

**UFMS - UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA
GABRIELLE STHEFANIE TEJAYA ARREDONDO**

**AS POSSIBILIDADES DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO
INFANTIL**

**CORUMBÁ-MS
2015**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CAMPUS DO PANTANAL
CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

**AS POSSIBILIDADES DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO
INFANTIL**

Monografia apresentada por Gabrielle SthefanieTejaya Arredondo, ao Curso de Educação Física da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus do Pantanal, como um dos requisitos para a obtenção do título de Professor de Educação Física.

Orientador :
FABIANO ANTONIO DOS SANTOS

**Corumbá-MS
2015**

GABRIELLE STEFANIE TEJAYA ARREDONDO

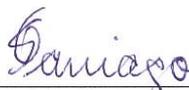
AS POSSIBILIDADES DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Este trabalho de conclusão de curso foi julgado adequado para obtenção do título de “Licenciado em Educação Física” e aprovado em sua forma final pela banca examinadora.

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Fabiano Antonio dos Santos
Orientador (a) – UFMS/CPAN



Profª Me. Maria Lúcia Paniago Lordelo Neves
UFMS/CPAN



Profª Me. Hellen Jaqueline Marques
UFMS/CPAN

Corumbá/MS
2015

DEDICATORIA

Dedico este trabalho de conclusão de curso, à minha mãe, meu filho, que sempre me ajudou nos momentos em que tive que me ausentar de casa. Obrigado mãe!

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus por nunca ter desistido de mim, embora eu não merecesse. Obrigado Senhor por me ajudar até aqui, sei que sua benção sempre estará em minha vida.

Agradeço á minha mãe Dilma, por ter sido a mãe de meu filho, quando por motivos maiores não estive presente. Te agradeço, mãe por ter me dado o dom da vida, e por me ensinar que para vencer sempre temos que ser humildes independente dos lugar onde esteja.

Obrigado filho Rafael, que mesmo pequenino muitas vezes você,filho, foi e é minha força, minha vida. Sei que algum dia você vai entender minha ausência, mas nunca se esqueça de que este trabalho e tudo que faço em minha vida são para você ter um pouco de conforto.

Obrigado á família Campista (Joliney, Luzineide, Joaquim, Pamela, Lorena, Neuza e Jhonnys Lauro) por estarem presentes em momentos especiais em minha vida!

Agradeço aos meus amigos, amigos sim, embora na vida acadêmica dizem que somos colegas, mas para mim sempre serão meus amigos. Em especial a turma de Educação Física na qual ingressei em 2010, amigas (as): Aline Esposório, FrancielyYovio, Francisco Carlos, Jaciene Débora, João Montenegro, Jéssica Moraes, Jéssica Amaral, Diego Arruda, Ian Henrique, Jamile Duarte, Eudinézia Mariano, Rafael Victório, Laura Gimenez, Jefferson Brito, Kedma Almeida, Bruno Pereira, Jonny Acunha, Felipe Guimarães, Aline Gomes, AilineLenhart,Julia Menin, Mayara Andrade, Eliana Silva, Danniele Martins, Karine Aquino, Leticia Lopes, Renata Alves, às vocês agradeço pela amizade sincera, pelos momentos vividos nesses quatros anos. Meu obrigado, e que Deus sempre ilumine seus caminhos. Sucesso!

Agradeço aos meus amigos também, a Turma de Educação Física com a qual me formo em 2015. São eles: Mauro Shiroma, Letícia Soares, Josué Cristiano, Juliana Santos, Lucélia Ximenes, Karen Assumpção, Honapio, Ivan, Diego Nascimento, Beatriz Flores, Tânia Carvalho, Cristielly, enfim, à todos!

Agradeço ainda ao meu querido pai, (me atrevo a chamá-lo assim porque o considero como tal) professor Doutor Fabiano Antonio Santos, obrigado pela paciência, pela persistência, pelo carinho, pelos puxões de orelha, pelos ensinamentos, pois, sem eles este trabalho não seria possível. O meu muito obrigado professor...

As professoras Hellen J. Marques e Maria Lucia PaniagoLordelo Neves, Silvia Beatriz Baruki, Micheli Guigghi, obrigado pelos ensinamentos, pelo carinho e pelos conselhos, pois, sei que seus conselhos e ações foram de mães!

Aos professores Carlo Golin, Rogério Zaim, Guilherme Marins, Isabella Fernanda,Edinéia Ribeiro,Renata Teixeira e Irís Soares o meu muito obrigado pelos ensinamentos à mim passados.

A dona Tania Alencar, e professor Ronny Moraes (CPAC) muito obrigado por me tirar de sufocos quando precisei!

Aos meus companheiros de biblioteca do curso de pedagogia, Renan Andrade, Jonice Cena, Vânia Bazana, Laíz França, Débora Rebeca, Dayana Córdoba, Fernanda Silva, Dayana Estigarribia e Deryelle Moura. Obrigado! Do curso de psicologia: Rodrigo Vargas, de Sistema de Informação: Paulo. Do curso de Biologia: a minha querida e amiga/comadre Fabiane Silva à família da “Fabiane”, Ariane Urquiza, Flaviane Lara e Luciana Pereira.

Amigos (as) da Educação Física: Rita, Thammy, Crislaine, Mauricio, Liliane Choré,Glazielle, Alianna, Lívia, Rose, Rosinha, Gustavo, Igor, Thays, Vinicius, Fabiola, Mauro Motha, Nicolás, Ednalva, Regiane, Jô Diary. Ao amigo do grupo Gepefe (mestrado) JonasFrancisco.

Enfim, aos professores que me cederam às aulas para o processo de estágios: Ana Paula, Patrícia Brandão, Jhony, Obeltran, Kelsey, Eliane.

Obrigado às minhas segundas mães: Benedita D. Moura, Isabel Gutierrez, Eliane Yovio.

Sou grata por Deus ter me dado ao longo de minha vida acadêmica, verdadeiros “anjos”, anjos que quero cultivar ao longo de minha vida!

“É através de brincadeiras, de diversas linguagens, de seus sentimentos, de suas expressões, de gestos, de movimentos que empreendem com seus corpos em diferentes espaços, que os/as eles/as vão dando sentido à infância”.(SAYÃO, 2008,p.94)

RESUMO

A presente pesquisa visou compreender o papel da Educação Física na Educação Infantil, à luz da pedagogia-histórico crítica e psicologia histórico-cultural. Tratou-se de uma pesquisa de cunho bibliográfico. Parte-se do pressuposto que a educação é uma atividade intencional, independente da etapa de ensino e que a Educação Física, enquanto componente curricular deve desenvolver uma prática cuja finalidade seja a emancipação da criança, pelo e através do movimento. Debate-se, ainda, como as concepções espontaneístas acabam justificando a falta de diretividade e intencionalidade da educação física na educação infantil. Conclui-se que a Educação Física, na Educação Infantil, tem como principal objetivo o desenvolvimento de seu aluno, através de arranjos didáticos que conte com o auxílio do professor e do brinquedo como instrumento de mediação entre o aluno e o conhecimento.

Palavras-chave: Papel do professor; Educação Física na Educação Infantil; Construtivismo; Pedagogia Histórico-Cultural.

ABSTRACT

This research aimed to understand the role of physical education in kindergarten, in the light of critical pedagogy-historic and historic-cultural psychology. This was a bibliographical search. This is on the assumption that education is an intentional activity, regardless of the stage of education and physical education as a curriculum component should develop a practice whose purpose is the emancipation of the child, by and through movement. Debate is also how spontaneist conceptions end up justifying the lack of directivity and intent of physical education in kindergarten. It concludes that the Physical Education in Early Childhood Education, has as main objective the development of its students, through teaching arrangements that rely on the help of the teacher and the toy as an instrument of mediation between the student and knowledge.

SUMÁRIO

I. INTRODUÇÃO.....	11
2. FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA E O PAPEL DO PROFESSOR À LUZ DA PERSPECTIVA CONSTRUTIVISTA.....	14
2.1 As pedagogias do aprender a aprender: espontaneísmo e pragmatismo.....	14
2.2 O papel e a função da escola e do professor na perspectiva construtivista.....	16
3. FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA E O PAPEL DO PROFESSOR À LUZ DA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CRÍTICA.....	19
3.1 Os fundamentos da educação na perspectiva histórico-crítica.....	20
3.2 A teoria da aprendizagem a partir de Vygotsky.....	23
4. A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PARA ALÉM DAS CONCEPÇÕES ESPONTANEÍSTAS DE APRENDIZAGEM.....	28
4.1 “Professor, vai ter aula livre hoje?”.....	28
4.2 Sobre a natureza e especificidade da educação física na educação infantil.....	31
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	34
6. REFERÊNCIAS.....	36

1. INTRODUÇÃO

A partir das aulas de estágio obrigatório, oferecidas no curso de educação física, pude observar que a maioria dos professores que trabalhavam com a educação infantil não trabalhava qualquer conteúdo com seus alunos. Os motivos para essa atitude eram quase sempre os mesmos. Os professores justificavam que havia falta de material, de espaço físico, já que nesta etapa de ensino os alunos ainda estão em processo de formação cognitiva e motora, o que dificultaria qualquer trabalho formativo.

