LOCALIZANDO A CONSTITUIÇÃO DAS ABORDAGENS PEDAGÓGICAS E A INSTITUIÇÃO DA CULTURA CORPORAL COMO OBJETO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Neste capítulo, pretendemos realizar uma primeira aproximação sobre a Educação Física em seu contexto histórico e a instituição da cultura corporal como seu objeto. Para isso, no primeiro item, trazemos elementos de compreensão do processo histórico da Educação Física no Brasil, permeado por diversas influências, entre essas, a militar e a médica. Assim, poderemos observar diante do apresentado, a lógica do desenvolvimento da aptidão física e sua inserção no seio escolar, as diversas manifestações teóricas lançadas por volta da década de 1980 e por fim, a elaboração do livro Metodologia do Ensino de Educação Física, o qual apresenta o objeto de estudo cultura corporal.

No segundo item apresentamos o percurso de análise sobre a gênese do conceito de cultura corporal, através do rastreamento realizado por diversas fontes que são apresentadas de forma mais detalhada no próprio item. Neste momento, foram destacadas categorias como: trabalho, cultura, atividade humana e sentido/significado, os quais foram tratados no livro Metodologia do Ensino de Educação Física e apontam para a gênese do conceito de cultura corporal.

4.1 Breve ensaio sobre a história da Educação Física no Brasil

Com o intuito de refletirmos sobre a problemática de pesquisa a ser investigada, entendemos ser necessário debruçarmos de forma breve sobre a história da Educação Física no Brasil para nos localizarmos quanto ao contexto político do período de constituição das abordagens pedagógicas que foram implementadas na formação acadêmico-profissional em Educação Física e das disputas teóricas em torno delas. Nesse contexto, portanto, veremos o surgimento do conceito cultura corporal no Brasil e sua defesa como objeto de estudo da Abordagem Pedagógica Crítico-Superadora.

O resgate da história da Educação Física no Brasil passa, necessariamente pela recuperação da influência e da forte relação dos militares com a Educação Física. Podemos citar, no decorrer dos anos, alguns fatos de como a história da Educação Física se confunde com a dos militares.

A criação da Escola Militar pela Carta Régia [...] de 1810, com o nome de Academia Real Militar, [...] a introdução da Ginástica Alemã, no ano de 1860, [...] a fundação, pela missão militar francesa, no ano de 1907, daquilo que foi o embrião da Escola de Educação Física da Força Policial do Estado de São Paulo [...] a portaria do Ministério da Guerra, [...] de 1922, criando o Centro Militar de Educação Física (CASTELLANI FILHO, 1991, p. 34).

Outro feito importante a ser mencionado é que as instituições militares foram as que maior contributo prestaram à influência da filosofia positivista²⁰ por meio das instituições: Escola Militar, Colégio Militar e Escola Naval. Castellani Filho (1991) afirma que foi a filosofia positivista, primeiro sob a tônica de Ordem e Progresso na República Velha e depois, já na República hodierna sob a tônica de Segurança e Desenvolvimento, que embebeu as instituições brasileiras, especialmente a militar, contribuindo para a formulação da Doutrina de Segurança Nacional.

Diante disso, com suas origens marcadas pela influência das instituições militares e contaminadas, por conseguinte, pelos princípios positivistas a Educação Física no Brasil, desde o século XIX, foi entendida como um elemento de extrema importância para forjar daquele indivíduo força e saúde, indispensáveis à implementação do processo de desenvolvimento do país (CASTELLANI FILHO, 1991).

Dessa forma, historicamente a exercitação corporal por intermédio da orientação militar segue um objetivo de “desenvolvimento da aptidão física e do que se convencionou chamar de “formação do caráter” – auto-disciplina, hábitos higiênicos, capacidade de suportar a dor, coragem, respeito à hierarquia” (BRACHT, 1989, p. 14).

²⁰ O positivismo logrou alcançar êxito no Brasil pelo fato deste sofrer uma síndrome de insuficiência filosófica exacerbada, pois só havia no país uma fundamentação filosófica de ordem Tomista. Somando-se a este fator encontram-se os anseios de um país jovem para o progresso. Então, a filosofia Comteana veio atender as necessidades de um Brasil carente de componente filosófico contundente, e assim, lançar um referencial teórico-filosófico que fosse ao encontro de sua disposição para o progresso (CASTELLANI FILHO, 1991).

Todavia, a associação da Educação Física à educação do físico e à saúde corporal não se deve exclusivamente e nem prioritariamente aos militares. Pois, após esse primeiro período marcado pelo militarismo, a Educação Física no Brasil deixa de ser tratada apenas por militares, vindo a ser associada à área médica. Noutros termos, o médico se torna o grande perito para observar, corrigir, melhorar o corpo social e mantê-lo em um permanente estado de saúde (CASTELLANI FILHO, 1991).

Os médicos elaboraram a teoria baseada em estudos científicos na Faculdade de Medicina a respeito das atividades físicas, enquanto os militares se responsabilizavam pela parte prática, por meio de tratados que exemplificavam alguns métodos ginásticos (MAGALHÃES, 2005).

Os indivíduos, então, aprenderiam a cultivar o gosto pela saúde, eliminando, assim, a desordem higiênica dos velhos hábitos coloniais. Portanto, foi para dar conta de suas atribuições que os higienistas²¹ empregaram à Educação Física o papel de criar corpos saudáveis e harmoniosos organicamente em oposição ao corpo relapso e doentio (CASTELLANI FILHO, 1991).

Sob esse contexto, a presença da Educação Física como prática pedagógica no seio escolar foi fortemente influenciada pela área médica e pelos militares. A instituição militar elaborava exercícios sistematizados, os quais eram legitimados pelo conhecimento médico-científico (BRACHT, 1999). Como podemos verificar a partir deste excerto que, “as aulas de Educação Física nas escolas eram ministradas por instrutores físicos do exército, que traziam para essas instituições os rígidos métodos militares da disciplina e da hierarquia” (SOARES *et al*, 1992, p. 53).

Dessa forma, a instituição escolar era palco de uma ação dita pedagógica que contribuía para saúde sob a égide higiênica através de “um conceito anatômico [...] e anátomo-fisiológico, formação do caráter, e o seu conteúdo baseado fundamentalmente na exercitação corporal através de exercícios analíticos, corridas, saltos, etc.” (BRACHT, 1989, p. 14).

²¹ Os higienistas juntamente com outras instâncias sociais contribuíram para a família se transformar na instituição conjugal e nuclear característica dos nossos tempos. “Converteu, além do mais, os predicados físicos, psíquicos e sexuais de seus indivíduos em insígnias de classe social. A família nuclear e conjugal, higienicamente tratada e regulada, tornou-se no mesmo movimento, sinônimo histórico de família burguesa” (CASTELLANI FILHO, 1991, p.42).

Essa prática escolar se efetiva por meio de uma perspectiva terapêutica, e principalmente pedagógica, pois o intuito era educar os corpos e promover saúde. Uma saúde que também fosse ressignificada numa perspectiva nacionalista/patriótica (BRACHT, 1999).

Podemos anunciar que a Educação Física surgiu, por um lado, para contribuir na construção de corpos saudáveis e dóceis que permitissem uma adaptação destes ao processo produtivo, como também, vinculada a uma perspectiva político nacionalista. Então, o corpo sofre diversas intervenções com a finalidade de se adaptar às exigências das formas sociais de organização, produção e reprodução da vida burguesa. Nos termos de Bracht (1999, p.71-72) “alvo das necessidades produtivas (corpo produtivo), das necessidades sanitárias (corpo “saudável”), das necessidades morais (corpo deserotizado) e das necessidades de adaptação e controle social (corpo dócil)”.

No entanto, a Educação Física brasileira, inicialmente apoiada em projetos higienistas e militaristas necessários à consolidação do capitalismo no país, modifica-se na década de 1970, já em um contexto de recomposição do capital, para adotar um projeto esportivista, ligado a um contexto sócio-político ditatorial (NOZAKI, 2004).

Dentro deste cenário, o projeto esportivista foi desenvolvido na escola na perspectiva de pirâmide esportiva, ou seja, a tarefa do esporte na escola deveria servir como base para o esporte de rendimento. Obedecendo, assim, ao paradigma da aptidão física que se utilizava da Educação Física como conteúdo escolar para contribuir com o projeto dominante do capital, fundado na perspectiva liberal de livre iniciativa, competitividade e concorrência (BRACHT, 1992).

O desenvolvimento da aptidão física do homem como perspectiva da Educação Física escolar têm contribuído historicamente para a defesa da classe hegemônica, mantendo a estrutura da sociedade capitalista. Nesse sentido, enfatiza que a prática de desenvolvimento da aptidão física

Apóia-se nos fundamentos sociológicos, filosóficos, antropológicos, psicológicos e, enfaticamente, nos biológicos para educar o homem forte, ágil, apto, empreendedor, que disputa uma situação social privilegiada na sociedade competitiva de livre concorrência: a capitalista. Procura, através da educação, adaptar o homem à sociedade, alienando-o da sua condição de sujeito histórico, capaz de interferir na transformação da mesma. Recorre a filosofia

liberal para a formação do caráter do indivíduo, valorizando a obediência, o respeito às normas e à hierarquia. Apóia-se na pedagogia tradicional influenciada pela tendência biologicista para adestrá-lo (SOARES *et al*, 1992, p.36).

Essa prática corporal foi fortemente orientada pelos princípios da concorrência e do rendimento, esse último alcançado por uma intervenção científico-racional sobre o corpo que envolve aspectos imediatamente biológicos. Consequentemente, o “treinamento esportivo e a ginástica promovem a aptidão física e suas consequências: a saúde e a capacidade de trabalho/rendimento individual e social, objetivos da política do corpo” (BRACHT, 1999, p.74).

Diante dessa perspectiva, constata-se que o intuito é que o aluno aprenda o exercício de atividades corporais que lhe permitam atingir o máximo rendimento de sua capacidade física. Sendo que hegemonicamente o conteúdo selecionado para atingir esse objetivo, foi e ainda é o esporte, mas esse sistematizado na forma de técnicas e de táticas dos fundamentos como: o passe, o drible, os arremessos, etc. (SOARES *et al*, 1992).

Decerto que na Educação Física se mantém como núcleo central a intervenção no corpo-máquina para obter o melhor funcionamento orgânico, desempenho atlético-esportivo e/ou produtivo. Para alcançar o máximo da aptidão física, o conhecimento predominante provém das ciências naturais, notadamente a biologia e as suas especialidades auxiliadas pela medicina (BRACHT, 1999).

O referido cenário mundial de prosperidade do capital Pós-Segunda Guerra Mundial durou até a década de 1970, quando a crise de superprodução do capital atingiu o seu caráter estrutural (MÈSZÁROS, 2009). Nesse contexto, vale sublinhar que sob a ausência de compreensão por parte da classe dominante dos determinantes estruturais da crise capitalista, os seus apologistas de plantão acabam por condicionar a ocorrência de sua crise estrutural à existência do Estado de Bem-Estar. O mecanismo de gerência da crise pautava-se na defesa da volta das leis naturais de mercado aliada ao advento do neoliberalismo enquanto política de contenção da crise do capital, centrando ataques, fundamentalmente, às conquistas sociais e trabalhistas, entre elas, a educação pública (NOZAKI, 2004).

Essa medida acarreta em uma reorientação completa na formação e no campo de trabalho na sociedade capitalista, a partir de uma maior intensificação da exploração da força de trabalho, desemprego estrutural, precarização do trabalho por meio de contratos temporários, desregulamentação dos direitos e aumento de trabalho feminino e infantil (ANTUNES, 1999).

Contudo, a Educação Física passa a constituir-se mais claramente no campo acadêmico, se estruturando a partir das universidades. A partir de então, grupos de docentes dos cursos de graduação e pós-graduação buscam se qualificar em cursos de pós-graduação no exterior, mas também no Brasil. Com base nesta influência a Educação Física adere às discussões pedagógicas nas décadas de 1970 e 1980 que foram muito influenciadas pelas ciências humanas, sobretudo a sociologia e a filosofia da educação de orientação marxista (BRACHT, 1999).

O ingresso das ciências sociais e humanas na área da Educação Física permitiu e fez surgir uma análise crítica do paradigma da aptidão física, movimento esse amplo, nomeado de movimento renovador da Educação Física brasileira (BRACHT, 1999).

O primeiro momento da crítica obteve um viés cientificista, pois entendia-se que faltava à Educação Física ciência. Acreditava-se que era preciso orientar a prática pedagógica com base no conhecimento científico, mas, este por sua vez, entendido através das ciências naturais. Contudo, face ao desconhecimento da história da Educação Física, esse movimento apenas atualizava o percurso e a origem da Educação Física e, portanto, não rompia com o paradigma da aptidão física (BRACHT, 1999).

Já o segundo momento, permite uma crítica mais radical à Educação Física com eixo central na análise da função social da educação e da Educação Física em particular, considerando-os como elementos de uma sociedade capitalista marcada pela dominação e pelas diferenças de classe (BRACHT, 1999).

