

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA**

LÚCIO FLÁVIO OLIVEIRA DA SILVA

**CULTURA CORPORAL DE MOVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: uma
perspectiva Histórico-Cultural**

Paranaíba/MS

2019

LÚCIO FLÁVIO OLIVEIRA DA SILVA

**CULTURA CORPORAL DE MOVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: uma
perspectiva Histórico-Cultural**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração em Educação, Linguagem e Sociedade da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Currículo, formação docente e diversidade.

Orientador: Profa. Dra. Maria Silvia Rosa Santana

Paranaíba - MS

2019

| | |
|-------|---|
| S581c | <p>Silva, Lúcio Flávio Oliveira da Cultura corporal de movimento na educação infantil: uma perspectiva histórico-cultural/ Lúcio Flávio Oliveira da Silva. – Paranaíba, MS: UEMS, 2019. 181p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, 2019. Orientadora: Profa. Dra. Maria Silvia Rosa Santana.</p> <p>1. Desenvolvimento infantil. 2. Planejamento pedagógico. 3. Cultura corporal. I. Título. II. Silva, Lúcio Flávio Oliveira da.</p> |
| | CDD 23. ed. 372.054 |

A toda minha família, em especial minha mãe, que contribuiu para esta caminhada, sendo um exemplo de força e perseverança.

AGRADECIMENTOS

Agradeço este passo tão importante da minha vida a todos aqueles que colaboraram de alguma maneira para concretização deste estudo, em especial aos que considero como minha família, pois sempre me acompanharam, seja com apoio presente ou em orações.

Gratidão à minha orientadora, Maria Sílvia, pelo carinho e por entender meus momentos de ansiedade, insegurança, por me acalmar, me direcionar e por me acompanhar. Com sua devida eficiência e dedicação me ajudou a desenvolver este estudo, sempre serei grato por todas as colaborações. Sua postura e sua concepção de mundo é uma referência em que me espelho.

Agradeço aos professores da Universidade, em especial as professoras Lucélia Tavares Guimarães que, desde as aulas como aluno especial, na qualificação e na defesa, com suas falas provocativas e as problematizações colocadas, contribuíram para meu desenvolvimento profissional, acadêmico e humano; e a professora Doracina Aparecida de Castro Araújo pelas contribuições para a realização do projeto de pesquisa ainda nas aulas como aluno especial. Fica aqui a minha singela gratidão a estas professoras inspiradoras.

Agradeço aos amigos de viagens, pelas caronas, tanto enquanto aluno especial do programa, quanto aluno regular, e aos amigos de curso pelas contribuições de estudo, em especial aos companheiros da Linha 1 - Currículo, formação docente e diversidade.

Gratidão ao professor Dr. José Milton, que colaborou de maneira significativa para a produção deste estudo, dando possibilidades e posicionamento teórico nas bancas de qualificação e defesa.

Gratidão às pessoas que fizeram parte deste estudo, que me oportunizaram participar da vida escolar, conhecer a realidade deles, intervir com minhas concepções e aprender cada dia mais.

Agradeço aos integrantes do grupo de estudo "Implicações Pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural" da UFMS de Três Lagoas, pelas contribuições nos estudos, principalmente ao professor Armando Marino Filho, pelas contribuições necessárias ao entendimento e compreensão da referente Teoria.

Gratidão aos inesquecíveis professores da graduação em Educação Física, em especial ao professor Luis Sferra, um dos meus primeiros orientadores na iniciação científica, que com suas críticas, indagações e a transmissão do compromisso político e pedagógico, contribuiu de maneira direta e decisiva na minha busca por uma Educação Física que supere os moldes arcaicos e alienantes.

Gratidão à turma de 2012 do curso de Educação Física da AEMS, também foram importantes para me incentivar e me motivar na luta pela conclusão deste trabalho.