Isso me deixava com a dúvida sobre os motivos, especialmente a falta de materiais e a inadequação de um trabalho formativo para essa faixa etária. Essas questões me fizeram refletir sobre a especificidade da educação física, principalmente nesta etapa de ensino, que considero importantíssima na formação humana. Será mesmo que não temos como contribuir para a formação destes alunos? Será que a prática de aulas livres acaba tomando conta do trabalho docente e as justificativas são dadas para ocultar este problema?

A partir de leituras feitas, pude perceber como a Educação Física voltada à Educação Infantil ainda tem problemas em relação a sua especificidade. Infelizmente, isto é visível nas salas de aula, pois, mesmo que as aulas possam acontecer de forma lúdica, há que se incluam os conhecimentos sistematizados, transmitidos de maneira que tenha mais significação na vida desses alunos, não somente proporcionando aulas livres. Há que se ter atenção quando o profissional escolhe seus conteúdos em relação à faixa etária principalmente, pois, não se podem utilizar os mesmos métodos de ensino, deve-se considerar a aula como uma atividade intencional, que parte das experiências dos alunos, procurando avançar sobre elas.

Assim, com leituras de teses, dissertações e artigos como: Sayão (2002; 2008; 2010), Saviani (2008a), Duarte (1988; 2000), Piaget (1997), Saviani (1984;1989;1993;1995; 2000b); 2008), Vygotsky (1984; 1985), Martins (2013), Marques (2008), Mello (2000), constatamos que as crianças são consideradas como seres sociais capazes de interferir na sociedade positivamente. Isso não significa reduzi-las a um objeto inanimado, capaz de liberar energias e, sim, como indivíduos capazes de receber informações e levar para seu cotidiano, de forma que possa desenvolver sua criticidade. Essas primeiras inquietações, me levaram aos seguintes questionamentos de pesquisa: é possível ensinar sem perder o foco sobre os conteúdos da Educação Física?

Essas perguntas possuem um mesmo elemento em comum, qual seja: a dificuldade do professor se especializar sobre as especificidades da Educação Física.

Mello(2000) afirma que:

Educar a criança para a vida, desenvolver nela habilidades necessárias para a sua inserção nos diferentes ambientes da sociedade, participando, sugerindo, propondo, reformulando, superando-se. E, para isto, não basta à Educação Física ser movimento sob a visão de apenas movimentar-se, ele tem que ir além do desenvolvimento das capacidades físicas. (MELLO,2000,p.3).

Mello (2000) afirma, ainda, que a Educação Física vai muito além do ensino de movimentos estereotipados, de habilidades motoras, etc. Podem-se utilizar materiais para que seu conhecimento seja mais significativo, não se reduzindo à memorização apenas. Essa forma de trabalhar implica, conseqüentemente, o respeito às diferentes experiências dos alunos, sem perder de vista a visão de conjunto. Ainda Mello esclarece que,

A Educação Infantil merece um componente curricular- Movimento que tenha como pressupostos o desenvolvimento da criança por inteiro, não a dicotomizando em corpo e pensamento, em capacidades físicas e cognição. Além disso, as crianças necessitam de um trabalho com Movimento direcionado às suas vidas, engajado no trabalho dos demais componentes curriculares da Educação Infantil, para que ele possa ver a relação da Educação Física com a sua vida, com a aquisição de conhecimentos e não apenas a relação com o esporte e saúde. (MELLO, 2000.p.5).

Mello (2000) ainda quer ir mais além, pois discute essa relação da especificidade quanto ao conteúdo que tende a ser transmitido, pois não pode se reduzir o conhecimento à mera reprodução de movimentos, pois é dali que estes alunossaíram para uma vida futura.

Sayão afirma que,

A criança, enquanto sujeito histórico, representa singularmente, as diversas manifestações culturais que apreende em suas atividades cotidianas na família, na escola, nas relações que trava com os adultos, com as outras crianças, com o mundo. Quando se expressa, o faz com todo seu corpo, por intermédio dos gestos, da oralidade. Ela não é um ser corporal agora e cognitivo depois. Na brincadeira, a criança é um ser único que demonstra, por intermédio de seus movimentos, uma totalidade. Fragmentá-la e fragmentar as formas que podem levá-la à construção de novos conhecimentos, é um desrespeito.(SAYÃO, 2007, p 12).

A autora afirma que todos nós, seres humanos, temos nossas maneiras de aprender, interagir com o meio, e que dentro dessa troca de culturas cada um é singularmente constituído, quando há interação das mesmas. Para a Sayão (2007), é importante compreender as crianças como seres produtoras de culturas diversas, o que implica respeitarmos sua cultura,

bom como as relações estabelecidas com sua família, escola, religião. Desta maneira, podemos estabelecer relações significativas através das brincadeiras.

A partir destas inquietações, esta pesquisa tem como objetivo geral compreender o papel da Educação Física na Educação Infantil, à luz da pedagogia histórico crítica e psicologia histórico-cultural. Como objetivos específicos visainvestigar as relações entre a concepção construtivista e os princípios que orientam a educação física na educação infantil como atividade desvinculada de um ensino sistematizado e intencional e; entender qual é o papel do professor para as perspectivas construtivista e histórico-social. A presente pesquisa é de cunho bibliográfico, tomando como base de análise teses, livros e artigos disponíveis nas plataformas de busca Scielo, portal de periódico da capes, portal de teses e dissertações também da capes, bem como periódicos da área de educação física, com especial destaque à Revista Brasileira de Ciências do Esporte.

Para o desenvolvimento deste trabalho, o estruturamos em três seções: na primeira discute-se a função social da escola e do professor para a perspectiva construtivista. Já na segunda seção, apresentamos a função social da escola e o papel do professor para a Pedagogia Histórico-Crítica. Na terceira, discutimos a importância da teoria da aprendizagem de Vygotsky¹ para o trabalho da educação física na educação infantil, quando se pensa em uma aula sistematizada e intencionalmente² preparada para o desenvolvimento dos alunos.

¹Teoria da aprendizagem para Vigotsky (1896-1934): Nesta perspectiva Vigotskiana, o autor divide o processo de desenvolvimento das crianças, Zona Desenvolvimento Real: quando a criança consegue resolver questões problemassozinhas ou sem ajuda de um adulto, a Zona Desenvolvimento Potencial: a criança só irá conseguir chegar a questão problema com o auxílio do professor ou alguém mais capaz do que ela, e Zona Desenvolvimento Proximal: quando a criança consegue desenvolver muitas atividades ao mesmo tempo, quase sem ajuda de um adulto, podemos dizer que ela será capaz de resolver a problemática no Zona Desenvolvimento Real.

² Aula sistematizada e intencional Saviani (2008^a) (Para a Pedagogia Histórico Crítica): O referido autor propõe que, está perspectiva seja voltada para aulas com intenção com uma ação mais intencional com abertura para sugestões dos alunos, para que haja facilidade de troca de saberes/experiências entre professor-aluno. Utilizando como material de trabalho educativo o brinquedo, como ferramenta essencial no processo de ensino-aprendizagem.

2.FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA E O PAPEL DO PROFESSOR À LUZ DA PERSPECTIVA CONSTRUTIVISTA

2.1 As pedagogias do aprender a aprender: espontaneísmo e pragmatismo

Durante a leitura de Duarte (2000), que discute sobre o aparecimento das pedagogias hegemônicas, por ele denominadas de Pedagogias do Aprender a Aprender (Incluídas aí as perspectivas construtivistas, como o professor reflexivo) percebemos como as práticas que não visam intencionalidade clara no ensino têm crescido na educação brasileira. O Construtivismo foi uma vertente que, ao longo do tempo, tornou-se conhecida, obtendo cada vez mais adeptos em todo o Brasil. Em Duarte (2000), é possível identificar como o educador vai se constituindo um mero expectador do ensino e o processo de ensino-aprendizagem passa a ser uma atividade considerada espontânea, já que o aluno teria a capacidade de aprender sem o auxílio intencional do professor.