É oportuno lembrar que as discussões que ocorriam no campo da pedagogia mediante o caráter reprodutor da escola, como também as possibilidades de sua contribuição para uma transformação radical da sociedade foram absorvidas por teóricos ligados a Educação Física. Com isso, a década de 1980 foi marcada por essa

influência que aos poucos constituiu uma corrente inicialmente denominada de revolucionária, mas também chamada de crítica e progressista (BRACHT, 1999).

A década de 1980, no estopim da crise econômica, é marcada por intensos debates sobre o significado e a função social da educação em geral e da Educação Física na escola em particular, processo esse que ficou conhecido pela denominada crise de identidade da Educação Física, descrita por Nozaki (2004).

Esse período foi assinalado por perguntas emblemáticas como: Educação Física o que é? Para quem serve? (BRACHT, 1992). Momento histórico eivado de amplos debates em torno da Educação Física – a referida análise histórica e materialista – facilmente resgatada nos escritos de Nozaki (2004), o qual se refere à realidade, na esteira do legado marxiano, como uma síntese de múltiplas determinações, nos apontando que a crise de identidade da Educação Física, como um fenômeno singular, possui diversas determinações objetivas e subjetivas que compõem o complexo social. Mais precisamente, esse contexto de crise de identidade tem na sua construção um vínculo direto com a crise do capital como um fenômeno particular no interior da universalidade da sociedade capitalista.

Interessa-nos por em evidência que a crise de identidade no interior da Educação Física tem a sua base na origem da atual crise do sistema capitalista, e no seu processo de recomposição, no qual a instalação do modelo neoliberal de estado e o padrão toyotista de acumulação impõem à escola um novo modelo de formação para a classe trabalhadora (NOZAKI, 2004).

O próprio desenvolvimento do modelo militarista e higienista ao modelo esportivista de Educação Física evidenciam essa reestruturação dos vários complexos sociais avançando para o neoliberalismo. Sob esse contexto, a educação em geral e a Educação Física não poderiam deixar de sofrer os mesmos embates (NOZAKI, 2004).

Para Castellani Filho, a década de 1980 representa um marco histórico nas formulações da Educação Física. Enquanto nas universidades o discurso se baseava no papel da Educação Física, devendo esta garantir o aprimoramento da aptidão física, a partir dos anos 1980 novos elementos foram postos e podia-se dizer

[...] não é bem assim, é uma possibilidade de verdade que prevaleceu naquela época, mas agora, nesses ares de democratização que assola o país, é

perfeitamente plausível pensar em outros papéis para a Educação Física, outras possibilidades pra ela se estabelecer entre nós” (CASTELLANI FILHO *et al*, 2009, p. 188)

Nesse sentido, Castellani Filho relata que nos primeiros anos da década de 1980 ocorreram diversas denúncias sobre os papéis representados até aquele período pela Educação Física na escola, como também fora dela. Vinculava a Educação Física com a reprodução de uma lógica dominante, um projeto histórico de sociedade através de diversos acontecimentos, como às políticas governamentais no Estado Novo, nos governos militares de 1964 a 1984 e nos espasmos democráticos observados (CASTELLANI FILHO *et al* 2009).

O âmago dessas mudanças ficou marcado pelas disputas entre as perspectivas teóricas que dariam origem às várias abordagens pedagógicas que guiam teoricamente a intervenção docente do professor de Educação Física na escola, a saber: desenvolvimentista, psicomotricista, construtivista-interacionista, cultural, sistêmica, saúde renovada, crítico-superadora e crítico-emancipatória (DARIDO, 1998).

Noutros termos, as diversas abordagens pedagógicas surgidas no campo da Educação Física durante as décadas de 1980 e 1990 não representavam apenas a superação de uma visão unívoca da Educação Física até então predominante, nos quais prevaleceram respectivamente: o higienismo, militarismo e tecnicismo desportivista. Outrossim, a constituição dessas diversas abordagens refletia, e ainda hoje reflete, a necessidade de readequação do projeto pedagógico da Educação Física na escola ao projeto político da classe dominante em um regime capitalista em crise (TAFFAREL, 2005).

Das diversas abordagens gestadas, apenas duas se vincularam a uma teoria crítica da educação, trazendo como categoria central uma crítica ao papel da educação na sociedade capitalista. Seriam elas: crítica-emancipatória²² e crítica-superadora. Por

²² A abordagem crítico-emancipatória foi posta em discussão no Brasil por Kunz no ano de 1991, por ocasião da publicação do seu livro “Ensino e Mudanças”. Esta concepção de ensino, juntamente com a metodologia crítico-superadora, elaborada pelo Coletivo de Autores (1992), tornaram-se as principais referenciais das denominadas pedagogias críticas da Educação Física no Brasil. Porém, a concepção apresentada por Kunz difere da abordagem crítico-superadora, principalmente, no seu aporte teórico, pois as análises propostas pelo Coletivo de Autores se pautam, fundamentalmente, no referencial materialista histórico-dialético e visa um ensino baseado nos interesses da classe trabalhadora. Já a metodologia de ensino para a Educação Física proposta pelo idealizador da concepção crítico-emancipatória tem por objetivo a formação de sujeitos críticos e autônomos, por meio de uma educação

critério do objetivo desta pesquisa nos deteremos a enunciar essa última (BRACHT, 1999).

A partir da segunda metade da década de 1980, com o processo de redemocratização, a abertura política em andamento, a reorganização da sociedade civil, dos movimentos sociais e partidos políticos, iniciou-se o processo de anunciar os elementos indicativos da construção do novo a partir das experiências adquiridas com as denúncias efetivadas (CASTELLANI FILHO *et al* 2009).

Assim por volta de 1990 foi dado início a construção do livro Metodologia do Ensino de Educação Física, o qual iria incorporar uma nova perspectiva de abordagem metodológica para a Educação Física, a qual foi batizada pelos autores mais tarde, de abordagem crítico-superadora, com o objeto de estudo nomeado de cultura corporal. É importante sublinhar que a categoria cultura corporal aparece como algo já constituída e apropriada pelos autores na formulação desta nova elaboração (CASTELLANI FILHO *et al* 2009).

No enfrentamento da realidade, a intrepidez de seis professores, tornava um objetivo comum possibilidade de avanço histórico, instituindo, assim, um marco na história das formulações teóricas no campo da Educação Física.

O trabalho teve, então, início a partir de um convite da Cortez Editora²³, que demonstrou interesse em editar um documento produzido pelo professor Lino Catellani Filho, *Diretrizes Gerais para o Ensino de 2º Grau: Núcleo Comum, Educação Física*, o qual foi publicado pelo Ministério de Educação no ano de 1988. A proposta era “organizar a publicação de uma coleção voltada para formação do magistério, direcionada ao tema da Metodologia de Ensino de 1º e 2º Graus” (CASTELLANI FILHO *et al*, 2009, p.189).

de caráter crítico, reflexivo e fundamentada no desenvolvimento de três competências: 1) A competência objetiva, que visa desenvolver a autonomia do aluno através da técnica; 2) A competência social, referente aos conhecimentos e esclarecimentos que os alunos devem adquirir para entender o próprio contexto sócio-cultural; 3) A competência comunicativa, que assume um processo reflexivo responsável por desencadear o pensamento crítico, e ocorre através da linguagem, que pode ser de caráter verbal, escrita e/ou corporal. (HENKLEIN E SILVA, 2007, p. 02).

²³ O convite partiu dos coordenadores do projeto, Selma Garrido Pimenta e José Carlos Libâneo para integrarem a equipe de produção da Coleção Magistério – 2º Grau, composto de 25 livros didáticos, cabendo ao Coletivo de Autores à elaboração para a Educação Física que diferente dos demais livros concentrou o 1º e 2º graus em apenas um livro e hoje é o mais vendido da Coleção magistério (CASTELLANI FILHO *et al*, 2009).

O referido documento havia servido de subsídio para a definição de políticas públicas em Educação Física em diversos estados brasileiros, todavia, o professor Castellani Filho percebeu a necessidade de incorporar àquele documento o resultado de experiências acumuladas ao longo do tempo (SOARES, 1992, p. 10).

Entendia-se que o documento de 1988 tinha cumprido o seu papel e que agora abria-se a oportunidade de realizar “uma nova síntese provisória que explicasse os significativos avanços obtidos na compreensão da problemática, bem como o grau de radicalidade alcançado no trato da matéria em apreço” (SOARES, 1992, p. 10).

Contudo, essa elaboração requeria o acúmulo teórico e experiências de diversos professores, pois era uma tarefa audaciosa e para o professor Catellani Filho isto era evidente. Desta forma, surgiu a necessidade de compor um grupo de pesquisadores que pudessem elaborar o conjunto da obra *Metodologia do Ensino de Educação Física*.

Apresentamos aqui de forma breve os professores que congregam o Coletivo de Autores: *Carmen Lúcia Soares*, professora de Educação Física, concluiu a graduação no Paraná; *Celi Nelza Zülke Taffarel*, professora de Educação Física, concluiu a graduação na Universidade Federal do Pernambuco (UFPE); *Maria Elizabeth Medicis Pinto Varjal*, pedagoga, concluiu o curso na Universidade Federal do Paraná; *Lino Castellani Filho*, professor de Educação Física com graduação realizada na Universidade de São Paulo (USP); *Micheli Ortega Escobar* graduou-se no curso de Pedagogia em Educação Física no Instituto de Educación Física da Universidad de Chile; e por fim, *Valter Bracht* com formação em Educação Física e Geologia pela Universidade Federal do Paraná (SOARES *et al*, 1992).

Uma vez reunidos, realizaram-se três seminários de estudos para a construção coletiva do livro *Metodologia do Ensino de Educação Física* que levou mais de um ano para ser escrito, apenas entregue a editora no início de 1992 e em fevereiro era efetivada a sua publicação.

Contudo, a incumbência da elaboração do livro não foi nada fácil²⁴. Os autores relatam as dificuldades, sendo uma delas a localização de cada um no contexto

²⁴ O item de apresentação do livro de *Metodologia do Ensino de Educação Física* representa bem os percalços encontrados no caminho da produção do livro, como também, podemos verificar tais

territorial e as atividades que desempenhavam na época. Todavia, o elemento principal seria a divergência política e filosófica que ocorria entre o Coletivo de Autores.

Para Taffarel, o grupo era heterogêneo, pois apresentavam diferentes “graus de consciência sobre os acontecimentos, diferentes inserções na luta coletiva, nos movimentos sociais e partidos políticos. O desafio era escrever um livro com um mínimo de unidade em torno de consensos que tornassem possível a obra” (CASTELLANI FILHO *et al*, 2009, p. 160). Para Escobar uma unidade no pensamento político e filosófico é evidente para a elaboração de uma proposição teórica de caráter pedagógico. Contudo, relata “que isto não aconteceu com o Coletivo de Autores” (CASTELLANI FILHO *et al*, 2009, p. 122).

Já para Bracht, as discussões em torno da construção do livro foram extremamente acaloradas e por vezes o coletivo não chegava a um consenso mínimo, o que levou a uma decisão provisória de abandonar o projeto. Entretanto, “a avaliação [...] é que vivíamos um momento na Educação Física que solicitava de nós um esforço para chegar a um consenso, [...] porque a gente considerava que para o momento político era fundamental publicar o livro” (CASTELLANI FILHO *et al*, 2009, p.144).

Então, para Castellani Filho, se o coletivo se pautasse pelo o que se diferenciava, “o Coletivo de Autores teria acabado antes mesmo de existir como tal” (CASTELLANI FILHO *et al*, 2009, p 190). Ainda assim, após a efetivação do livro, as divergências ficaram mais evidentes, segundo Taffarel, “porque as lutas se tornaram mais acirradas e nesse acirramento todos os autores tiveram que se posicionar e, cada um tomou o seu rumo²⁵” (CASTELLANI FILHO *et al*, 2009, p. 160).

Precisava-se romper com a relação paradigmática da Educação Física com a aptidão física e se aproximar de uma relação paradigmática de natureza histórico-cultural. Para isso, era necessário incorporar à Educação Física elementos presentes

dificuldades através dos relatos dos autores dez anos após a construção da obra, encontrada no posfácio da 2ª edição revista.

²⁵ Castellani Filho relata como o Coletivo de Autores estava por volta de 2002 ao receber um segundo convite da Editora Cortez para uma nova elaboração. “Foi feito o contato comigo, e eu me movimenteiei já sabendo que o coletivo não se configuraria mais da mesma maneira [...]. A Carminha havia se afastado do referencial teórico marxista, o Valter tinha se aproximado mais da perspectiva pós-moderna, a Celi não tinha disponibilidade de tempo (estava à frente da Secretaria Geral do ANDES, militando na política partidária e assumindo o seu lugar na UFBA), a Micheli, recém-chegada ao Ceará, também não tinha a disponibilidade necessária...” (CASTELLANI FILHO *et al*, 2009, p. 191).

nas Ciências Humanas, nas Ciências Sociais, como também na Sociologia, na Antropologia, na História, na Filosofia. Essa foi uma tarefa que o Coletivo de Autores, mesmo envolto a um cenário de divergência, assumiu na tentativa de mudar o que estava até então posto (CASTELLANI FILHO *et al*, 2009).