Agradeço à todos do SESC-MS, Unidade de Três Lagoas, em nome da Gerente Iraci Ianhes, da Coordenadora Gláucia Cristina e dos professores Luiz Antônio, Denise Moreira e Viviane Duarte. Sou grato pelas contribuições desde quando atuava ainda como estagiário, e por ter me oportunizado momentos para dedicação a esse momento tão importante.

Aos amigos de minha curta trajetória enquanto estagiário e/ou docente do Município de Três Lagoas/MS, aos que me incentivaram, acreditaram em mim e nas minhas concepções frente à Educação.

RESUMO

Este trabalho é o produto final de um estudo desenvolvido no mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Unidade Universitária de Paranaíba, na linha de pesquisa Currículo, formação docente e diversidade, vinculado ao Grupo de Estudos e Pesquisa Práxis Educacional (GEPPE). Este estudo tem como objeto o planejamento pedagógico intencional e consciente. Isso se justifica pelo fato, das visões naturalistas e espontaneístas de Educação, ter desempenhado um papel de observar a criança, mas não intervir por meio do ensino no seu desenvolvimento, isso tem proporcionado uma Educação onde as crianças são livres, com a crença de que suas funções vão despertar na medida em que passar os anos, as práticas são calcadas em ações sem planejamento prévio, desorganizada e sem a devida orientação que o ensino precisa. Assim sendo, definimos nosso objetivo geral como: Conhecer e intervir na organização do planejamento pedagógico de um professor que atua com a disciplina de Movimento Corporal em um Centro de Educação Infantil do município de Paranaíba/MS. Com vistas a tornar o trabalho pedagógico mais intencional e consciente, principalmente no que se refere à Atividade de Planejar, frente às práticas com o Movimento Corporal na Educação Infantil, assim, apresenta-se neste estudo a importância da organização do planejamento pedagógico no processo educativo. Para isso utilizamos como método de investigação o materialismo histórico-dialético, advindo dos pressupostos de Marx, que visa enaltecer uma concepção de mundo e compreende o fenômeno investigado em sua totalidade, na busca pela sua essência. Os procedimentos metodológicos utilizados foram a Entrevista, a Observação e o experimento didático-formativo, com vista a estruturar um processo de formação para que o sujeito da pesquisa se aproprie de conceitos relevantes para a organização pedagógica do ensino com a disciplina de Movimento Corporal. O caminho metodológico nos possibilitou analisar o material coletado, com as devidas abstrações, por meio das categorias de análise: Atividade; Consciência; Desenvolvimento Infantil; Planejamento. Deste modo, verificamos que o processo formativo realizado com o professor tornou seu trabalho pedagógico mais consciente, assim, conclui-se que é necessário o professor colocar-se em Atividade de Planejar para que consiga de fato realizar um trabalho consciente, sendo que isso passa pela sua formação inicial, continuada e pelos conceitos primordiais ao ensino, que formarão sua consciência.

Palavras-chave: Desenvolvimento Infantil; Planejamento pedagógico; Atividade; Cultura Corporal