O terceiro exemplo de um posicionamento negativo em relação ao ato de ensinar seria o das concepções pedagógicas que, como no caso do Construtivismo, respaldam-se em teorias psicológicas que valorizam as aprendizagens que o indivíduo realiza sozinho, como qualitativamente superiores àquelas onde o indivíduo assimila conhecimento através da transmissão de outras pessoas. Dentro do próprio Construtivismo existem muitas variações quanto a essa questão. Algumas posições mais extremadas tendem a considerar o processo de desenvolvimento psíquico do indivíduo como independente da assimilação dos conhecimentos socialmente existentes. (DUARTE, 1998, p. 89)

Duarte nos chama atenção que o Construtivismo piagetiano acaba por dicotomizar o ensino e a aprendizagem, não sendo, naquela perspectiva, fundamental o papel do professor para estimular a aprendizagem, já que esta estaria atrelada ao desenvolvimento/maturação psíquica. O autor destaca, ainda, que não se deve contrariar o pressuposto fundamental de que a criança pode, e deve, aprender autonomamente, mas que se deve questionar porque essa forma de aprendizagem é mais valorada na atual sociedade que a aprendizagem impulsionada pela transmissão dos conhecimentos (DUARTE, 1998).

A perspectiva construtivista surge no Brasil, com maior expressividade, com a chegada do movimento escolanovista. A partir de uma dura crítica a Pedagogia Tradicional, os defensores da nova concepção acabam por desconsiderar tudo que sustentava a perspectiva

anterior. Dentre elas: o papel central do professor, a necessidade de intervenção do professor para que se processe o ensino, etc. Duarte (2000) chama atenção que a perspectiva espontaneísta com que se configura tal proposta, acaba supervalorizando a prática e desvalorizando a teoria, o aprendizado ocorre sem a devida reflexão prático.

Na mesma direção da pedagogia do aprender a aprender, outra proposta que ganha bastante aceitação no meio acadêmico vai direcionar o professor para uma prática sem a reflexão acima mencionada. O professor reflexivo é, na mesma medida que as propostas espontaneístas, aquele sujeito que reflete sobre sua própria prática, deixando em segundo plano a importância da teoria aliada à prática. Trata-se de uma atualização das perspectivas espontaneístas, travestida de roupagem crítica mas que não avança uma concepção que centra a escola como instituição formadora e o professor como o principal responsável pela aquisição de conhecimentos científicos.

Essa perspectiva que visa formar o professor reflexivo, foi desenvolvida e, amplamente divulgada, por Donald Schön (1995; 2000). Alega que o docente deve desenvolver sua formação baseada nos conhecimentos da sociedade contemporânea, deve encontrar respostas para os problemas oriundos de sua prática pedagógica. Vale destacar que essa perspectiva tem origem na perspectiva pragmática de Dewey. Segundo Perrenoud (2002),

O profissional reflexivo é uma antiga figura da reflexão sobre educação, cujas bases podem ser encontradas em Dewey sobretudo na noção de *reflective action*. [...] De certa forma, Schön[...] revitalizou e conceituou mais especificamente a figura do profissional reflexivo ao propor uma epistemologia da prática, da reflexão e do conhecimento na ação (PERRENOUD, 2002, p. 13-14, grifos no original).

Shön (1995; 2000) explica que a perspectiva voltada à formação do professor reflexivo busca fazer com que o mesmo reflita sobre sua prática, dentro do âmbito escolar. Duarte (2000) vai apontar que essas teorias do aprender a aprender têm relação muito próxima da perspectiva construtivista.

Segundo Duarte (2000),

O construtivismo constitui-se num ideário epistemológico, psicológico e pedagógico, fortemente difundido no interior das práticas e reflexões educacionais e, a despeito das divergências que possam existir quanto ao que seriam as principais características definidoras desse ideário em educação, não poderíamos negar a existência dessa corrente. Pelo simples fato do grande número de publicações de autores auto-definidos como construtivistas. (DUARTE, 2000, p.7).

O crescimento de adeptos a essa perspectiva nos faz refletir sobre o igual crescimento de professores de Educação Física que desenvolvem suas atividades sem maior diretividade. Trata-se de uma concepção negativa de ensino, que está respaldada em

[...]teorias psicológicas que valorizam as aprendizagens que o indivíduo realiza sozinho, como qualitativamente superiores àquelas onde o indivíduo assimila conhecimento através da transmissão de outras pessoas. Dentro do próprio Construtivismo existem muitas variações quanto a essa questão. Algumas posições mais extremadas tendem a considerar o processo de desenvolvimento psíquico do indivíduo como independente da assimilação dos conhecimentos socialmente existentes. Essa posição encontra respaldo na concepção de Piaget sobre as relações entre desenvolvimento e aprendizagem (DUARTE, 2000, p.89)

Nesta perspectiva, qual seria, então, o papel do professor e, a função da escola/ensino? No próximo tópico, apresentamos como o construtivismo piagetiano desenvolve sua concepção de escola/ensino e de professor. Vamos perceber que trata-se, sim, de uma concepção negativa, que não busca a superação do senso comum, que não trata o ensino como atividade intencional e diretiva.

2.2 O papel e a função da escola e do professor na perspectiva construtivista

Duarte (2000) faz um comentário sobre a constituição do Construtivismo no Brasil, afirmando que não se pode negar sua penetração no campo acadêmico, principalmente ao disseminar a ideia de que o aluno tenderia a aprender somente quando já possuísse bagagem de experiência para construir o conhecimento com seu professor. Desta maneira, o professor tem um importante papel de direcionar a alguém que fornece condições para que o aluno construa por si mesmo o conhecimento. Isso implica dizer que se descaracteriza o papel do professor, secundarizando seu papel: o de ensinar. Para Duarte (1993), a aprendizagem é situada, devendo ocorrer em cenários realistas, inseridos no cotidiano do sujeito.

Ainda para o autor, o ato de ensinar é uma concepção afirmativa, pois analisa a maneira pela qual o ensino/conhecimento³está sendo transmitido ao aluno. Sua afirmação implica pensarmos que o ato de ensinar é parte integrante, essencial do trabalho educativo como afirma Saviani:

O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (1993p.13).

Cada sujeito é singular em sua formação histórica, sendo esta produzida, agregada aos indivíduos. E é por meio de ações negativas e positivas que se consolidam o processo de formação humana e se dá a finalidade do trabalho educativo,

Afirma Duarteque,

Ao adotar a referenciade formação do indivíduo como membro da espécie humana (ou gênero), esse conceito de trabalho educativo está estabelecendo como um dos valores fundamentais da educação, o do desenvolvimento do indivíduo para além de seus limites impostos pela divisão social do trabalho. E isso está explícito também nas críticas por Saviani à pedagogia escolanovista, quando esta, em nome da democracia, do respeito às diferenças individuais, acaba por legitimar desigualdades resultantes das relações sociais alienadas. (1993: capítulo I; p.2)

Portanto, na concepção negativa do ato de ensinar da pedagogia da Escola Nova, há um distanciamento entre o papel do professor e do aluno. Pois, a este último é dada a tarefa de aprender sozinho, a partir de suas experiências tendo o professor não o papel de transmitir conhecimentos, mas de facilitá-los. Para Duarte (1993) este posicionamento discute:

[...] Um posicionamento negativo em relação ao ato de ensinar é o de uma pedagogia, a pedagogia da Escola Nova. Contrapondo à Escola Tradicional, que tinha como centro do processo educativo a transmissão de conteúdos pelo professor, a Escola Nova propôs a chamada “Revolução de Copérnico da Educação”, colocando como centro do processo educativo o aluno e o ato de “aprender a aprender”. Aqui já não se trata, como no caso das teorias crítico-reprodutivistas, de uma corrente que se recusa a apresentar uma proposta pedagógica. Trata-se, isto sim, de uma proposta pedagógica em cujo cerne encontra-se uma secundarização do ato de transmissão dos conteúdos escolares pelo professor. Não precisamos repetir aqui todos os argumentos apresentados por Saviani (1989) para mostrar que, na América Latina, os efeitos concretos da Escola Nova foram principalmente os de rebaixamento do nível de ensino destinado às classes populares. O que nos

³O trabalho educativo depende muito do professor, pois é ele que irá transmitir seus ensinamentos como ato, direcionado, intencional. Para que assim, o aluno consiga chegar a desenvolver a apreensão do conhecimento de maneira significativa. (SAVIANI,1995).

parece mais importante a destacar aqui é o fato de que, paradoxalmente, a Escola Nova, ainda que tenha se concentrado em sua análise da educação nos aspectos intra-escolares, secundarizando a inserção da educação do trabalho educativo, transformando o processo de ensino-aprendizagem em algo desprovido de conteúdo (p.4).