Nesse sentido, o Coletivo de Autores apresenta no livro Metodologia do Ensino de Educação Física conteúdos acerca da reflexão da Educação Física no currículo escolar com o desenvolvimento da aptidão física e em contrapartida, inaugurando uma reflexão sobre a cultura corporal; para isso precisou ser abordado o contexto histórico da Educação Física no Brasil. Também identificamos elaborações sobre a avaliação do processo ensino-aprendizagem e por fim, a organização do conhecimento e sua abordagem metodológica (SOARES *et al*, 1992).

Taffarel elucida dizendo que partiram de uma discussão do projeto político pedagógico da escola, o qual destacava uma perspectiva teórica alicerçada em uma consistente posição de classe que deveria partir de uma crítica ao real e perspectivar um horizonte histórico. Então, tal proposição ainda continua válida, pois

O conteúdo do livro, a sua crítica, a sua proposição superadora pode ser testada pelos acontecimentos. A reestruturação produtiva, os ajustes estruturais, a redefinição do papel do Estado, as reformas enfiam todas as medidas da falida política neoliberal exigem um enfrentamento teórico metodológico consistente. Isso significa outro horizonte histórico que não o capitalismo, uma crítica radical e a defesa de uma perspectiva transformadora, superadora da educação em geral e em especial da Educação Física (CASTELLANI FILHO *et al*, 2009, p. 160).

Então, através do entendimento das dificuldades expressas na construção do novo percebemos que para o Coletivo de Autores “o novo não surgia pela negação do velho, mas sim pela sua apreensão e subsequente superação [...] Na direção da realização da utopia, entendida como o porvir histórico, o vir a ser [...]” (CASTELLANI FILHO *et al* 2009, p. 186).

4.2 As formulações pedagógicas para uma nova síntese quanto ao objeto da Educação Física: a cultura corporal em foco

Neste segmento do texto nos deteremos a rastrear a gênese e o movimento em torno do objeto de estudo cultura corporal que ficou conhecido, também, como o processo de construção de uma nova síntese²⁶, iniciada a partir da década de 1980, com as formulações pedagógicas da Educação Física, a abordagem crítico-superadora e o objeto de estudo que ganhou grande proporção na área em questão, a cultura corporal.

Para tanto, seguiremos o percurso apresentado nas elaborações da 1º e a 2º edição revisada do livro Metodologia do Ensino de Educação Física²⁷ (SOARES *et al*, 1992) e o Posfácio (CASTELLANI FILHO *et al*, 2009). Efetivaremos nossa busca a partir da localização dos elementos que nortearão o caminho que deveremos seguir para acerrar o nosso objeto.

Também utilizaremos textos auxiliares guiados pela base teórica apresentada pelo Coletivo de Autores, são eles: 1) Cultura corporal e os dualismos necessários a ordem do capital (TAFFAREL E ESCOBAR, 2009); 2) Cultura corporal na escola: tarefas da Educação Física (ESCOBAR, 1995); 3) Educação Física: a busca da autonomia pedagógica²⁸ (BRACHT, 1989); 4) Coletivo de Autores: a cultura corporal em questão (SOUZA JÚNIOR *et al*, 2011); 5) Crítica às proposições pedagógicas da Educação Física (TAFFAREL, 2009); 6) Crítica a perspectiva da promoção da saúde e da aptidão física (ESCOBAR, 2009); A Educação Física no Brasil – A Educação Física Brasileira (DIECKERT, 1985).

²⁶ O termo “nova síntese” é utilizado pelo Coletivo de Autores para ilustrar como foi possível a produção do livro Metodologia do Ensino de Educação Física. “Esse livro representa uma síntese que só foi possível porque havia acúmulos, muitos estudos, pesquisas, trabalhos nas escolas, muitas experimentações, muitas investigações” dos autores que compuseram o livro (CASTELLANI FILHO *et al*, 2009, p. 158).

²⁷ A escolha do livro Metodologia do Ensino de Educação Física se deu por este apresentar uma abordagem teórico-metodológica com proposição superadora para o ensino da Educação Física, como também por apresentar o objeto de estudo da Educação Física, a cultura corporal, que surgiu combativamente a hegemonia do desenvolvimento da aptidão física.

²⁸ Valter Bracht no posfácio da 2º edição revisada do livro Metodologia do Ensino de Educação Física relata que “no ensaio “Educação Física: a busca da autonomia pedagógica” [...] utilizava, pela primeira vez, de forma mais clara, o conceito de cultura corporal (CASTELLANI FILHO *et al*, 2009).

Sabemos que o Coletivo de Autores formulou a abordagem crítico-superadora, sendo esta filiada ao ideal revolucionário constituído a partir do referencial do materialismo histórico-dialético, como também, apresentou a categoria cultura corporal como objeto de estudo da Educação Física (CASTELLANI FILHO *et al*, 2009).

Destarte, as formulações do coletivo de autores acerca da abordagem crítico-superadora que compreende a cultura corporal como objeto de estudo da área da Educação física está consubstanciada no livro Metodologia do Ensino de Educação Física. Para essa abordagem é de fundamental importância compreender o objeto da Educação Física não mais como algo biológico, mecânico ou apenas em uma dimensão psicológica, mas, sobretudo como um fenômeno histórico-cultural (BRACHT, 1999).

Como já descrito neste trabalho, um coletivo de seis professores decidiram realizar uma tarefa nada simples, a de dar vida ao objeto de estudo da Educação Física colocando-o em seu devido lugar, utilizando para esta formulação o materialismo histórico-dialético sob o referencial marxista. Como podemos verificar no excerto abaixo:

A Pedagogia Crítico-Superadora subjaz o projeto histórico marxista, projeto que, [...] deve ser considerado de modo orgânico no contexto de uma rigorosa crítica às relações sociais próprias do modo de produção capitalista. A partir dessa posição, uma educação “*transformadora*” pode ser tida como tal, somente, quando profundamente ligada a um projeto revolucionário de sociedade que, em consideração à realidade atual, reconheça a luta de classe como instância de superação das estruturas sociais e tenha na classe operária a base das suas transformações (ESCOBAR, 1995, p. 02).

Também, para Castellani Filho²⁹, era substancialmente necessário compreender que teoria sustentava a prática para as formulações desenvolvidas pelo Coletivo de Autores. Partindo do pressuposto que toda prática tem uma teoria que a sustenta e na tentativa de se diferenciar de uma visão idealista de mundo que traduz o real como o conhecido, pois, para estes, o que não se conhece não existe (CASTELLANI FILHO *et al*, 2009).

²⁹ Todas as vezes que citarmos os nomes de um dos seis autores que compõem o coletivo não identificando junto a esses o ano de referência, estamos nos referindo às entrevistas localizadas no posfácio da 2ª edição do livro Metodologia do Ensino de Educação Física, referenciada, Castellani Filho *et al*, 2009.

A realidade, então, é conhecedora de todos. A diferença se dá quando esta realidade é concebida a partir de um conhecimento sincrético, superficial, distorcido, o qual não evoluindo para uma visão sintética da realidade ficaria estanque ao senso comum. Dissonante a este processo, a cultura corporal pautaria a construção do conhecimento no sentido de superar uma visão de aparência, de compreensão superficial da realidade, com o intuito de buscar apreender a realidade na sua essência (CASTELLANI FILHO *et al*, 2009).

Podemos também citar outra corrente teórica que influenciou as formulações realizadas pelo coletivo de autores, a teoria inaugurada pelos psicólogos soviéticos, a Psicologia Histórico-Cultural. Como Taffarel elucida em sua entrevista localizada no posfácio da 2ª edição revisada do livro Metodologia do Ensino de Educação Física: “Baseamo-nos também nas contribuições da psicologia soviética desenvolvida por Luria, Leontiev e Vigotsky sobre formação humana e aprendizagem” (CASTELLANI FILHO *et al*, 2009, p. 161).

Podemos identificar esta influência a partir dos escritos apresentados no terceiro capítulo do livro de Metodologia do Ensino de Educação Física, intitulado: Metodologia do Ensino de Educação Física: a questão da organização do conhecimento e sua abordagem metodológica. No ponto em que apresenta o conhecimento de que trata a Educação Física, o Coletivo de Autores afirma que “a Educação Física é uma disciplina que trata, pedagogicamente, na escola, do conhecimento de uma área denominada aqui de cultura corporal” (SOARES, 1992, p. 61).

E para a exposição deste conhecimento que se refere ao objeto de estudo cultura corporal, no texto é relume a influência da Psicologia Histórico-Cultural no desenvolvimento das categorias significações objetivas, sentido/significado e sua relação com os temas da cultura corporal. Ou seja, esses temas expressariam um sentido/significado onde interpenetrariam, dialeticamente, a intencionalidade/objetivos do homem e as intenções/objetivos da sociedade. Então assim,

O homem se apropria da cultura corporal dispondo sua intencionalidade para o lúdico, o artístico, o agonístico, o estético ou outros, que são representações, idéias, conceitos produzidos pela consciência social e que chamaremos de “significações objetivas”. Em face delas, ele desenvolve um “sentido pessoal”

que exprime sua subjetividade e relaciona as significações objetivas com a realidade da sua própria vida, do seu mundo e das suas motivações (SOARES, 1992, p. 62).

Para isso, referencia autores como, Leontiev em *Actividad, Conciencia, Personalidad*; Luria com *Pensamento e Linguagem*, Vigotski com *A Formação Social da Mente e Pensamento e Linguagem*, Zhukóvskia com *El Juego y su Importancia Pedagógica*, e por fim, a obra *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem* de Leontiev, Luria e Vigotski.

Outra influência citada por Escobar foi a visão de “esporte para todos”³⁰ em uma abordagem humanista desenvolvida por Jürgen Dieckert. O alemão partiu da necessidade de elaborar uma literatura pedagógica sobre Educação Física, pois para o autor, a teoria da Educação Física já era desenvolvida através de diversos escritos no âmbito das ciências naturais (anatomia, fisiologia, biomecânica, etc.) e da teoria do treinamento. Todavia, faltavam produções que abordassem os problemas pedagógicos da Educação Física nos diversos planos, os quais seriam filosofia, antropologia, sociologia, psicologia, didática, metodologia do ensino, etc. (DIECKERT *et al*, 1985).

Então, o J. Dieckert buscava uma Educação Física mais humana com base em uma “nova antropologia”³¹ que deslocasse para o centro da questão a cultura corporal própria do povo brasileiro. Segundo Souza Júnior *et al* (2011, p. 395) essa cultura própria do nosso povo foi definida pelo autor como: elaborações que as pessoas realizam em torno de suas próprias práticas corporais, construídas e reconstruídas em seu país – capoeira, jogos de diferentes regiões, danças brasileiras.

Através dos estudos empreendidos por Dieckert³² é lançada a concepção de Esporte para Todos baseado em uma crítica humanista ao Esporte de Alto Nível. Era

³⁰ A concepção de Esporte para Todos se impregna de uma nova antropologia [...]. É importante ressaltar que a concepção de Esporte para todos ligada a essa nova antropologia não se fez presente em todas as manifestações desse movimento em nível nacional, especialmente àquelas integrantes das políticas públicas para o setor naquele momento (SOARES, 1992, p. 56).

³¹ J. Dieckert entendia que a Educação Física escolar no Brasil necessitava de uma nova antropologia que rompesse com um sistema de movimento ou de esporte importados para dar lugar a um conceito que tratasse o aluno não apenas como objeto, mas, sobretudo sujeito (DIECKERT *et al*, 1985).

³² Em seu texto “A Educação Física no Brasil – A Educação Física Brasileira”, Jürgen Dieckert expõem a necessidade de “integrar a cultura corporal do povo brasileiro no currículo, desenvolvendo características típicas da expressão nacional” (DIECKERT, 1985, p. 09).

preciso uma mudança e para consolidá-la, Dieckert utilizou-se do estudo³³ realizado por Fensterseifer, o qual obtinha como resultado que o currículo das mais de 90 escolas de Educação Física e Centros Esportivos das Universidades eram tratados sob uma orientação para a transmissão de destrezas, técnicas e táticas de jogos olímpicos. Então, estavam formando não futuros professores de Educação Física, mas um técnico/treinador, o qual seguia o padrão do desenvolvimento do desporto³⁴ (DIECKERT *et al*, 1985).

Neste sentido, o Esporte para Todos teria como fundamento deslocar a autonomia do ser humano para o centro da questão, pois “não é o esporte que faz o homem, mas o homem que faz o esporte! Ele determina o que, como, onde, quando, por quanto tempo, com quem, sob que regras, com que objetivos e sob que condições o pratica” (DIECKERT *et al*, 1985, p. 08).

Podemos reconhecer a contribuição deste teórico para as diversas formulações realizadas na década de 1980, mas percebemos que o Coletivo ultrapassou e superou a concepção de Dieckert. O objetivo central da concepção de Esporte para Todos, segundo Bracht (1989, p. 16) era

a instrumentalização e motivação do aluno para ocupar suas horas de lazer com atividades de movimento. E, de maneira que tal ocupação possa ocorrer de forma autônoma, crítica criativa, existe a necessidade de utilizar formas variadas de movimentos corporais, diferenciando-as das atividades estereotipadas do desporto de alto nível.

Ainda, nesta concepção o social era entendido como uma extensão do individual, ou seja, trata-se de desenvolver a cooperação e solidariedade com o intuito de inserir-se no meio social já dado. Contudo, o Coletivo de Autores na construção de uma Metodologia para o Ensino da Educação Física superou a visão dessa Educação

³³ FENSTERSEIFER, H. “Sportlehrerausbildung in Brasilien. Manuskript”, Oldenburg, 1984. Tese de doutorado orientada pelo Prof. Dr. Jürgen Dieckert na Universidade Federal de Santa Maria. “Essa tese demonstra a situação dos cursos de formação de professores de Educação Física no Brasil no início dos anos 1980 e sua caracterização altamente desportivante, tecnicista, fragmentada e centrada nas ciências biológicas, na área médica, na área de saúde” (CASTELLANI FILHO *et al*, 2009, p. 158).

³⁴ Vê mais sobre a Instituição Desporto e seu desenvolvimento em: BRACHT, V. Educação Física: a busca da autonomia pedagógica. **Revista da Fundação de Esporte e Turismo**, v. 1, n. 2, p. 12-19, 1989.

Física Humanista que tinha como base a crítica ao behaviorismo e a pedagogia tecnicista. Considerou que quanto ao Esporte para Todos “deve-se reconhecer os limites a serem superados também nessa concepção, limites estes que desconsideram os conflitos de classe, onde interesses antagônicos se colocam no interior do processo educativo” (SOARES *et al*, 1992, p. 56).

O Coletivo de Autores no capítulo 1 intitulado, A Educação Física no Currículo Escolar: desenvolvimento da aptidão física ou reflexão sobre a cultura corporal, demarca os interesses de classe como diferentes e antagônicos. E expõem que devemos compreender que a sociedade capitalista não se apresenta conforme o discurso da ideologia dominante que mascara a realidade social e afirma que esse sistema produtivo é aquele onde os indivíduos buscam objetivos comuns, que conquista seus objetivos através do esforço e do mérito de cada indivíduo isolado (SOARES *et al*, 1992).

Ao contrário disto, enfatiza que os interesses da classe trabalhadora têm se expressado através da luta e esta por vez se “expressa através de uma ação prática, no sentido de transformar a sociedade de forma que os trabalhadores possam usufruir do resultado do seu trabalho” (SOARES *et al*, 1992, p. 24).

Certamente, devemos destacar que a base teórica que alicerça a construção deste coletivo não foi eleita aleatoriamente, mas, sobretudo, para partir combativamente em direção às explicações e construções fenomenológicas e idealistas na Educação Física, as quais produzem explicações sobre o corpo como se este fosse algo abstraído da realidade concreta historicamente situada (TAFFAREL e ESCOBAR, 2009).

Para superar, então, estas construções Escobar (2009, p. 01) destaca que

Para combater esse idealismo que fragmenta o conhecimento e o desgarrar da realidade fazendo prevalecer o discurso sobre os fatos e a forma sobre o conteúdo é necessário fazer da atividade prática do homem, o trabalho, e das relações objetivas materiais, reais, dos homens com a natureza e com os outros homens a base da construção do conhecimento. A história demonstra que a passagem do homem à vida em sociedade baseada no trabalho modificou sua natureza marcando um desenvolvimento que, ao contrário do dos animais, não está submetido a leis biológicas senão que às leis sócio-históricas, pois, o homem é um ser social e tudo aquilo que nele é humano provem da sua vida na sociedade, no seio da cultura criada pela humanidade.

Outro elemento de contraponto seriam as formulações desenvolvidas no âmbito da Educação Física que tratavam os conteúdos em uma suposta totalidade embebida de uma visão cartesiana que tem o todo como soma das partes. Nesse sentido, a construção do objeto cultura corporal traria para o centro do debate

[...] uma compreensão filosófica de conjunto, radical e de totalidade na produção do conhecimento. Isto significa estabelecer relações entre o geral, o particular e o singular, significam ir a raiz das questões que é o ser humano e sua vida de relações e ver no conjunto os nexos e determinações históricas. Sem esta perspectiva fica muito difícil entendermos o que é a cultura corporal, o que é Educação Física (CASTELLANI FILHO *et al*, 2009, p. 163).

Conforme exposto acima, a reflexão sobre a cultura corporal parte, então, combativamente em direção as explicações e construções idealistas e fenomenológicas na Educação Física. Segundo Taffarel (2009) estas concepções desconsideram as formações econômicas e históricas na determinação última do ser social, ignorando que a formação das classes sociais decorrem da forma como os homens produzem suas vidas.

Neste sentido, Taffarel e Escobar (2009) citam os estudos do francês Jean Le Boulch (1983) e do português Manoel Sérgio (1987) como produções do campo do idealismo e fenomenologia que produzem explicações sobre o corpo como se este fosse algo abstraído da realidade concreta historicamente situada, o homem com um corpo independente das suas condições objetivas.

Outro dado importante seria apontado por Escobar: algumas categorias foram desenvolvidas de forma insuficiente na produção do livro de Metodologia do Ensino de Educação Física e, por conseguinte, nas formulações que alicerçam o conceito de cultura corporal e os aspectos pedagógicos da abordagem Crítico-Superadora, são elas: projeto histórico de sociedade, trabalho e atividade (CASTELLANI FILHO *et al*, 2009).

Dessa forma, dariam margem para possíveis críticas ou utilizações indébitas, como exemplo, se haveria uma cultura corporal, então também poderíamos dizer que haveria uma cultura intelectual ou mental. Ou mesmo, a cultura corporal ser expressa por alguns autores com um conteúdo que apresenta este conceito enquanto cultura do corpo, ou seja, enquanto “racionalização formalista da atividade humana que, colocada

no princípio positivista da soma das partes [...], instrumentaliza as ações, separadamente manuais e intelectuais” (CASTELLANI FILHO *et al*, 2009, p.127).

A cultura do corpo expressa um conceito positivista e segundo Taffarel e Escobar (2009, p. 03) é uma “racionalização formalista da atividade humana que, calcada no princípio positivista da soma das partes {área afetiva + área cognitiva + área motora = totalidade/homem}, instrumentaliza as ações, separadamente manuais e intelectuais”.

Os autores que contribuem para uma concepção de “totalidade” positivista que aborda o corpo como um composto formado de dimensões, cuja cultura do corpo está em evidência, são Harrow (1978), Gallahue e Ozmun (2005), Tani *et al* (1988) e Freire (1999) (SOUZA JÚNIOR *et al*, 2011).

A relação do culturalismo com a cultura corporal, segundo Taffarel, não seria aceita, por não corresponder ao que se defendia. E acrescenta, informando que o Coletivo, não separou a base material da existência, a superestrutura da infraestrutura da sociedade e o processo de desenvolvimento humano da construção da cultura. Associado a isto, Escobar diz

A cultura corporal é uma parte da cultura toda do homem. O conceito de cultura que nós temos também é diferente porque nós, com fundamento no marxismo, entendemos que a cultura é o nível de desenvolvimento de toda a produção de um povo. [...] Cultura é tudo que o homem faz e produz. O povo é culto quando ele tem um alto grau de desenvolvimento da ciência, um alto grau de desenvolvimento da tecnologia, um alto grau de desenvolvimento de [...] produção que o homem faz para viver, sobreviver, para construir a sua vida (CASTELLANI FILHO *et al*, 2009, p. 130)

Para Bracht, parte da cultura humana se caracteriza por uma cultura corporal. Complementa advogando que se faz necessário contextualizar historicamente o conteúdo e a sua especificidade corporal. Castellani Filho, acrescenta, informando que no trabalho desenvolvido pelo Coletivo de Autores já se encontrava a compreensão da cultura corporal como uma dimensão da cultura humana (CASTELLANI FILHO *et al*, 2009).

Segundo Escobar, se na construção do livro Metodologia do Ensino de Educação Física, o Coletivo tivesse radicalizado na elucidação dos conceitos de trabalho e atividade humana, ocasionando em uma sólida base para a construção dos

fundamentos que regem a cultura corporal, não seria possível, então, o uso indébito deste conceito (CASTELLANI FILHO *et al*, 2009).

Nesse sentido, a categoria de atividade humana aponta para que os objetivos não possam ser colocados de fora, como ainda podemos verificar na Educação Física. Ou seja, o professor ensina uma atividade em que nomeia de jogo, não empregando o real objetivo do jogo. Então, ao invés de permitir que o aluno ao se deparar com o jogo, esse possa se apropriar das condições que o mesmo oferece, apenas terá como objetivo desenvolver resistência, coordenação, velocidade, equilíbrio, etc. Nesse sentido, se faz necessário, compreender, que

“Atividade” e “ movimento” são conceitos diferentes. Quando o homem tem que resolver um problema, ele tem que organizar todo um complexo de atividades para resolvê-lo. As ações que ele realiza, e que podem ser vistas de fora, não podem ser reduzidas à simples repetição de movimentos de flexão, extensão, torção, adução, abdução e outras, porque a atividade humana é um complexo de ação, pensamento e emoção desencadeado por objetivos que não são colocados de fora (CASTELLANI FILHO *et al*, 2009, p. 128).

As atividades seriam, então, realizadas seguindo modelos socialmente elaborados, portadores de significados ideais atribuídos socialmente. E, a Educação Física, como disciplina escolar, utilizaria o conteúdo da cultura corporal³⁵, no sentido de explicar criticamente a especificidade histórica e cultural de cada conteúdo abordado. O livro do Coletivo de Autores,

Ao fundamentar como objeto de estudo da disciplina Educação Física as atividades que configuram uma ampla área da cultura, [...] a cultura corporal, o Coletivo defendeu a visão histórica que traz a atividade prática do homem, o trabalho e as relações objetivas materiais reais dos homens com a natureza e com outros homens, para o centro do sistema explicativo (CASTELLANI FILHO, 2009, p. 124).

A “cultura corporal” [...] é configurada por um acervo de conhecimento socialmente construído e historicamente determinado, a partir de atividades que materializam as relações múltiplas entre experiências ideológicas, políticas, filosóficas e sociais e os sentidos lúdicos, estéticos, artísticos, agonistas, competitivos [...] relacionados à realidade, às necessidades e as motivações do homem (CASTELLANI FILHO, 2009, p.127).

³⁵ “É o conjunto de práticas corporais (jogos, brincadeiras, ginástica, lutas, esporte e outros) construídas historicamente pelo homem, em tempos e espaços determinados historicamente, sistematizadas ou não, que são passadas de geração a geração” (TAFFAREL e SANTOS JUNIOR, 2005, p. 03).

Escobar acrescenta, que “o Coletivo defendeu a visão histórica que traz a atividade prática do homem, o trabalho e as relações objetivas materiais reais dos homens com a natureza e com os outros homens, para o centro do sistema explicativo” (CASTELLANI FILHO *et al*, 2009, p. 124). Contudo, a autora apresenta uma crítica à defesa concebida pelo Coletivo ao projeto histórico de sociedade e ao desenvolvimento efetivado com déficits a categoria atividade humana (CASTELLANI FILHO *et al*, 2009).

Com relação ao projeto histórico de sociedade, Escobar relata que o Coletivo de Autores não conseguiu defender explicitamente um projeto histórico. Contudo, enfatiza que alguns dos autores hoje defendem radicalmente, um projeto histórico socialista. Assim, localiza que projeto histórico socialista defende:

A gente não está defendendo o socialismo que estava se desenvolvendo na Rússia, na China, em Cuba, nem o socialismo da Coreia, embora estejamos trazendo dos exemplos do desenvolvimento dessas experiências também elementos dessa configuração e do entendimento do que seja socialismo. [...] Para nós, essa concepção socialista de mundo significa a crítica a duas propriedades fundamentais do capitalismo, a primeira, a apropriação privada dos meios de produção que é o que o caracteriza e, a segunda, a divisão da sociedade em classes sociais (CASTELLANI FILHO *et al*, 2009, p. 126).

Já Taffarel, complementa que os debates sobre o projeto histórico foram efetivados pelo Coletivo de Autores, através da crítica ao capitalismo e o horizonte histórico do projeto socialista. O debate em torno destes temas ocorreu precisamente no período em que caía o muro de Berlim e sucumbia a experiência socialista do Leste Europeu, como também, era anunciada por George Herbert W. Bush “uma nova ordem mundial, decretava-se o fim da história, a morte do socialismo” (CASTELLANI FILHO *et al*, 2009, p. 160).