Como disse Duarte(1998), a perspectiva piagetiana deve acontecer de forma que:

[...]O desenvolvimento deve atingir uma determinada etapa, com a conseqüente maturação de determinadas funções, antes de a escola fazer a criança adquirir determinados conhecimentos e hábitos. O curso do desenvolvimento precede sempre o da aprendizagem. *A aprendizagem segue sempre o desenvolvimento*⁴. Semelhante concepção não permite sequer colocar o problema do papel que podem desempenhar, no desenvolvimento, a aprendizagem e a maturação das funções ativadas no curso da aprendizagem. O desenvolvimento e a maturação destas funções representam um pressuposto e não um resultado da aprendizagem. A aprendizagem é uma superestrutura do desenvolvimento, e essencialmente não existem intercâmbios entre os dois momentos. (p.5, grifos original).

No campo da psicologia da aprendizagem, podemos destacar os pressupostos de Piaget como os mais influentes para essa corrente epistemológica. Para Azenha(1991),

O interacionismo-constructivista de Piaget apoia-se nesse modelo biológico. Que a concepção do funcionamento cognitivo em Piaget é aplicação no campo psicológico de um princípio biológico mais na relação de qualquer ser vivo em interação com o ambiente. Ser bem-sucedido na perspectiva biológica implica a possibilidade de conseguir um ponto de equilíbrio entre as necessidades biológicas fundamentais à sobrevivência e as agressões e restrições colocadas pelo meio à satisfação dessas mesmas necessidades.(p.9).

Dessa forma, para o interacionismo, o indivíduo desenvolve sua humanidade através das relações/interações com os papéis complementares, em que ele está exposto. Assim, a grande maioria do conhecimento e habilidades do homem se forma por meio da assimilação da experiência de toda humanidade, acumulada no processo da história social e transmissível no processo de aprendizagem. Sendo o resultado de sua experiência, enquanto adquirida pela assimilação das experiências histórico-sociais de gerações anteriores.

Para Vygotsky (1987) aprendizagem sócio - interacionista consiste no papel fundamental do professor, enquanto mediador do conhecimento, pois deve desenvolver suas tarefas ou atividades em sala de aula, partindo do estímulo de ações para que os alunos consigam pensar, observar, ver o mundo em sua volta.

Vygotsky(1987) ressalta que,

⁴[...] Para compreender o desenvolvimento da criança, cumpre examinar a evolução das suas percepções, depois de haver recordado o papel das estruturas ou do esquematismo sensório-motores. A percepção constitui, de fato, um caso particular das atividades sensório-motoras. (JEAN PIAGET, 1957, p.30).

Se o meio ambiente não desafiar, exigir e estimular o intelecto do adolescente, esse processo poderá se atrasar ou mesmo não se completar, ou seja, poderá não chegar a conquistar estágios mais elevados de raciocínio. Isto quer dizer que, o pensamento conceitual é uma conquista que depende não somente do esforço individual, mas principalmente, no contexto no que o indivíduo se insere que define, aliás, seu ponto de chegada. (p.40).

Já na perspectiva Construtivista de Piaget o aluno aprende quando estiver com suas funções psíquicas amadurecidas, desenvolvidas biologicamente, atribuindo o desenvolvimento das aprendizagens a estágios⁵, que devem ser processados e desenvolvidos no processo biológico, sem a necessidade de auxílio do professor. Piaget (1957) divide o desenvolvimento em estágios de desenvolvimento: 1º Sensório-motor (0 – 2 anos): evolução da percepção e motricidade, 2º Pré-operatório (2 – 7 anos): interiorização dos esquemas de ação, surgimento da linguagem do simbolismo e da imitação deferida, 3º Operatório Concreto (7 – 11 anos): construção e descentração cognitiva, compreensão da reversibilidade sem coordenação da mesma, classificação, seriação e compensação simples. 4º Operatório Formal (acima de 11 anos): desenvolvimento das operações lógicas matemáticas e infralógicas, compensação complexa (razão) e da probabilidade (indução de leis).

As diferenças entre a concepção de Piaget e Vygotsky são, em nosso entendimento, intransponíveis. Enquanto Piaget aponta para certa independência entre a aprendizagem e o desenvolvimento, Vygotsky defende o contrário. Para Vygotsky desenvolvimento e aprendizagem caminham lado a lado e, neste processo, o papel do professor, o papel do meio social é de suma importância, como poderemos acompanhar ao longo deste trabalho.

3.FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA E O PAPEL DO PROFESSOR À LUZ DA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CRÍTICA

Neste capítulo, apresentamos os princípios orientadores de uma educação pautada no materialismo histórico-dialético. Consideramos a Pedagogia histórico-crítica como a que melhor representa os ideários daquela perspectiva, especialmente porque vincula os determinantes econômicos à educação, dando a ela necessária materialidade social.

Em relação à concepção de aprendizagem apontada por Saviani, como aquela que visa construir a humanidade produzida historicamente pelo conjunto dos homens, o autor apontará

que o professor, que a escola não podem assumir papel secundário. Os pressupostos da psicologia histórico-cultural, então, são apresentados para mostrarmos como é importante o papel do professor na transmissão do conhecimento científico.

3.1 Os fundamentos da educação na perspectiva histórico-crítica

Para a pedagogia Histórico-Crítica, o trabalho educativo envolve uma ação intencional e diretiva. De acordo com Saviani (1995) trata-se do,

(...) ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (p. 13).

É possível perceber que a pedagogia histórico-crítica possui grande diferença quando comparada com a perspectiva construtivista. Essa diferença é apontada por Duarte (1998) como sendo insuperável. Para o autor, a proposta desenvolvida por Saviani sugere uma concepção positiva de ensino, ou seja, defende o ato de ensinar como atividade propositiva, não acidental e espontânea.

A educação, nessa perspectiva, é produto cultural da relação que homem e natureza estabelecem. Para Saviani (2008),

[...] Para sobreviver o homem necessita extrair da natureza, ativa e intencionalmente, os meios de sua subsistência. Ao fazer isso, ele inicia o processo de transformação da natureza, criando um mundo humano (o mundo da cultura). Dizer, pois, que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos significa afirmar que ela é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como ela é, ela própria, um processo de trabalho. (p.11).

Com isso, Saviani (2008), ressalta que o ser humano necessita extrair da natureza sua sobrevivência, através do trabalho material, antecipando seus ideais em meio aos seus objetivos em sua ação, significa pensar, refletir antes de agir, até que se chegue num produto final-real. Necessitando unir as propriedades do mundo o real (ciência), de valorização (ética) e de simbolização (arte).

Saviani (2008.p.12) explícita que, trata-se aqui da produção de ideais, conceitos, valores, simbólicos, hábitos, atitudes, habilidades. Numa palavra: trata-se da produção do saber, seja elerelacionado à natureza, seja relacionadoà cultura, resume-seao conjunto da produção humana.

A educação é apresentada, a partir da perspectiva materialista-dialética, como trabalho não material. Saviani considera a educação de tal maneira porque sua produção não é separada do produtor, como é o caso do trabalho material. Ainda sobre as considerações gerais da relação entre trabalho e educação, Saviani diz ser importante distinguirmos o essencial do acidental, ou seja, a educação como produto do trabalho deve contribuir para a formação do bom senso, rompendo com o senso comum. Isso significa que não pode-se esperar que a escola seja espaço apenas para o desenvolvimento de subjetividades, embora seja um papel importante, nem para exclusivamente ser espaço de comemorações de datas festivas. A escola é, sim, local de transmissão dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade.

A escola existe, pois para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola básica devem ser organizadas a partir dessa questão. (SAVIANI,2008.p.14).

Segue o autor reforçando sua concepção apontando que

Ora, clássico na escola é a transmissão-assimilação do saber sistematizado. Este é o fim atingir. É aí que cabe encontrar a fonte natural para elaborar os métodos e as formas de organização do conjunto das atividades da escola, isto é currículo. E aqui nós podemos recuperar o conceito abrangente de currículo: organização do conjunto das atividades nucleares distribuídas no espaço e tempo escolares. Um currículo é, pois uma escola funcionando, quer dizer, uma escola desempenhando a função que lhe é própria (SAVIANI, 2008.p.17).

Como é possível observar, Saviani (2008) salienta a importânciada transmissão do conhecimento sistematizado, considerado como um conjunto de atividades que a escola tem como possibilidade manejar com autonomia.