No ponto: “A respeito do projeto político-pedagógico”, o livro Metodologia do Ensino de Educação Física afirma que na sociedade os movimentos se caracterizam pela luta entre as classes sociais a fim de afirmarem seus interesses. E que “cada educador tenha bem claro: qual o projeto de sociedade e de homem que persegue? Quais os interesses de classe que defende? [...] Como articula suas aulas com este projeto maior de homem e de sociedade?” (SOARES *et al*, 1992, p. 26).

No que se refere à dinâmica curricular da Educação Física diante da perspectiva da reflexão sobre a cultura corporal, essa apresenta características bem distintas das tendências que abordam como prática pedagógica a saúde corporal e aptidão física. Assim, através do desenvolvimento da cultura corporal a Educação Física como disciplina do currículo escolar

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

Ainda ao que corresponde, os princípios curriculares no trato com o conhecimento este apresenta na perspectiva dialética o princípio da simultaneidade que se contrapõem ao princípio de etapismo, o qual distribui os conteúdos por ordem de complexidade aparente, através dos pré-requisitos do conhecimento seguindo uma lógica formal que trata o conhecimento através de uma “fragmentação, estaticidade, unilateralidade, terminalidade, linearidade e etapismo”. Para confrontar este princípio lançou a concepção de currículo ampliado com a lógica dialética que trata o conhecimento através de uma “totalidade, movimento, mudança qualitativa e contradição” (SOARES *et al*, 1992, p. 34).

Sendo a cultura corporal o objeto de estudo da Educação Física é, então, entendida como as várias manifestações corporais humanas que em vez de serem apropriadas como conteúdos tradicionais estanques ou como mero estímulo e/ou auxílio para o desenvolvimento motor pleno, essas devem ser vistas como construção histórica da humanidade (SOARES *et al*, 1992).

Dessa forma, o sentido/significado perpassa a compreensão isolada do jogo, esporte, ginástica, entre outros temas, para alcançar às relações destes com os grandes problemas sócio-políticos atuais. Logo, a reflexão sobre esses problemas possibilitaria ao aluno compreender a realidade social interpretando-a e explicando-a a partir dos seus interesses de classe social (SOARES *et al*, 1992).

No entanto, tratar destes temas associados aos problemas sócio-políticos, segundo Soares *et al* (1992), não resultaria em um ato de doutrinação, ao contrário, o conteúdo trabalhado em sua totalidade abrangendo as relações em torno da temática, viabilizaria a leitura da realidade estabelecendo laços concretos com projetos políticos de mudanças sociais.

Essa proposta, então, romperia com o objeto hegemônico de aptidão física e lançaria em pauta o objeto da cultura corporal em clara oposição à perspectiva tradicional da Educação Física. Compreendendo que as formas culturais dominantes reproduzem os valores e princípios da sociedade capitalista industrial moderna, e no caso de reproduzi-los na escola resultaria em uma colaboração efetiva para a reprodução social vigente (BRACHT, 1999).

Tais propostas, segundo Bracht (2003) levariam a Educação Física a perder o seu caráter como disciplina escolar, pois o objeto de estudo focalizado na aptidão física não permite compreender os conteúdos como construção social e histórica, mas como elemento natural que se revela de forma inerte.

Compreende-se, assim, que a atividade prática do homem, motivada pelos desafios da natureza e a necessidade de agir sobre ela para extrair sua subsistência, fez o homem desenvolver do erguer-se da posição quadrúpede até o refinamento do uso da sua mão. Podemos dizer que esse foi o motor da construção de sua materialidade corpórea e das habilidades que lhe permitiram transformar a natureza, dando início à construção do mundo humano e da cultura em geral: material, espiritual, corporal.

Visualizamos, hoje, resultantes da construção histórica da nossa corporeidade, um acervo de atividades expressivo-comunicativas com significados e sentidos lúdicos, estéticos, artísticos, místicos, agonistas - ou de outra ordem subjetiva - que apresentam, como traço comum, serem fins em si mesmas, serem consumidas no ato da sua produção. Entre elas podemos citar os jogos, a ginástica, a dança, a mímica, o malabarismo, o equilibrismo, o trapezismo, e muitas e muitas outras. Cabe, no entanto, reconhecer que estas não indicam que o homem nasceu saltando, arremessando, jogando. Essas atividades foram construídas em determinadas épocas históricas como respostas a determinadas necessidades humanas (ESCOBAR, 1995, p. 3-4).

No entanto, carece sublinharmos que as propostas pedagógicas ditas revolucionárias, críticas ou progressistas se deparam com questões referentes à sua

implementação e de como seriam incorporadas pela prática pedagógica nas escolas ou com questões de ordem mais teórica, ou seja, relacionadas às suas bases epistemológicas (BRACHT, 1999).

Um dos maiores desafios é conquistar legitimidade no campo pedagógico, pois uma perspectiva de análise crítica da educação contrapõe-se aos fundamentos que sustentam o prisma tradicional de aptidão física e esportiva tão cara a reprodução social capitalista.

Percebemos, então, com a glosa acima desenvolvida que o conceito de cultura corporal citado pelo Coletivo de Autores já de forma apropriada, passa em seu conteúdo pelos conceitos de atividade humana, projeto histórico de sociedade e apropriação da cultura.

5 RETOMANDO AS PROBLEMÁTICAS INICIAIS: UMA SÍNTESE EM CURSO

Este capítulo tem por finalidade reunir o arcabouço teórico já desenvolvido nesta preleção, elencando os elementos necessários para a construção de uma síntese, a qual busca responder as questões que foram perseguidas no percurso do processo investigativo.

Cabe ressaltar, que o caminho percorrido até aqui, apresenta-se como fundamental para compreendermos o que será apurado nesta glosa. Para tanto, sabemos que para encetar a análise, necessária a síntese aqui proposta, é fundamental recorrermos às problemáticas apresentadas na introdução desta dissertação, como também, ao objetivo central que impeliu toda a investigação.

Podemos, então, retomar as problemáticas: Qual a gênese do conceito de cultura corporal adotado pelo Coletivo de Autores como objeto da Educação Física? Se, e em que medida, a Psicologia Histórico-Cultural serviu como alicerce teórico para a elaboração do conceito cultura corporal? O conceito cultura corporal reflete uma perspectiva dualista de uma cultura intelectual e outra corporal?

Retomando o objetivo que gerou toda essa pesquisa: investigar a gênese e as bases teórico-filosóficas que influenciaram na assunção e defesa do conceito de cultura corporal pelo Coletivo de Autores.

Com base nos resultados alcançados pelo enfrentamento a tais indagações, e centrado no que norteia a pesquisa, é que iremos dar andamento a parte analítico-sintética deste capítulo. Todavia, já compreendemos de acordo com a exposição das temáticas abordadas ao longo dos capítulos desta dissertação, a matriz teórico-filosófica e as categorias que firmaram o desenvolvimento do conceito de cultura corporal a partir do Coletivo de Autores³⁶.

³⁶ Encontramos no percurso de investigação, o termo cultura corporal sendo utilizado por autores como, Jürgen Dieckert em “Elementos e princípios da Educação Física: uma antologia”, Flávio Medeiros Pereira em “Dialética da Cultura Física: introdução à crítica da Educação Física do esporte e da recreação”, como também citações no posfácio de Valter Bracht relatando que no texto “Educação Física: a busca da autonomia pedagógica” utilizou pela primeira vez o conceito de cultura corporal, Lino Castellani Filho em “Diretrizes Gerais para o ensino do 2º grau: núcleo comum Educação Física” e “Elementos para a elaboração de uma concepção socioantropológica de consciência corporal: a cultura corporal do homem

Constatamos no decorrer do processo investigativo que os fundamentos marxistas e a Psicologia Histórico-Cultural serviram como matriz teórica para a construção da abordagem pedagógica crítico-superadora³⁷ e o objeto de estudo cultura corporal. Aqui nos deteremos a analisar mais verticalmente a cultura corporal.

Podemos afirmar que a cultura corporal foi construída a partir da centralidade da categoria trabalho, bem como da compreensão sobre atividade humana e apropriação da cultura, os quais são partes integrantes do desenvolvimento humano. Sabemos também, que tal como os psicólogos soviéticos buscaram a superação de teorias naturalistas e fragmentárias em um período de mudanças a partir da Revolução Russa de 1917, assim comparativamente ocorreu com o Coletivo de Autores na busca incessante pela construção do novo, em meio a um período de redemocratização no Brasil na década de 1980, o qual obteve como resultado a apresentação de um objeto de estudo da Educação Física que contrapunha a hegemonia da aptidão física e seu aspecto biologicista e de manutenção do status quo.

Portanto, na contramão da prática desenvolvida na Educação Física até a década de 1980, fundava-se um objeto de estudo que contribuía para a “afirmação dos interesses de classe das camadas populares, [...], sobretudo enfatizando a liberdade de expressão dos movimentos – a emancipação -, negando a dominação e submissão do homem pelo homem (SOARES *et al*, 1992, p. 40). Ora, então, a partir deste momento a Educação Física, com o objeto de estudo cultura corporal, entra em cena na trincheira da luta de classes para se opor ao modelo vigente.

Enquanto, o objeto hegemônico de aptidão física tem por destinação a manutenção do status quo, reproduzindo os interesses imediatos da classe proprietária de acumular riquezas e ampliar o consumo – dizendo de outro modo, “[...] seus interesses históricos correspondem à sua necessidade de garantir o poder para manter a posição privilegiada que ocupa na sociedade” (SOARES *et al*, 1992, p. 24).; do outro

novo na perspectiva da sociedade socialista”. Todavia, para critério desta pesquisa analisamos a gênese a partir dos escritos do Coletivo de Autores da obra Metodologia do Ensino de Educação Física.

³⁷ O livro Metodologia do Ensino de Educação Física fornece elementos teóricos para a assimilação consciente do conhecimento, não caracterizando-se como um receituário de atividades, ou mesmo uma lista de novos exercícios e de novos jogos. Este expõe e discute questões teórico-metodológicas da Educação Física, tratando pedagogicamente de temas da cultura corporal. Pelo conteúdo exposto no livro, este mais tarde, é reconhecido como a base teórica da Abordagem Crítico-Superadora. Podemos no livro encontrar influências de teóricos como Dermeval Saviani e Pistrak.

lado da trincheira, localiza-se, a classe trabalhadora que tem por interesses históricos a luta pela tomada da direção da sociedade. Mas no percurso da referida luta, as condições determinadas pela manutenção de uma sociabilidade capitalista impõe aos trabalhadores combates imediatos, as quais “correspondem à sua necessidade de sobrevivência, à luta no cotidiano pelo direito ao emprego, ao salário, à alimentação, ao transporte, à habitação, à saúde, à educação, enfim, às condições dignas de existência” (SOARES *et al*, 1992, p. 24).

Ainda podemos dizer que esta nova estruturação teórica da Educação Física a partir do Coletivo de Autores supera a antiga concepção de dualismo de forma coesa. Concepção de corpo e mente determinado historicamente, o qual atravessou séculos empenhados na alienação das consciências e ainda faz-se presente nos dias de hoje.

Sabemos que este conceito é alvo de críticas de diversos autores em distintas perspectivas teóricas. Um bom exemplo é a crítica de Elenor Kunz (1994) em seu livro intitulado, *Transformação Didático-Pedagógica do Esporte*, ao afirmar que o termo cultura corporal sugere a existência de pelo menos dois tipos de cultura, uma corporal e outra intelectual, reforçando o dualismo entre corpo e mente. Kunz (1994), fundamentado na fenomenologia, ao lado de Merleau Ponty, contrapõe-se a essa perspectiva ao defender que não existe nenhuma cultura produzida pelo homem que não seja corporal, pois se existisse esta estaria separada da cultura espiritual.

Muitas de nossas escolas e universidades ainda estão com a suas formações impregnadas pela concepção de corpo e mente. Ainda aquelas que seguem algumas teorias ditas críticas ou progressistas seguem renovando esta antiga concepção (TAFFAREL e ESCOBAR, 2009).

Analisamos que tal fato decorre uma vez que os autores em seus estudos ainda guardam uma amarração entre o corpo e mente que resultaria na totalidade “homem”. Dessa forma, ainda mantém o dualismo, mas agora de forma que a soma das partes resulta em uma totalidade. Podemos confirmar com o excerto abaixo:

Nesse instante, esteja você onde estiver, há uma casa com o seu nome. Você é o único proprietário, mas faz tempo que perdeu as chaves. (...) Essa casa, teto que abriga suas mais recônditas e reprimidas lembranças, é o seu corpo. (...) As paredes que tudo ouviram e nada esqueceram são os músculos. (...) Nosso corpo somos nós. É nossa única realidade perceptível. Não se opõe à nossa inteligência, sentimentos, alma. Ele os inclui e dá-lhes abrigo. (...) corpo e

espírito, psíquico e físico, e até força e fraqueza, representam não a dualidade do ser, mas sua unidade. (BERTHERAT, 1986, p. 05 *apud* TAFFAREL e ESCOBAR, 2009, p. 02).