Muitas vezes, a proposta histórico-crítica é criticada por ser um tanto quanto reprodutivista e conteudista. Sobre isso vale lembrar que a pedagogia reprodutivista não vai à essência dos problemas, agindo em sua superficialidade (perspectiva completamente oposta à pedagogia histórico-crítica).

Saviani (2008) também defende que o papel da escola não deva ser a transmissão de qualquer conhecimento, mas que ofereça possibilidades de acesso ao conhecimento científico, à cultura erudita, à reflexão sobre a origem, forma e utilidade dos conteúdos propostos.

A escola tem o papel de possibilitar o acesso das novas gerações ao mundo do saber sistematizado, o do saber metódico, científico. Ela necessita organizar processos, descobrir formas adequadas a essa finalidade. Essa questão central da pedagogia escolar. Os conteúdos não representam a questão central da pedagogia, porque se produzem a partir das relações sociais e se sistematizam com autonomia em relação à escola. A sistematização dos conteúdos pressupõe determinadas habilidades que a escola normalmente garante, mas não ocorre no interior das escolas de educação básica.(SAVIANI,2008.p.66)

Implica dizer que o papel da escola não é somente possibilitar o ensino desvinculado de uma realidade econômica e política. Essa concepção distancia a pedagogia Histórico-Crítica de propostas tradicionais e até mesmo pós-modernas, que não vinculam os objetivos da educação com a necessária superação da sociedade dividida em classes.

A produção do saber é social, ocorre no interior das relações sociais. A elaboração do saber implica expressar de forma elaborada o saber que surge da prática social. Essa expressão elaborada supõe o domínio dos instrumentos de elaboração e sistematização. Daí a importância da escola: se a escola não permite o acesso a esses instrumentos, os trabalhadores ficam bloqueados e impedidos de ascender ao nível da elaboração do saber, embora continuem, pela sua atividade prática real, a contribuir para a produção do saber. O saber sistematizado continua a ser propriedade privada a serviço do grupo dominante. Assim, a questão da socialização do saber, nesse contexto, jamais poderia ser assimilada à visão do funcionalismo durkheimiano, porque se inspira toda na concepção dialética, na crítica da sociedade capitalista desenvolvida por Marx.(SAVIANI, 2008.p.67).

Como foi possível observar neste tópico, a pedagogia Histórico-Crítica está fundamentada em uma concepção de ensino que aponta a centralidade do professor como aquele responsável por transmitir os saberes escolares aos alunos. Por consequência, a escola é o espaço por excelência desta transmissão. Saviani (2008) vai defender que a escola não deve ser espaço para comemoração de datas, que na escola deve-se priorizar aquilo que é essencial.

Em relação ao processo como ocorre o ensino e o aprendizado, é preciso recorrermos à psicologia histórico-cultural, pois tanto ela quanto a pedagogia histórico-crítica são influenciadas pela mesma matriz teórica: o materialismo histórico dialético. No próximo tópico, vamos acompanhar como os pressupostos desenvolvidos por Vygotsky são

fundamentais para a valorização do papel do professor e do ensino do desenvolvimento humano.

3.2 A teoria da aprendizagem a partir de Vygotsky

Vygotsky (1984) afirmava que para o desenvolvimento do ser humano havia a necessidade deste interagir com o meio em que vive, o que caracterizou uma abordagem inovadora, que não considerava apenas o meio como fator determinante, nem o aspecto biológico, mas a interação entre ambos.

Neste processo de desenvolvimento, o autor dá primazia à linguagem, como fator determinante no desenvolvimento do ser humano.

Segundo Vygotsky, a conquista da linguagem representa um marco no desenvolvimento do homem: a capacitação especificamente humana para a linguagem habilita as crianças a providenciarem instrumentos auxiliares na solução das tarefas difíceis, a superarem a ação impulsiva, a planejarem a solução para um problema antes de sua execução e a controlarem seu próprio comportamento. Signos e palavras constituem para as crianças, primeiro e acima de tudo, um meio de contato social com outras pessoas. As funções cognitivas e comunicativas da linguagem tornam-se, então, a base de uma nova forma e superior de atividade nas crianças distinguindo-as dos animais. (REGO, 1995, p.63-64).

Seria, portanto, a linguagem o signo que potencializa o desenvolvimento humano, seria ela a responsável por organizar uma nova forma de interação entre o homem com a natureza, muito menos de dependência e muito mais de autonomia e criatividade. Lúria (1991) vai afirmar, inclusive, que a linguagem representa o salto qualitativo do homem sobre o animal. Para ele "(...) a linguagem dos animais nunca designa coisas, não distingue ações nem qualidades, portanto, não é linguagem na verdadeira acepção da palavra" (Lúria, 1991, p.54). A linguagem vai se constituir, assim, em ferramenta fundamental dos sistemas simbólicos do ser humano.

Os sistemas simbólicos (entendidos como sistemas de representação da realidade), especialmente a linguagem, funcionam como elementos mediadores que permitem a comunicação entre os indivíduos o estabelecimento de significados compartilhados por determinado grupo cultural, a percepção e interpretação dos objetos, eventos e situações do mundo circundante. E por essa razão que Vygotsky afirma que os processos

de funcionamento mental do homem são fornecidos pela cultura, através da mediação simbólica. (REGO, 1995.p.55)

Fica clara a relação que Vygotsky (1984) estabelece entre o meio social e os fatores biológicos. Ele busca apresentar que a perspectiva piagetiana é equivocada exatamente por considerar o biológico e o social como esferas dicotômicas no desenvolvimento humano. Para provar como esta relação é determinante no processo de aprendizagem, Vygotsky apresenta uma concepção bastante inovadora. Ele vai explicar como ocorre o processo de aprendizagem através de zonas de desenvolvimento que só existem a partir da relação maturação biológicas e fatores sociais.

Para o referido autor, podemos considerar a existência de três zonas de desenvolvimento: Real, Potencial e Proximal. Na zona de desenvolvimento real, a criança consegue resolver uma problemática ou situação sozinha sem auxílio de um adulto, é desenvolvida como:

[...] pode ser entendido como referente àquelas conquistas que já estão consolidadas na criança, aquelas funções ou capacidades que ela já aprendeu e domina, pois já consegue utilizar sozinha, sem assistência de alguém mais experiente da cultura (pai, mãe, professor, criança mais velha etc.). Este nível indica, assim, os processos mentais da criança que já se estabeleceram, ciclos de desenvolvimento que já se completaram (REGO, 1995.p.72).

Na zona de desenvolvimento potencial o papel de um adulto, ou alguém com maior experiência é fundamental. É por meio desta interação que novos desafios são lançados, que práticas são observadas e repetidas, que problemáticas são desenvolvidas. Desenvolvendo-se como: ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (REGO, 1995.p.73).

Já o desenvolvimento proximal consiste na

[...] interação com outras pessoas. a criança é capaz de colocar em movimento vários processos de desenvolvimento que, sem a ajuda externa, seriam impossíveis de ocorrer. Esses processos se internalizam e passam a fazer parte das aquisições do seu desenvolvimento individual. É por isso que Vygotsky afirma que, aquilo que é a zona de desenvolvimento próximo hoje será o nível de desenvolvimento real amanhã, ou seja, aquilo que uma criança pode fazer já com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã (REGO, 1995.p.74)

Para Vygotsky (1984), é de extrema importância propiciar um ambiente favorável para que a criança consiga elevar seu raciocínio. Para isto, é necessário que o professor conheça seu aluno em sua totalidade, para que consiga desafiá-lo, provocando sua curiosidade em sala.

Vygotsky ressalta, no entanto, que se o meio ambiente não desafiar, exigir e estimular o intelecto do adolescente, esse processo poderá se atrasar ou mesmo não se completar, ou seja, poderá não chegar a conquistar estágios mais elevados de raciocínio. Isto quer dizer que o pensamento conceitual é uma conquista que depende não somente do esforço individual, mas principalmente do contexto em que o indivíduo se insere, que define, aliás o seu "ponto de chegada".(REGO, 1995.p.37).

Nesta perspectiva, fica explícito que o professor é essencial na aprendizagem das crianças para que consigam aprender, pois é ele quem vai levar os desafios para a sala de aula, vai demonstrar, através da fala, da linguagem, dos signos, as ferramentas que utilizará para promover a aquisição do conhecimento.

Ao mesmo tempo em que devemos refletir sobre os novos desafios da prática docente, não podemos perder de vista que isso só se faz possível quando consideramos as contradições inerentes a essa sociedade. Uma sociedade dividida em classes sociais pressupõe determinado sistema de formação, que adeque os sujeitos a uma convivência passiva e conformativa. Assim, não podemos pensar em mudanças na prática docente se a escola não for repensada e, em última instância a sociedade não seja mudada radicalmente.

Os postulados de Vygotsky parecem apontar para a necessidade de criação de uma escola bem diferente da que conhecemos. Uma escola em que as pessoas possam dialogar, duvidar, discutir, questionar e compartilhar saberes. Onde há espaço para transformações, para as diferenças, para o erro, para as contradições, para a colaboração mútua e para a criatividade. Uma escola em que professores e alunos tenham autonomia, possam pensar, refletir sobre o seu próprio processo de construção de conhecimentos e ter acesso a novas informações. Uma escola em que o conhecimento já sistematizado não é tratado de forma dogmática e esvaziado de significado. (REGO, 1995.p.118).

A partir da premissa de que é preciso estabelecer uma nova concepção de escola, de ensino e aprendizagem, Vygotsky passou a se empenhar na construção de uma psicologia histórica e cultural (em sentido amplo). Nessa tarefa, conferiu especial importância ao brincar como forma da criança aprender e atuar em esferas cognitivas cada vez mais

superiores e complexas. Para o autor, a criança desenvolve, através do brinquedo, a imaginação, o pensamento garantindo o estabelecimento de relações com o mundo a sua volta.

De acordo com Vygotsky, através do brinquedo, a criança aprende a atuar numa esfera cognitiva que depende de motivações internas. Nessa fase (idade pré-escolar) ocorre uma diferenciação entre os campos de significado e da visão. O pensamento que antes era determinado pelos objetos do exterior passa a ser regido pelas ideias. A criança poderá utilizar materiais que servirão para representar uma realidade ausente, por exemplo, uma vareta de madeira como uma espada, um boneco como filho no jogo de casinha, papéis cortados como dinheiro para ser usado na brincadeira de lojinha etc. Nesses casos ela será capaz de imaginar, abstrair as características dos objetos reais (o boneco, a vareta e os pedaços de papel) e se deter no significado definido pela brincadeira. (REGO, 1995.p.81-82).

As crianças criam uma situação ilusória, pois é muito mais fácil para elas, do que recriar a realidade. Por isso, é no desenvolvimento proximal, que elas recriam seu mundo imaginário com a utilização do brinquedo.

Mesmo havendo uma significativa distância entre o comportamento na vida real e o comportamento no brinquedo, a situação no mundo imaginário e o estabelecimento de regras a serem seguidas criam uma zona de desenvolvimento proximal, na medida em que impulsionam conceitos e processos em desenvolvimento. (REGO, 1995.p.83)

É, assim, que a teoria da aprendizagem de Vygotsky apresenta avanços importantes em relação às concepções comportamentalistas, inatistas e biologicistas, que dividem aprendizagem e desenvolvimento. Para o referido autor, traz uma problemática onde muitos professores, afirmam que é através do brinquedo que a criança conseguirá sentir prazer, ou talvez em atividades com jogos desportivos, não seja exatamente prazeroso para ela. Para Vygotsky (1984) é incorreto afirmar que,

Definir o brinquedo como uma atividade que dá prazer à criança é incorreto por duas razões. Primeiro, muitas atividades dão à criança experiências de prazer muito mais intensas do que o brinquedo, como por exemplo, chupar chupeta, mesmo que a criança não se sacie. E, segundo, existem jogos nos quais a própria atividade não é agradável.(VYGOTSKY, 1984,p.105).

Dessa maneira o professor tende uma preocupação maior em lidar com atividades que deem prazer ou não ao aluno, para não tornar uma aula sem uma intenção. Não somente utilizando o brinquedo como principal fonte de diversão, devem sempre estar inovando suas brincadeiras,

atividades, o próprio brinquedo podendo levar a ideia, para que a criança mesma invente seu brinquedo, trabalhando sempre com sua imaginação. Para isto, é necessário sempre estar motivando-as, com as atividades propostas em sala. O trabalho pedagógico com o brinquedo se torna fortemente visível no início da idade pré-escolar. Afirma Vygotsky (1984) que ,

[...] A imaginação é um processo psicológico novo para a criança, representa uma forma de especificamente humana de atividade consciente, não está presente na consciência das crianças muito pequenas e está totalmente ausente em animais. Como todas as funções da consciência, ela surge originalmente da ação. (VYGOTSKY, 1984,p.106)

Vygotsky (1984) ressalta ainda que,

[...] O brinquedo não é uma ação simbólica no sentido próprio do termo, de forma que se torna essencial mostrar o papel da motivação no brinquedo. Segundo esse argumento, enfatizando a importância dos processos cognitivos, negligência não somente a motivação como também as circunstâncias da atividade da criança. E, terceiro, essas abordagens não nos ajudam a compreender o papel do brinquedo no desenvolvimento posterior. (107).

Dessa maneira Vygotsky pede atenção em uma situação imaginária ensina a criança a dirigir seu comportamento não somente pela percepção imediata dos objetos ou pela situação que a afeta de imediato, mas também pelo significado dessa situação (1984, p.110). Assim, através de uma situação imaginária a criança consegue aprender com aquele brinquedo/objeto com mais significação para seu desenvolvimento escolar. Portanto, no brinquedo,

[...] A criança opera com significados desligados de objetos e ações aos quais estão habitualmente vinculados, entretanto, uma contradição muito interessante surge, uma vez que, no brinquedo, ela inclui, também ações reais e objetos reais. Isto caracteriza a natureza de transição da atividade do brinquedo: é um estágio entre as restrições puramente situacionais da primeira infância e o pensamento adulto, que pode ser totalmente desvinculado de situações reais. (VYGOTSKY. 1984,p112).

Assim, o mundo real nem sempre será o mesmo para uma criança, pois ela está inserida em situações diversas que uma brincadeira pode chegar a proporcionar a ela. Dependerá muito do espaço em que vive, na escola, ou no ambiente familiar, para que ela consiga se desenvolver. Como já apresentamos, essa divisão acaba por conferir ao desenvolvimento uma independência que não corresponde ao real. Na Educação Física, como vamos dar procedimento no capítulo seguinte, essa divisão entre desenvolvimento e aprendizagem originaram teorias que, em sua maioria das vezes, está traduzida numa concepção de corpo naturalizada.

4. A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PARA ALÉM DAS CONCEPÇÕES ESPONTANEÍSTAS DE APRENDIZAGEM

4.1 “Professor, vai ter aula livre hoje?”

As aulas de educação física não podem ser vistas como atividades sem finalidade pedagógica. Ao adotarem essa perspectiva, a de transformar suas aulas em momentos “lúdicos”, a justificativa é que na Educação Física o principal objetivo seria o desenvolvimento da alegria, da ludicidade (supostamente intrínseca ao ser humano). Deixa-se de considerar que todo ato educativo, como propõe Saviani (2000), é uma proposta que visa dar ao ser humano sua condição de sujeito histórico e social.

Neste sentido, é importantíssimo que o professor tenha intencionalidade ao desenvolver suas aulas, ainda que a atividade tenha complexidades distintas. Isto só é possível se as crianças se relacionarem entre si, se houver uma troca de conhecimentos, de culturas, de experiências.

Entretanto, é importante citar que cada criança já tem consigo uma cultura intrínseca, pois, é a partir dessa relação com o meio e inter-relação social, que desenvolve trocas de saberes, de conhecimentos. Assim, poderão ser vistas nas reproduções simbólicas, nas ressignificações de um brinquedo ou de uma brincadeira. Visto que, a utilização da ferramenta da imaginação do trabalho educativo é de grande significado para cada criança.

Dessa forma a brincadeira pode acontecer de várias formas como na utilização da fantasia ou da imaginação, aprendendo brincando. Para Brasil (1998),sobretudo vale salientar que, “A fantasia e a imaginação são elementos fundamentais para que a criança aprenda mais sobre a relação entre as pessoas, sobre o eu e o outro. Brincar funciona como um cenário no qual as crianças tornam-se capazes não só de imitar a vida como também, transformá-la (BRASIL, 1998a; p.22)”.

A pergunta que muitos professores ouvem cotidianamente é se desenvolverão sem um direcionamento, se vão desenvolver sua atividade de ensino de forma menos direcionada. Ainda que não queiram, ao tornar suas aulas como espaço de “ludicidade”, há aí uma intencionalidade, mesmo que inconsciente. Com base nessa intencionalidade, negam-se conteúdos, selecionam-se outros, excluem-se alunos, enfim, descaracteriza-se o papel da Educação Física Escolar. Dessa forma, o professor tem a função de desenvolver uma prática pedagógica diretiva, como nas escolhas dos temas, papéis sociais, das próprias brincadeiras de faz de conta. Assim, Brasil (1998) destaca que,

É preciso que o professor tenha consciência de que na brincadeira as crianças recriam e estabilizam aquilo que sabem sobre as mais diversas esferas do conhecimento, em uma atividade espontânea e imaginativa. [...] Pode-se, entretanto, utilizar jogos, especialmente que possuem regras, como atividades didáticas. É preciso, porém, que o professor tenha consciência de que as crianças não estarão brincando nestas situações, pois há objetivos didáticos em questão (BRASIL, 1998, p.29).