Como pretende-se que estas duas partes descoladas possam ser compreendidas como uma unidade? Primeiramente, expõe que somos divididos em duas partes: o continente, enquanto corpo e o conteúdo, representando a inteligência, os sentimentos e a alma. Para posteriormente realizar um esforço para uni-los. Esta, irrefutavelmente, é uma concepção desenvolvida através de um conceito positivista de totalidade.

Essas abordagens da Educação Física Escolar, obstinadas pelo empirismo e hoje estimuladas pelo teor das orientações legais, desembocam, inevitavelmente na defesa de uma "Cultura do corpo", a qual pode ser explicada como uma racionalização formalista da atividade humana que, calcada no princípio positivista da soma das partes {área afetiva + área cognitiva + área motora = totalidade/homem}, instrumentaliza as ações, separadamente manuais e intelectuais, com caráter reprodutivo específico, visando o funcionalismo no trabalho (TAFFAREL e ESCOBAR, 2009, p. 03).

Contrapondo-se a essa matriz teórico-metodológica, a cultura corporal, como objeto de estudo da Educação Física, localizada ao lado da classe trabalhadora e que supera concepções idealistas, positivistas, pós-modernas, entre outras, afirma-se tomando como cerne a matriz teórico-filosófica que deu base às formulações expostas pelo Coletivo de Autores, qual seja: a teoria marxista.

Valendo-se, desta premissa, nos deparamos com a resposta da primeira problemática anunciada no capítulo que se refere à gênese do conceito de cultura corporal adotado pelo Coletivo de Autores como objeto da Educação Física.

Ora, a construção deste conceito e o arcabouço teórico que o cerca só foi possível a partir de um processo latente de luta de classes que se desencadeou no período de redemocratização no Brasil na década de 1980, discussão esta vista com maior profundidade no capítulo desta dissertação que se refere à cultura corporal.

É sabido que autores como Jürgen Dickert, Valter Bracht e outros utilizaram o termo cultura corporal em alguns dos seus escritos antes mesmo da construção do livro Metodologia do Ensino de Educação Física. Todavia, através do conteúdo proferido no livro é que foi possível conhecer um conceito desenvolvido juntamente a uma

abordagem pedagógica que apresenta uma perspectiva teórica alicerçada com uma consistente posição de classe, o qual lançava na década de 1980 um novo objeto de estudo da Educação Física, combatendo as práticas impostas por uma tendência que nega aos indivíduos a totalidade dos conteúdos, a historicidade própria de cada elemento da cultura corporal.

Então, com base nesta discussão podemos asselar que a primigênia da cultura corporal desenvolvida pelo Coletivo de Autores teve sua efetivação a partir das discussões que foram encetadas no período em que se tornava necessário a construção de uma alternativa para a superação do que era hegemônico. Efetivou-se não apenas na busca pela incorporação de elementos presentes nas Ciências Humanas, Ciências Sociais, portanto na Sociologia, na Antropologia, na Filosofia, na História, mas, sobretudo, na disposição de integrar à Educação Física um caráter ideológico e político, sem negar a luta de classes.

A consolidação da cultura corporal não é parte integrante deste estudo, mas cabe aqui ressaltar que houve diversos avanços e contribuições ímpares que subsidiaram os estudos daqueles envolvidos nesta área.

Diversos estudos já foram versados e efetuados sob o fulcro da cultura corporal. Assim, passado mais de 20 anos de sua instituição percebemos um legado inconcusso, ou seja, limites ainda são enfrentados por aqueles que visualizam um horizonte socialista. A efetivação da cultura corporal encontra limites ocorridos por meio da estrutura do sistema capitalista, das atividades empenhadas a sua manutenção e as dificuldades impostas ao conjunto da classe trabalhadora.

Ainda assim, a cultura corporal com os seus procedimentos pedagógicos, metodológicos e o seu projeto histórico de sociedade servem, sobretudo, para a apreensão real dos elementos que a compõe. Nesse sentido, é a perspectiva transformadora, superadora e a mais consistente na Educação Física para combater a política neoliberal hodierna, a qual tem no âmbito da educação, negado, o conhecimento integral aos filhos dos trabalhadores.

É sabido que estamos na contramão das ações que regem o sistema capitalista; no âmbito da educação, na contramão das diversas teorias formuladas para cumprir demandas impostas por um sistema que tem como prioridade a sua

manutenção e não a efetivação de uma formação integral. Todavia, a cultura corporal ainda pode ser considerada, no campo da Educação Física, a forma mais desenvolvida da construção de uma alternativa a este modelo de sociedade – a história já nos apontou que diante de um projeto histórico emancipador, cabe a educação, em sentido geral, bem como a Educação Física, em particular, à elaboração e socialização do conhecimento necessário à formação omnilateral.

Passemos, agora, a análise de algumas ideias centrais que continuarão a dar substância às respostas instauradas diante das problemáticas, em particular: Se, e em que medida, a Psicologia Histórico-Cultural serviu como alicerce teórico para a elaboração do conceito cultura corporal? Vejamos.

Já relatamos que a cultura corporal foi construída a partir do anelo de superar uma Educação Física com enfoque biologicista e formação cartesiana. Nesse sentido, a cultura corporal desperta uma nova forma de compreender o movimento humano e as diversas formas de representação do mundo que o homem produziu e ainda tem produzido no decorrer da história. Tais representações foram construídas pela humanidade e transmitidas às várias gerações em forma de cultura.

Assim, cabe ao homem não apenas se apropriar dessas representações de forma fragmentada, mas, sobretudo, conhecer a totalidade que as cerca. A historicidade é parte importante para esse processo de compreensão da cultura produzida pela humanidade, pois estas foram construídas em determinadas épocas históricas como respostas a determinadas necessidades humanas.

Em consonância com o exposto acima, Soares *et al* (1992, p. 39), relata que “assim o homem, simultaneamente ao movimento histórico da construção de sua corporeidade, foi criando outras atividades, outros instrumentos e através do trabalho foi transformando a natureza, construindo a cultura e se construindo”.

Diante desta afirmativa, tais atividades construídas pelo conjunto da humanidade transformaram-se em patrimônio cultural, e quando, o homem apropria-se das diversas atividades, este as incorpora ao comportamento. Assim, “a postura quadrúpede foi superada através das relações dos homens entre si. Uns aprendendo com os outros e aperfeiçoando as atividades corporais construídas a cada desafio da natureza ou necessidade humana imposta” (SOARES *et al*, 1992, p. 39).

Não obstante, Leontiev (2004), define três características fundamentais para a apropriação da cultura, primeiramente, o indivíduo deve realizar uma atividade que possa reproduzir os traços essenciais da atividade existente no objeto, assim, não basta incorporar aquilo que está fora no objeto, mas, sobretudo, deve-se reproduzir a atividade que deu origem ao produto.

Dessa forma, o homem, a partir da apropriação da cultura pode reproduzir neste processo as aptidões e funções humanas, também considerando que o processo de apropriação da cultura se dá mediatizado pelas relações sociais se tornando o resultado da transmissão de experiências sociais entre os homens (LEONTIEV, 2004).

Nesse sentido, sabemos que o homem desde o período primitivo, constrói formas de atender a determinadas necessidades, contudo, as atividades foram se aperfeiçoando conforme a apropriação daquilo que já havia sido construído. No mesmo (com)passo deste desenvolvimento seguiu a atividade corporal do “homem” quadrúpede passando gradualmente a posição ereta, as demais atividades humanas e o desenvolvimento corpóreo para atendê-las.

O Coletivo de autores aponta que “a materialidade corpórea foi historicamente construída e, portanto, existe uma cultura corporal, resultado de conhecimentos socialmente produzidos e historicamente acumulados pela humanidade” (SOARES *et al*, 1992, p. 39).

Todavia, aqui não há a intrepidez de conferir uma cultura desconexa ou mesmo uma cultura própria, mas, uma cultura corporal³⁸ como dimensão da cultura humana. Quanto a essa polêmica Taffarel e Escobar (2009, p.04) relatam que,

[...] para toda interpretação, deve prevalecer a conceituação materialista histórico-dialética de cultura. Assim entendido, a manutenção do nome, é secundária. Aliás, parece-nos sugestivo de um certo vínculo de familiaridade com o ideário que as pessoas têm da Educação Física e isso pode ser útil para as primeiras aproximações a esta abordagem. Mais adiante poderá ser discutida a conveniência de se adotar uma outra denominação, da mesma forma em relação ao próprio nome : Educação Física.

³⁸ À exemplo, a autora Micheli Ortega Escobar utilizou em sua entrevista localizada no posfácio, da segunda edição revista, do livro Metodologia do Ensino de Educação Física o termo “provisoriamente denominada de cultura corporal” (p. 124), demonstrando que para o Coletivo de Autores naquele momento o mais importante não era o termo mais o seu desenvolvimento.

Destarte, não devemos inclinar-se as críticas³⁹ que consideram a semântica da palavra ao invés de explorar o desenvolvimento do conceito e sua matriz teórico-filosófica, como também, “os princípios da lógica dialética materialista: totalidade, movimento, mudança qualitativa e contradição” (SOARES *et al*, 1992, p. 40).

Seguindo com a análise, para Vigotski, o desenvolvimento histórico e cultural sobrepõe o orgânico, decerto que o comportamento histórico do homem é qualitativamente superior ao comportamento biológico. Por conseguinte, o comportamento histórico e cultural está intimamente relacionado com a formação de uma existência consciente, a qual supera uma visão meramente biológica.

Assim, o desenvolvimento que o Coletivo de Autores confere à historicidade, à cultura e seu processo de apropriação demarca a firmeza na base teórica da Psicologia Histórico-Cultural. Todavia, segundo nossa análise, não terminam aqui as contribuições que a Escola de Vigotski concedeu a elaboração do conceito de cultura corporal desenvolvido pelo Coletivo de Autores.

Lembramos, que em nosso capítulo que trata da cultura corporal, encontramos relatos de uma das autoras, Micheli Ortega Escobar, evidenciando que as possíveis utilizações indébitas do conceito de cultura corporal deve-se ao fato de não ter sido desenvolvido de forma efetiva o conceito de atividade humana no livro Metodologia do Ensino de Educação Física. De acordo com a autora, a atividade humana sendo compreendida e localizada demarcaria a real extensão do conceito de cultura corporal.

Ainda assim, percebemos traços da atividade humana no percurso do livro em questão e identificamos com a leitura do Posfácio que as dificuldades para a produção deste novo objeto foram diversas, partindo desde a localização territorial dos autores até as divergências teóricas, todavia, o período clamava por esta construção.

Todavia, encontra-se lá que na Educação Física a essência de seu objeto e o “determinante de seu conteúdo e estrutura de totalidade, é dada pela materialização em forma de atividades – sejam criativas ou imitativas - das relações múltiplas de

³⁹ Elenor Kunz no livro Transformação Didático-Pedagógica do Esporte confere crítica ao termo cultura corporal e indica que o objeto de ensino da Educação Física é o movimento humano, assim surge a categoria cultura de movimento.

experiências ideológicas, políticas, filosóficas e outras, subordinadas às leis histórico-sociais” (TAFFAREL e ESCOBAR, 2009, p. 04).

Já nos detemos a enunciar acerca da atividade humana e a atividade na criança no capítulo que trata da Psicologia Histórico-Cultural, destarte, aqui tentaremos localizar a Educação Física neste contexto.

Sabemos que a Educação Física no conjunto de suas atividades logra o desenvolvimento humano e que os indivíduos não nasceram andando, saltando, jogando, mas, sobretudo, se apropriaram de diversas atividades que foram construídas em certas épocas históricas como respostas a determinadas necessidades humanas.

A atividade humana é a chave para esse processo, pois o desenvolvimento passa pela aquisição dos meios utilizados para desempenhar determinadas atividades. Retomando a ideia de Marx, já citada no primeiro capítulo desta dissertação, o homem “põe em movimento as forças naturais de seu corpo – braços e pernas, cabeça e mãos -, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana” (MARX, 1985, p.211). Concernentemente,

[...] na execução da atividade é plausível ao homem mudar o caráter das relações entre os objetivos e os motivos que a determinaram, através da atribuição de um valor que lhe confere um sentido pessoal que pode, ou não, coincidir com os significados sociais historicamente à ela outorgados. Isso permite afirmar que essas atividades manifestam a realidade humana pois espremam a relação objetiva do homem com os objetos sociais que na relação social adquirem o sentido humano, porém, a relação social dada pela divisão social do trabalho e de dominação do homem pelo homem – alienação – as degrada ao caráter de simples atos humanos (TAFFAREL e ESCOBAR, 2009, p 06).

Mas, como a atividade humana é efetivada no desenvolvimento infantil? Autores como Leontiev e Elkonin conseguem responder a este questionamento de forma grandiosa, no entanto aqui não nos deteremos a anunciar novamente os escritos nesta área dos célebres psicólogos, então para uma melhor compreensão sugerimos retomar a leitura do capítulo - Categorias centrais de alicerce do conceito de cultura corporal: uma incursão na teoria da psicologia histórico-cultural.