Para Arce (2007), o professor media não a aprendizagem espontânea do aluno, mas sua relação com o conhecimento. Na concepção construtivista, entretanto,

[...] O professor é mediador do conhecimento entre as crianças e o conhecimento, intervindo apenas quando solicitado ou necessário. Assim, garante a possibilidade de os alunos, em interação com os outros alunos ou sozinhos, ampliarem suas capacidades de aprendizagem de conceitos, códigos sociais, diferentes linguagens, experimentação, reflexão, elaboração de perguntas e respostas e construção de objetos e brinquedos. O professor, ainda, mobiliza e oportuniza situações e espaços de aprendizagem, articulando os recursos e capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas, previamente estabelecidas pelas crianças, aos conhecimentos humanos já produzidos. Levam, assim, em consideração, as singularidades de cada criança, bem como a diversidade social, ética, costumes, valores presentes na sala de aula, trabalhando com respeito às diferenças e promovendo a socialização (ARCE, 2007 p.19-20).

A criança aprenderia de forma deliberada e espontânea, já que o desenvolvimento garantiria o amadurecimento das funções psíquicas. Torna-se necessário que o espaço em que a criança está inserida, promova a interação com os demais, havendo a troca de costumes, valores, etc. Assim, o professor favorece a construção de conhecimentos significativos às crianças.

Em oposição à concepção que acredita na ludicidade como manifestação espontânea da criança, Arce (2007) julga extremamente necessário tomarmos como ponto de partida a potencialidade das atividades lúdicas, não devendo perdermos de vista que a liberdade também pode ter intencionalidade, também pode contribuir para a formação da criança.

O lúdico, dentro desse contexto, centraliza a aquisição de conhecimentos, mas para que isso ocorra a espontaneidade deve estar presente. As brincadeiras devem preservar o seu lado espontâneo, entretanto, também podem ser orientadas para fins didáticos como aquisição de conceitos, códigos sociais e diferentes linguagens. No entanto, essas duas formas não devem ser confundidas, pois é necessário que se brinque livremente para que se exerça suas capacidades de imaginação e criação. A garantia na instituição do espaço para a ludicidade permite à criança estimular sua criatividade e sua cognição por meio da resolução de problemas que lhe são significativos, na compreensão

singular sobre diversos conhecimentos, pessoas e sentimentos (ARCE, 2007, p.25).

Nessa perspectiva, as aulas livres, tão frequentes na educação física, não contribuem para o desenvolvimento da criança, exceto pelo fato de haver interação entre elas. Mas se tal interação não estiver envolvida em clara intencionalidade, nos parece que o risco de se tornar uma prática sem sentido é grande.

Em qualquer das etapas de ensino, a aquisição de conhecimentos é primordial. Evidente que o grau de complexidade dessa aquisição é diferente, de acordo com a idade da criança. De todo modo, independentemente da idade, Arce (2013) destaca que para haver transmissão dos saberes é primordial que os professores tenham clareza da sua importância neste processo, que reconheçam seu papel educativo. A autora chama atenção, ainda, que não se trata de qualquer conhecimento, mas o saber sistematizado, intencional e emancipador.

[...]A escola, portanto, está focada na ciência, que é constituída por um saber metódico, sistematizado. Assim, o trabalho pedagógico é sempre um ato intencional, que envolve a transmissão de conhecimentos. A criança, dessa forma, é compreendida como um ser em construção, em processo de humanização, pois a natureza é fruto de nossa história social e não de processos psicogenéticos, não sendo dada no ato do nascimento biológico. Apropriar-se de cultura acumulada pela humanidade é um passo fundamental para a criança tornar-se humana, para o seu nascimento como ser social (SAVIANI, 1997.p.31).

Arce (2013) ressalta que cabe à escola fazer com que os conhecimentos científicos sejam transmitidos no âmbito escolar. E a partir da transmissão dos saberes escolares que se pode desenvolver um ensino para além do senso comum.

A autora chama atenção, ainda para o cuidado que devemos ter ao transmitirmos os conhecimentos aos alunos. Significa dizer que se deve garantir a transposição didática, a transformação dos conhecimentos científicos em saberes escolares. É importante saber ensinar e auxiliar o aluno na apropriação do saber, a dominar os conteúdos, instrumentalizando-os para que desenvolvam habilidades que facilitem sua aprendizagem.

Assim, a concepção científica de mundo torna-se importante para os alunos, é imprescindível no campo científico que os planos de estudos considerem a elaboração e aquisição do saber.

Saviani (2000, p.134), afirma, ainda, que não se trata de qualquer ação pedagógica, mas daquela que garanta a apreensão dos conhecimentos.

A ação pedagógica deve caracterizar-se por “atividades didáticas que visam auxiliar os alunos a se apropriarem do saber e não apenas recebê-lo”. E o ensino das ciências deve se dar pelo modelo pedagógico de investigação-

estruturação- pelo qual os alunos são colocados em situações não só de realizar investigações como também de desestruturar as investigações realizadas (SAVIANI, 2000,p.134).

Se tomarmos a Educação Física (Saviani,2008a) como exemplo, verificamos uma completa desestruturação do sentido pedagógico e intencional, crítico e emancipador, quando seu objeto passa a ser a ludicidade desprova de intencionalidade. As aulas livres não correspondem com o ato educativo, mas com um espontaneísmo que pode ser relacionado à perspectiva construtivista, mas pode ser vinculado à sua dificuldade de estabelecer uma estrutura epistemológica clara. Como área ainda muito recente, muito se fala de uma suposta crise epistemológica iniciada nos anos de 1980 e vivida ainda hoje. O próximo tópico procura identificar esta crise e suas implicações sobre o ensino sistematizado, intencional e crítico-transformador.

4.2 Sobre a natureza e especificidade da Educação Física na Educação Infantil

A busca por legitimidade da educação física remonta suas origens. Conduzida por médicos, os primeiros passos da Educação Física enquanto campo de conhecimento buscou se legitimar como área científica a partir dos conhecimentos bio-fisiológicos. Com o amadurecimento da área novos atores vão surgindo neste cenários, preocupados em apresentar novas definições do que deveria ser e constituir o campo teórico desta área de conhecimento. Houve momentos que a sugestão era mudar seu nome. Assim, nomes como cinesiologia, ciência da motricidade humana, ciência do esporte foram tentativas de garantir um *status* superior à área, aproximando-a da perspectiva positivista de ciência (SOARES, 1995).

Com o crescimento do esporte, enquanto conteúdo hegemônico da área, se quis transformar a área à partir do Movimento Esportivo, numa clara tentativa de aliar a nova concepção hegemônica ao estatuto de cientificidade da área.

Em continuação aos movimentos que buscam dar maior legitimidade à área, surgirá o Movimento da Psicomotricidade nos anos 70, que tratavam de desenvolver as condutas motoras. Por fim, dos anos 1980 até os tempos de atuais, houve proliferação de perspectivas críticas tornando-se a tônica da área. Neste período, a discussão girou em torno da definição de um objeto de ensino/estudo. Passou a fazer parte de nosso vocabulário terminologias como: cultura corporal, cultura física, cultura de movimento, cultura corporal de movimento,

todas procurando debater sobre conteúdo/temas tais como ginástica, o esporte, o jogo, dança, lutas e a capoeira (SOARES, 1995).

Na educação infantil, a proposta para a educação física esbarra na diversidade de concepções que orientam sua prática. De qualquer forma, acreditamos que a relação do professor com a criança pequena é fundamental. Como já debatemos neste trabalho, sua posição em garantir um ensino positivo é de extrema importância porque possibilita, no caso da educação física, que a prática corporal seja experimentada e, ambos descubram os limites e possibilidades da cultura corporal.

Quando pensamos na intersecção entre corpo e movimento e nas interações que profissionais e crianças estabelecem em seu cotidiano na creche, pensamos no quanto é importante que os adultos se conheçam não só por intermédio daquilo que seus corpos espelham exteriormente, mas igualmente por intermédio daquilo que seus corpos espelham interiormente. É preciso que nos conheçamos melhor não só oralmente, como o fazemos a todo o momento, mas também é preciso que conheçamos as possibilidades de nossos corpos: seus gestos, movimentos, expressões (SAYÃO, 2002, p.9).