Entretanto, voltando à pergunta, a atividade humana é efetivada no desenvolvimento infantil através da brincadeira e a Educação Física não passou incólume a esse processo. Assim, a criança passa por atividades principais no percurso

de seu desenvolvimento e quando estas se modificam, coincidem com um salto no estágio de desenvolvimento da criança.

Dessa forma, “a criança começa a se dar conta, no decorrer do desenvolvimento, de que o lugar que costumava ocupar no mundo das relações humanas que a circunda não corresponde às suas potencialidades e se esforça para modificá-lo” (LURIA, 1988, p. 66).

Diante deste incidente, a criança adquire novos conhecimentos, habilidades e potencialidades. Através do conteúdo do jogo, pelo qual se vincula a atividade humana e as relações sociais, a criança percebe o mundo e consegue executar a atividade de acordo com as suas possibilidades. Já que na brincadeira existe uma contradição entre a necessidade de agir e a impossibilidade de executar as operações exigidas pela ação.

Quando a criança joga, ela opera com o significado das suas ações, o que a faz desenvolver sua vontade e ao mesmo tempo tornar-se consciente das suas escolhas e decisões. Por isso, o jogo apresenta-se como elemento básico para a mudança das necessidades e da consciência (SOARES *et al*, 1992, p. 45).

Como a atividade humana é diversa na realidade, os temas dos jogos também são diversificados. Não obstante, o conteúdo do jogo é próprio e sempre coincidirá com a atividade humana e as relações sociais. A brincadeira, então, não pode ser considerada inata, pois ela não surge da imaginação das crianças, mas, aparece no interior das relações sociais.

[...] em nenhuma outra atividade se entra com tanta carga emocional na vida dos adultos, nem sobressaem tanto as funções sociais e o sentido da atividade das pessoas quanto no jogo. Essa é a transcendência primordial do jogo protagonizado no desenvolvimento da criança (ELKONIN, 2009, p.407).

Com isso, o conteúdo da cultura corporal passa pela necessidade de reconhecer a atividade humana como o cerne do processo do desenvolvimento psíquico da criança. Rompendo com as demais teorias que não apenas negam esta afirmativa, como utilizam o jogo e/ou a brincadeira, sacando destas, a sua substância.

Sendo assim, a aprendizagem é colocada como fonte do desenvolvimento, materializando-se nas atividades realizadas pelos homens, as quais nos possibilitam fazer das aptidões materiais, culturais e espirituais edificadas ao longo da história órgãos de nossa individualidade em um processo que, pela sua função humanizadora, também o é um processo necessariamente educacional. Consequentemente, rompe-se com qualquer hipótese naturalista ou cronológica na edificação de uma determinada etapa de desenvolvimento, uma vez que a sociedade e a atividade são as principais definidoras dessas etapas, as quais se constituem historicamente, variando em contextos sociais e culturais específicos (PICCOLO, 2010, p. 05).

Deve-se, então, na Educação Física, proporcionar aos indivíduos as mais distintas manifestações da cultura corporal, problematizando e contextualizando os conteúdos através das relações que foram estabelecidas historicamente com a sociedade.

Permitindo, enfim, que os homens possam se apropriar da cultura humana, da historicidade, como também das contradições porfiadas pelo modelo de sociabilidade que estamos inseridos. Homens destinados uns ao trabalho e outros à ciência, uns à produção e outros ao consumo, uns ao desgaste e outros a satisfação, essa é parte das contradições da sociedade capitalista. Esta assertiva nos remete ao que Marx (2004, p. 150) anunciou que

só por meio da riqueza objetivamente desenvolvida do ser humano é, em parte cultivada, em parte criada, a riqueza da sensibilidade humana subjetiva, um ouvido musical, um olho para a beleza da forma. Em resumo, somente assim se cultivam ou se criam sentidos capazes de gozos humanos, sentidos que se afirmam como forças essenciais humanas.

A propósito, planejar e efetivar uma Educação Física com primazia ao desenvolvimento humano remete diretamente a compreensão dos processos de aprendizagem, por conseguinte, estes quando organizados e precintados aos aspectos sociais, históricos e culturais promovem um salto a esse desenvolvimento.

Logo, é no percurso do desenvolvimento infanto-juvenil que o homem passa por diversas atividades que se tornam necessárias para a apropriação da cultura, para o conhecimento do mundo que o cerca, processo este contínuo que ao passo que avança também, aperfeiçoa-se.

A última problemática a ser analisada refere-se a questão: o conceito cultura corporal reflete uma perspectiva dualista de uma cultura intelectual e outra corporal?

Esta não é uma interrogativa qualquer, se verificarmos como já relatado ainda nesta glosa, que alguns autores realizam críticas à cultura corporal sugerindo que esta remete a diversos tipos de cultura.

Já iniciamos a resposta a este questionamento em outro momento deste texto, pois assim fazia-se necessário. Mas, aqui podemos dar continuidade a essa discussão, no entanto, considerando a percepção que temos após um período investigativo propiciador, sabemos que esta questão não é a mais notável se presumirmos o complexo teórico que circunda a cultura corporal, o dando substância e o apartando de qualquer equívoco teórico.

Entendemos que a cultura corporal é parte integrante da cultura humana e a confirmação desta afirmativa parte do pressuposto da base teórico-filosófica utilizada para o desenvolvimento deste conceito, pois a esta não cabe qualquer tipo de alegação que conduza a qualificar a cultura corporal em uma perspectiva culturalista.

Diante da teoria marxista e da Psicologia Histórico-Cultural a cultura é essencialmente o que a humanidade vem produzindo em formas de arte, filosofia, ciência, entre outros – no entanto, como vimos argumentando, esta é fragmentada por teorias que abaluartam o enredo ofertado pela estrutura capitalista de sociedade.

A cultura corporal deve ser didaticamente compreendida como o objeto inerente à necessidade especificamente humana de educação do físico, ao lado da educação em geral e da instrução tecnológica, como tão bem lembrou Marx (1976) nas Instruções para os Delegados do Conselho Geral Provisório, em 1866:

Por educação entendemos três coisas:

Primeiramente: Educação mental.

Segundo: Educação Física, tal como é dada em escolas de ginástica e pelo exercício militar⁴⁰.

Terceiro: Instrução tecnológica, que transmite os princípios gerais de todos os processos de produção e, simultaneamente, inicia a criança e o jovem no uso prático e manejo dos instrumentos elementares de todos os ofícios.

⁴⁰ Marx revelara que a educação compreendia três importantes seções: a mental, física e instrução tecnológica. Vale ressaltar, especificamente, na Educação Física, no que concerne à afirmativa “como é dada em escolas de ginástica e pelo exercício militar” que Marx anunciava essa afirmativa com base no período em que estava localizado. Sabemos que hoje a concepção de Educação Física através dos ensinamentos das escolas de ginástica e pelo exercício militar seguem sendo superadas. Podemos visualizar melhor essa discussão no quarto capítulo desta dissertação. Todavia, o que deve ficar desta citação é o entendimento do complexo da educação, essa correspondendo o conjunto já exposto, o qual a Educação Física faz parte.

Lembrando, por fim, que este conceito veio em um período que clamava por algo revolucionariamente novo. Assim surgiu como mediação necessária à compreensão de uma nova forma de se fazer Educação Física, ou seja, de se transmitir um legado da cultura humana, tão negado pelas concepções hegemônicas no decorrer de nossa história.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Propomo-nos, nosso objetivo central, investigar a gênese e as bases teórico-filosóficas que influenciaram na construção do conceito de cultura corporal pelo Coletivo de Autores. A nossa contribuição particular voltou-se, então, em elucidar a compreensão dessa gênese, considerando a matriz teórico-filosófica que deu base à construção de um conceito tão dileto a Educação Física.

Seguimos em nosso estudo, cõscio da realidade que enfrentamos no nosso campo investigativo, o qual corresponde ao projeto hegemônico da busca incessante pela saúde corporal e a aptidão física. Mesmo com a expressiva proporção tomada pela cultura corporal nos espaços acadêmicos, escolares, entre outros, entendíamos que se fazia necessário prosseguimos na contramão dos fatos impostos por uma sociabilidade que tem como prioridade o acúmulo de riquezas e cultura para uns e a exploração e negação da cultura para tantos outros.

Ao adentrarmos, mais rigorosamente, na compreensão da contribuição do legado marxista e da Psicologia Histórico-Cultural nas formulações do conceito de cultura corporal, bem como da Abordagem Crítico-Superadora é que percebemos a real dimensão da luta por uma nova Educação Física, a qual lograria, junto aos demais setores, a transformação desta sociabilidade.

Seria abstruso afirmarmos que a Educação Física cumpriria este papel, mas sabemos que para avistar um horizonte socialista devemos antes de tudo pensar em diversas estratégias para alcançar esse ideal revolucionário. A ciência não deve estar sozinha nesta trilha, mas o conjunto da sociedade deve fazer parte desta tarefa espinhosa para à frente substituir os espinhos por frutos.

Nesse sentido, cabe aqui citar mais um passo ratificado pelo Coletivo de Autores, o de garantir aos filhos dos trabalhadores o conhecimento pleno acerca dos elementos da cultura corporal.

Sabemos que de forma isolada este objetivo se torna de difícil alcance, mas é na luta também por escola, por saúde, por condições de trabalhos, etc. que atendam as necessidades da classe trabalhadora, não no sentido apenas de subsidiar

necessidades vitais para a continuidade da exploração, mas, sobretudo, garantir o conhecimento e cada vez mais condições para uma ruptura completa desta sociabilidade capitalista.

Através da apropriação da história e de uma análise afinada da realidade é que se torna possível desvelar os elementos formativos da sociedade. Nesse sentido, compreendendo o funcionamento da sociedade se torna cada vez mais real a possibilidade de influir e modificar esta sociedade.

Dessa forma, são os homens que movem a sociedade e são eles que podem modificar as condições existentes, como podemos rememorar o que Marx (1997, p. 21) revelara: “os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado”.

Não obstante, então, os indivíduos necessitam recuperar o processo histórico da humanidade, passando desde a forma comunal primitiva até essa sociedade capitalista neoliberal, assim, demarca-se o alicerce que edifica a história da humanidade. Isso não é dado como uma racionalização formalista, mas se encontra enquanto história nos objetos, nas atividades que foram desempenhadas pelo homem ao longo da história.

Em suma, pode-se afirmar que a atividade humana nos cerca e que o homem precisa apropriar-se das diversas atividades, no entanto, de forma que não reproduza o movimento, simplificando e tornando a organização de um complexo para a realização de uma atividade a uma mera repetição inconsciente que poderão se tornar puros movimentos de flexão, extensão, torção, adução, abdução, etc.

Aqui nos deparamos com a base para o entendimento do trabalho da cultura corporal, pois através desta, juntamente com as proposições da abordagem crítico-superadora é que se tratam os conteúdos “a partir de atividades que materializam as relações múltiplas entre experiências ideológicas, políticas, [...] considerando o acervo de conhecimento, socialmente construído e historicamente determinado” (CASTELLANI FILHO *et al*, 2009, p. 127).

Lembrando: no posfácio do Livro Metodologia do Ensino de Educação Física, Micheli Ortega Escobar e Celi Nelza Zülke Taffarel relataram que o Coletivo de Autores

poderia ter desenvolvido de forma mais coesa o conceito de atividade humana e trabalho, continuando, concluem que essa lacuna permitiu posteriormente críticas, ao termo cultura corporal, como até mesmo o seu uso indébito.

Contudo, a partir dos estudos desenvolvidos nesta pesquisa, constatamos que a cultura corporal em seu desenvolvimento e nos traços que nos deixou no livro, conduziu a nossa análise, a qual comprovou que a base para este conceito parte da atividade humana, da historicidade e do posicionamento de classe: a trabalhadora. As matrizes teóricas que concederam essas formulações foram à teoria marxista e a teoria da Escola de Vigotski, como já foi expresso nesta glosa.

Nesse sentido, fez-se necessário a devida localização do projeto histórico de sociedade, pois seria através desta organização e delimitação que partiria a constituição dos demais conceitos propiciando uma firme formulação da cultura corporal.

Pudemos encontrar o projeto histórico de sociedade, principalmente, no primeiro capítulo do livro - essa localização foi necessária para demarcar de pronto qual era o projeto de sociedade que estavam pautando, para adiante, apresentarem elementos teóricos e propositivos.

O entendimento da exposição do projeto de sociedade não se detinha a apenas gestar, definir e defender, mas, essencialmente, apresentar formas de luta que deverão ser empreendidas para conseguir o objetivo maior deste projeto que passa da tentativa pela garantia da formação integral para a ruptura com o projeto histórico capitalista, enfim, com a estrutura capitalista de sociedade.

Vale lembrar que as críticas ao capitalismo e o horizonte acerca do projeto histórico socialista ocorreram em um período de redemocratização do Brasil a partir de 1980, um período marcado por diversas lutas, inclusive, nas formulações de novas teorias para a superação do que estava posto.