Assim como Sayão (2002), acreditamos que o trabalho da Educação Física na educação infantil é complexo justamente porque envolve dois corpos em movimento, com intencionalidades diferentes entre si. Enquanto a criança se move buscando fruição e ludicidade, o professor se move procurando dar significado, a partir de seu movimento, ao movimento de seu aluno.

Quando o professor de Educação Física passa a se relacionar com seus alunos, ele deve buscar desafiá-los a estabelecerem uma consciência corporal, a se posicionarem sobre os desafios/problematizações. Os arranjos didáticos elaborados pelo professor deve constituir fonte de desafios aos alunos, funcionando de plataforma que impulse seu aprendizado. Esses arranjos didáticos visam, assim, a unicidade entre o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno. Para Sayão,

[...] Quando [o aluno] se expressa, o faz com todo seu corpo, por intermédio dos gestos, da oralidade. Ela não é um ser corporal agora e cognitivo depois. Na brincadeira, a criança é um ser único que demonstra, por intermédio de seus movimentos, uma totalidade. Fragmentá-la e fragmentar as formas que podem levá-la à construção de novos conhecimentos, é um desrespeito (SAYÃO, 1999, p 12).

Em síntese, a Educação Física na Educação Infantil não deve prescindir da intencionalidade, da unicidade que a brincadeira proporciona quando tratada didaticamente, da possibilidade de desenvolver conceitos como produto da aprendizagem. Enfim, não podemos corroborar com as pedagogias espontaneístas que vinculam a educação infantil uma atividade que o professor não possui centralidade. Muito menos podemos concordar com as

premissas que delegam à educação física a responsabilidade de desenvolver a ludicidade, como se essa fosse algo intrínseco ao ser humano.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na perspectiva Construtivista piagetiana, há uma separação entre o aprendizado e o desenvolvimento. Dessa separação, considerada natural, já que conta com a maturação biológica, surge o pressuposto de que o aluno aprende quando estiver preparado para tal, conferindo um papel secundário ao professor neste processo. Neste sentido, essa perspectiva hipervaloriza o aluno, colocando-o como o principal ator do processo de ensino aprendizagem, e o professor apenas como um facilitador do conhecimento. Cumpre destacar que nossa defesa neste Trabalho de Conclusão de Curso foi o contrário desse posicionamento, já que compreendemos que o professor tem papel decisivo.

Em contrapartida, para a pedagogia história crítica, a relação professor-aluno só se concretiza através de um trabalho intencional, que envolve a transmissão dos saberes, desvinculando-os do processo espontaneísta. Esse processo que é de extrema importância, pois as crianças estão sendo inseridas no meio escolar.

A partir dessa última perspectiva, é importante frisar que a escola deve proporcionar um ambiente em que o professor não limite seus conhecimentos, independente da metodologia ou didática utilizada para a transmissão dos saberes. Dessa forma, na Educação Infantil, apresentamos como o brinquedo tem importância no desenvolvimento infantil, e como o professor é fundamental na interação da criança com o brinquedo e, conseqüentemente, com a realidade. O professor pode proporcionar um aprendizado de forma lúdica, contextualizada e crítica, ampliando a capacidade de imaginação da criança, a expressão e consciência corporal (seja na terra ou no meio aquático). Tal aprendizado e ensino partem das experiências dos alunos, o que torna o processo muito mais rico e significativo para a criança. Um trabalho intencional, voltado para a utilização da ferramenta: o brinquedo, símbolos, signos, diversidades no manuseio de objeto/brinquedos, papéis sociais, ou jogos de faz-de-conta, dessa forma, as aulas se tornam mais significativas tanto para o aluno e quanto para o professor.

Essas considerações nos levam a concluir que a Educação Física na Educação Infantil é de extrema importância, principalmente porque nesta idade a criança aprende através da interação com seus colegas e com o professor. Não se trata, portanto, de uma perspectiva espontaneísta de ensino, mas uma perspectiva positiva, em que o ensino possa gerar aprendizado, o brinquedo se torne ferramenta de aprendizagem. A tarefa da Educação física é

oferecer, neste momento da vida da criança, muito mais que aulas livres, possibilitando maior consciência corporal, potencializando a imaginação, o trabalho com espaços diversos (alto, baixo), podendo trabalhar com a expressão corporal (imaginando bichos/imitação) e principalmente a interação entre as crianças. Enfim, a um enorme acervo de conteúdos que pode ser trabalhados e transmitidos de forma leve e prazerosa, já que na Educação Infantil, estão iniciando sua vida escolar, só basta o professor querer e repensar suas aulas, assim, é válido um trabalho verdadeiramente intencional.

6. REFERÊNCIAS

- ARCE, A. MARTINS. Lígia, M. **Quem tem medo de ensinar na educação infantil? Em defesa do ato de ensinar.** (org), Campinas, SP: Editora Alínea, 2013. 3ªed.
- AZENHA, M. G. **Construtivismo: De Piaget a Emília Ferreiro.** São Paulo, Ática, 1993.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil.** 1998ª_ Brasília: MEC/SEF, 3v.;il.Volume 1: Introdução.
- DUARTE, Newton (1993). **A individualidade para-si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo.** Campinas, AutoresAssociados.
- DUARTE, Newton. Cad. **Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar;** CEDES v. 19 n.44, Campinas Abr. 1998.
- DUARTE, Newton. **Sobre o Construtivismo: contribuições a uma análise crítica/ Newton Duarte(org).** _ Campinas, SP: Autores Associados, 2000._ Coleção polêmicas do nosso tempo;77).
- PIAGET, Jean. **A Psicologia da Criança.** Ed.11.1857.
- PERRENOUD, Philippe. **A Prática Reflexiva no Ofício de Professor: Profissionalização e Razão Pedagógica.** Tradução de Cláudia Schilling. PortoAlegre: Atmed Editora, 2002.
- MARTINS, Lígia M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições á luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia história-crítica/ Lígia Márcia Martins.-** Campinas, SP: Autores Associados, 2013.
- MELLO, Guiomar namo. **O lugar da Educação Física na Educação Infantil.** São Paulo;2000.
- REGO, Teresa Cristina.**Vygotsky : uma perspectiva histórico-cultural da educação I Teresa Cristina Rego.-** Petrópolis, RJ : Vozes, 1995. - (Educação e conhecimento)
- SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações/** Demerval Saviani;10.ed. rev.- Campinas, SP: Autores Associados, 2008a.(Coleção educação contemporânea).
- SAVIANI, Nereide. **Saber Escolar, currículo e didática: problemas de unidade conteúdo/ método no processo pedagógico/** Nereide Saviani – 3.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000b. (Coleção educação contemporânea).
- SCHÖN, Donald A. **Formar professores como profissionais reflexivos.** In NÓVOA, Antonio. Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.
- SAYÃO, D. T. **Corpo e Movimento: notas para problematizar algumas questões relacionadas à Educação Infantil e à Educação Física.** Rev. Bras. Ciência. Esporte, Campinas, v. 23, n. 2, p. 55-67, jan. 2002.
- SAYÃO, D. T. (2007): “**Infância, prática de ensino de Educação Física e Educação Infantil**”, in: VAZ, A. F.; SAYÃO, D. T., e PINTO, F. M. (Org.) Educação do corpo e

formação de professores: reflexões sobre a prática de ensino de Educação Física. Florianópolis: Ed. da UFSC.

SAYÃO, D. T. **Não basta ser mulher... não basta gostar de crianças... "Cuidado/Educação" como princípio indissociável na Educação Infantil.** – Educação, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 69-84, jan./abr. 2010.

Disponível em <http://www.ufsm.br/revistaeducacao>

SAYÃO, D. T. – **Cabeças e corpos, adultos e crianças: cadê o movimento e quem separou tudo isso?** São Carlos, SP: UFSCar, v.2, no. 2, p. 92-105, nov. 2008.

Disponível em <http://www.reveduc.ufscar.br>.

SOARES, C. **Educação física: raízes europeias e Brasil.** Campinas, Autores Associados, 1994. A Formação profissional em educação física: algumas anotações. In: De MARCO, A., org. Pensando a educação motora. Campinas, Papirus, 1995. PIAGET, Jean. O raciocínio na criança. Rio de Janeiro: Real, 1967.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente.** São Paulo, Martins Fontes, 1984.

_____ **Pensamento e linguagem.** São Paulo, Martins Fontes, 1987.