Somado a isto, o Coletivo de Autores, vislumbrou a necessidade de desenvolver uma “reflexão pedagógica crítica reconhecendo que se haviam esgotado as possibilidades explicativas da Educação Física postas até aquele momento e se faziam necessárias proposições superadora” (CASTELLANI FILHO *et al*, 2009, p. 160).

A crítica e as formulações do livro tutelada pelo Coletivo de Autores, inicialmente, foram testadas pelos diversos acontecimentos ocorridos nestes mais de 20 anos de sua instituição, que para Taffarel, justifica-se por significar outro horizonte histórico, contrário ao capitalista, efetivando uma crítica radical, e, sobretudo, uma defesa de uma perspectiva transformadora e superadora da educação. Sabendo que esta não é o motor da revolução, mas, poderá contribuir neste processo de luta contra o capitalismo (CASTELLANI FILHO *et al*, 2009).

De certo, não podemos esquecer-nos de mencionar a incumbência da Educação Física para o desenvolvimento humano. E no que cabe ao desenvolvimento e processo de humanização da criança, a cultura corporal, se utilizou das contribuições conferidas por Elkonin, Leontiev e Vigotski. Este ponto é tratado a fundo no terceiro capítulo do livro de Metodologia do Ensino de Educação Física.

Neste capítulo podemos observar primeiramente sobre a questão da organização do conhecimento e uma abordagem metodológica, para posteriormente, seguir na construção de uma concepção teórico-metodológica para os elementos que constituem a cultura corporal.

Neste momento utilizaram-se da atividade na criança e do desenvolvimento do jogo/brincadeira para consubstanciar as argumentações e afirmações expostas no decorrer do texto acerca de formas para atingir o objetivo principal que é o desenvolvimento psíquico da criança.

Mas, não se limita a atividade na criança. A cultura corporal e seu processo teórico-metodológico constitui um desenvolvimento para o indivíduo, incorporando ao conteúdo o conhecimento dos nexos que o fizeram existir e como é dada a sua relação nesta sociabilidade.

Assim, devemos compreender que a cultura corporal demanda uma prática pedagógica que tem como centro a atividade humana e como foco a classe trabalhadora, no sentido de desvelar entre outros temas, o processo de produção, a importância da organização dos trabalhadores, as diferenças de classe, enfim a própria luta de classes.

Nesse sentido, o esforço investigativo deste trabalho segue na tentativa de dar continuidade a esse processo, isto é, seguir localizando a Educação Física diante de

um objeto de estudo, cultura corporal, que confessa está atrelado à teoria marxista, e consequentemente as questões que envolvem a luta de classes.

Por fim, o cerne da cultura corporal está em um processo de desenvolvimento que têm como centro a busca pela historicidade, a atividade humana como ponto nuclear da prática pedagógica, bem como a defesa do acesso ao patrimônio humano pela classe trabalhadora, estando, pois, tais premissas articuladas à prerrogativa da emancipação humana.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, R. L. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. Boitempo Editorial, 1999.
- BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física. **Cadernos Cedes**, ano XIX, agosto, n.48, 1999.
- BRACHT, V. **Educação Física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1992.
- BRACHT, V. **Educação Física e Ciência**: cenas de um casamento (in)feliz. Ijuí: Unijuí, 2003.
- BRACHT, V. Educação Física: a busca da autonomia pedagógica. **Revista da Fundação de esporte e Turismo**, v. 1, n. 2, p. 12-19, 1989.
- BRACHT, V. Mas, afinal, o que estamos perguntando com a pergunta "o que é Educação Física". **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 2, n. 2, 1995.
- CASTELLANI FILHO. **Educação Física no Brasil**: a história que não se conta. Campinas: papirus, 2º edição, 1991.
- CASTELLANI FILHO, L. *et al.* **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 2º edição revisada, 2009.
- COSTA, F. J. F. Elementos da concepção marxista do homem para reflexão em tempos de crise. In: TEIXEIRA Jr., A. (organizador) **Marx está vivo!** Maceió, AL: [s.n], 2010.
- COSTA da, L. P. Uma questão ainda sem resposta: O que é a Educação Física?. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 3, n. 4, 1996.
- CUNHA, N. V. S.; CUNHA, M. L.; SOUSA SOBRINHO, J. P. A Revolução Russa de 1917 e seus desdobramentos no âmbito da Psicologia Histórico-Cultural. **Revista Eletrônica Arma da Crítica**, Ano 2, número especial, dez. 2010. ISSN 1984-4735. Disponível em: <http://www.armadacritica.ufc.br/>. Acesso em: 10/01/2012.
- DARIDO, S. C. Apresentação e análise das principais abordagens da Educação Física Escolar. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 20, n. 1, p. 58-66, 1998.
- DIECKERT, J. *et al.* A Educação Física no Brasil – A Educação Física Brasileira. In: DIECKERT, J. *et al.* **Elementos e Princípios da Educação Física**. Uma Antologia. Rio de Janeiro: Ao livro Técnico, 1985.
- DUARTE, N. Formação do Indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 44-63, abril, 2004.

ELKONIN, D. B. **Psicologia do Jogo**. Trad. de Álvaro Cabral, 2º ed. Editora WMF Martins Fontes, 2009.

ENGELS, F. **A Dialética da Natureza**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

ENGELS, F. **Sobre o Papel do Trabalho na Transformação do Macaco em Homem**. In: Karl Marx e Friedrich Engels. Obras Escolhidas. São Paulo, Alfa-Ômega, vol. 2, 1980.

ESCOBAR, M. O. Crítica a perspectiva da promoção da saúde e da aptidão física. **Boletim Germinal - on-line**, n. 6, 2009. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/germinal/n6-032009.htm#dois>>. Acesso em: 23.09.12.

ESCOBAR, M. O. Cultura Corporal na escola: tarefas da Educação Física. **Revista Motrivivência**, Florianópolis, ano VII, n. 8, dezembro, 1995.

FACCI, M. G. D. Os estágios do desenvolvimento psicológico segundo a psicologia sócio-histórica. **Brincadeira de papéis sociais na educação infantil: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin**. In: Alessandra Arce e Newton Duarte (org.). São Paulo: Xamã, 2006.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?**: um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004.

FREIRE, J.B. **Esboço para organização de um currículo em uma escola**, 1999. Disponível em: http://lisane.pro.br/Disciplinas/Pratica3/Material/Artigos/esboc_curriculo.pdf Acesso em: 09.11.12.

GALLAHUE, D.L.; OZMUN, J.C. Compreendendo o Desenvolvimento Motor: **bebês, crianças, adolescentes e adultos**. São Paulo: Phorte, 2005.

GAYA, A. Mas, afinal, o que é Educação Física? In: **Revista Movimento**, UFRGS, Ano I, nº 1, setembro, p. 1 - 6, 1994.

GUIRALDELLI Jr., P. A volta ao que parece simples. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 2, n. 2, 1995.

HARROW, A.J. **Taxionomia do domínio psicomotor**. Buenos Aires: Ateneo, 1978.

HENKLEIN, A. P., e SILVA, M. M. **A concepção crítico-emancipatória: avanços e possibilidades para a Educação Física Escolar**, 2007. Disponível em: <http://www.cbce.org.br/cd/listaresumos.htm>. Acesso em: junho de 2012.

KONDER, L. **O que é dialética**. 28. ed. São Paulo: Brasiliense, 1997.

KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUNZ, E. **Transformação Didático-Pedagógica do Esporte**. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 1994.

LE BOULCH, J. **A educação pelo movimento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1983.

LÊNIN, V. I. **O que fazer? As questões pertinentes do nosso movimento**. São Paulo: Editora HUCITEC, 1988.

LEONTIEV, A. N. **Actividad, consciência y personalidad**. Buenos Aires: Ediciones Ciencias del Hombre, 1978.

LEONTIEV, A. N. Actividade e consciência. In: MAGALHÃES-VILHENA, Vasco de. **Práxis: a categoria materialista de prática social**. Volume II. Lisboa: Livros Horizonte, 1980 (p. 49-77).

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 2004.

LEONTIEV, A. N., *et al*, (orgs.). **Psicologia**: Grijalbo, 1969.

LOVISOLO, H. Mas, afinal, o que é Educação Física?: a favor da mediação e contra os radicalismos. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 2, n. 2, 1995.

LURIA, A. R. A atividade consciente do homem e suas raízes histórico-sociais. In: **Curso de Psicologia Geral**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, v. I, 1991.

LURIA, A. R. In: VIGOTSKII, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Trad. Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

LURIA, A. R. **Pensamento e linguagem**: as últimas conferências de Luria. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

MAGALHÃES, C. H. F. Breve Histórico da Educação Física e suas tendências atuais a partir da identificação de algumas tendências de ideais e idéias de tendências. **Revista de Educação Física Universidade Estadual de Maringá/UEM**, Maringá, v.16, n.1, p. 91-102, jan/jun, 2005.

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

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. 2º ed. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

MARX, K. Crítica do programa de Gotha, 1875. In: **Obras escolhidas de Marx & Engels**, 1999. Disponível em: <http://www.marxists.org/portugues/marx/1875/gotha/index.htm>. Acesso em: janeiro de 2012.

MARX, K. Instruções aos Delegados do Conselho Central Provisório. In: **Textos sobre Educação e Ensino**. São Paulo: Editora Moraes, 1976.

MARX, K. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, K. **O 18 brumário e cartas a Kugelmann**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

MARX, K. **O capital** (Coleção Os Economistas). Tomo I. São Paulo: Abril Cultural, 1985.

MEDINA, J. P. S. **A Educação Física cuida do corpo... e “mente” : bases para a renovação e transformação da Educação Física**. 2ª ed. Campinas: Papirus, 1983.

MÉSZÁROS, I. **A crise estrutural do capital**. São Paulo, Boitempo, 2009.

MORAES, B. **As bases ontológicas da individualidade humana e o processo de individuação na sociabilidade capitalista**: um estudo a partir do Livro Primeiro de *O Capital* de Karl Marx. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Ceará, 2007.

NOZAKI, H. T. **Educação Física e reordenamento no mundo do trabalho**: mediações da regulamentação da profissão. Niterói, 2004. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal Fluminense, 2004.

OLIVEIRA, V. M. de. **O que é Educação Física?**, 3ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.

PALAFIX, G. H. M. O que é Educação Física? Uma abordagem curricular. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 3, n. 4, 1996.

PICCOLO, G. M. O jogo por uma perspectiva histórico-cultural. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Campinas, v. 31, n.02, p. 187-202, janeiro, 2010.

SANTIN, S. A respeito de comentários. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 2, n. 2, 1995.

SERGIO, M. **Para uma epistemologia da motricidade humana**. Lisboa: Compendium, 1987.

SHUARE, M. **La Psicología Soviética tal como yo la veo**. Moscou, Progreso, 1990.

SOARES *et al.* **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Editora Cortez, 1992.

SOUZA JUNIOR, M. *et al.* Coletivo de Autores: a cultura corporal em questão. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 33, n. 2, p. 391-411, abr/jun, 2011.

TAFFAREL, C. N. Z. *et al.* Cultura Corporal e território: uma contribuição ao debate sobre reconceptualização curricular. **Revista Motrivivência**, Ano XVII, n. 25, p.17-35, dez., 2005.

TAFFAREL, C. N. Z. Crítica às proposições pedagógicas da Educação Física. **Boletim Germinal – online**, n.6, 2009. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/germinal/n6-032009.htm#um>. Acesso em: 09.11.2012.

TAFFAREL, C. N. Z. e ESCOBAR, M. O. Cultura corporal e os dualismos necessários a ordem do capital. **Rascunho Digital – UFBA**, 2009. Disponível em: <http://www.rascunhodigital.faced.ufba.br/>. Acesso em: fevereiro de 2012.

TAFFAREL, C. N. Z. e ESCOBAR M. O. Mas, afinal, o que é Educação Física?: um exemplo de simplismo intelectual. In: **Revista Movimento**, UFRGS, Ano I, Nº 1, set. 1994, p. 6 a 11.

TAFFAREL, C. N. Z. e SANTOS JUNIOR, C. L. Nexos e Determinações entre a Formação de Professores de Educação Física e Diretrizes Curriculares: competências para que? IN: FIGUEIREDO, Z. C. C. **Formação profissional em Educação Física e mundo do trabalho**. Vitória, ES: Gráfica da Faculdade Salesiana, p. 111 a 136, 2005.

TANI, G. *et al.* **Educação Física escolar: fundamentos para uma abordagem desenvolvimentista**. São Paulo: EPU/EDUSP, 1988.

TEIXEIRA, Paulo Tomaz Fleury. **A individualidade humana nas obras de juventude de Karl Marx**, Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais, 1993.

VIGOTSKI, L. S. A brincadeira e seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, 2008.

VIGOTSKI, L.S. A Transformação socialista do homem, 1930. Trad. Nilson Dória. **Marxists Internet Archive**, 2004. Disponível em: <http://www.marxists.org/portugues/vygotsky/index.htm>. Acesso em: outubro de 2011.