ABSTRACT

This work is the final product of a study developed in the master's program of the Graduate Program in Education of the State University of Mato Grosso do Sul (UEMS), Paranaíba University Unit, in the research line Curriculum, teacher training and diversity, linked to Educational Praxis Study and Research Group (GEPPE). This study has as its object the intentional and conscious pedagogical planning. This is justified by the fact that the naturalistic and spontaneist views of education played a role of observing the child, but not intervening through teaching in its development, this has provided an education where children are free, with the belief that Their functions will awaken as the years go by, practices are grounded in actions without prior planning, disorganized and without the proper guidance that teaching needs. Thus, we define our general objective as: Know and intervene in the organization of the pedagogical planning of a teacher who works with the discipline of This work is the final product of a study developed in the master's program of the Graduate Program in Education of the State University of Mato Grosso do Sul (UEMS), Paranaíba University Unit, in the research line Curriculum, teacher training and diversity, linked to Educational Praxis Study and Research Group (GEPPE). This study has as its object the intentional and conscious pedagogical planning. This is justified by the fact that the naturalistic and spontaneist views of education played a role of observing the child, but not intervening through teaching in its development, this has provided an education where children are free, with the belief that Their functions will awaken as the years go by, practices are grounded in actions without prior planning, disorganized and without the proper guidance that teaching needs. Thus, we define our general objective as: Know and intervene in the organization of the pedagogical planning of a teacher who works with the discipline of Body Movement in a Center for Early Childhood Education in the city of Paranaíba / MS. In order to make the pedagogical work more intentional and conscious, especially regarding the Activity of Planning, against the practices with the Body Movement in Early Childhood Education, this study presents the importance of the organization of pedagogical planning in the educational process. . For this we use as a method of investigation historical-dialectical materialism, coming from the assumptions of Marx, which aims to enhance a conception of the world and understands the phenomenon investigated in its entirety, in search of its essence. The methodological procedures used were the Interview, the Observation and the didactic-formative experiment, with a view to structuring a formation process so that the research subject appropriates concepts relevant to the pedagogical organization of teaching with the discipline of Body Movement. The methodological path allowed us to analyze the collected material, with appropriate abstractions, through the categories of analysis: Activity; Consciousness; Child development; Planning. Thus, we verified that the formative process performed with the teacher made his pedagogical work more conscious, however, it is concluded that it is necessary for the teacher to put himself in Planning Activity in order to actually be able to do a conscious work, and this passes for their initial, continuing formation and the primordial concepts of teaching that will form their consciousness.

Keywords: Child Development; Pedagogical planning; Activity; Body Culture

SUMÁRIO

| | |
|---|-----|
| INTRODUÇÃO | 10 |
| 1 O TRABALHO PEDAGÓGICO E A CULTURA CORPORAL DE MOVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL | 17 |
| 1.1 Trabalho, educação e capitalismo | 17 |
| 1.2 Proletarização do trabalho educativo | 25 |
| 1.3 Trabalho pedagógico e as possibilidades para a transformação social | 29 |
| 1.4 Tendências e perspectivas da Educação Física | 35 |
| 1.4.1 Concepções Higienista, Militarista, Pedagogicista, Competitivista e Popular | 36 |
| 1.4.2 Concepções desenvolvimentista, psicomotricidade e construtivista coexistentes na área da Educação Física | 40 |
| 1.4.3 Concepções progressistas..... | 44 |
| 1.5 A Educação Infantil e o trabalho com o Movimento Corporal | 49 |
| 1.6 A cultura corporal de movimento na escola | 59 |
| 1.7 O trabalho pedagógico com o movimento corporal na Educação Infantil: a organização pedagógica e os caminhos para se pensar a prática | 64 |
| 2 PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL: perspectivas para a área da Educação Infantil | 70 |
| 2.1 O desenvolvimento infantil e sua promoção na Educação Pré-Escolar | 71 |
| 2.2 A Teoria da Atividade: elementos e estrutura | 77 |
| 2.3 Periodização do desenvolvimento psíquico | 84 |
| 2.5 O trabalho pedagógico consciente do professor com a brincadeira de papéis | 94 |
| 2.6 As brincadeiras de papéis sociais e suas contribuições para o ensino do movimento corporal na Educação Infantil: princípios para o planejamento de aulas | 100 |
| 2.6.1 Considerações sobre o planejamento pedagógico..... | 100 |
| 2.6.2 O planejamento pedagógico das brincadeiras de papéis nas aulas de Movimento Corporal: conceitos fundamentais para o trabalho pedagógico | 104 |
| 3 A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO COM O MOVIMENTO CORPORAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: o experimento didático-formativo | 115 |
| 3.1 MÉTODO | 117 |
| 3.1.1 Os princípios teórico-metodológicos do materialismo histórico-dialético | 117 |

| | |
|--|-----|
| 3.2 Procedimentos metodológicos | 121 |
| 3.2.1 Elaboração do roteiro de entrevista e as observações | 122 |
| 3.2.2 O experimento didático-formativo..... | 124 |
| 3.2.2.1 A organização do experimento didático-formativo | 128 |
| 3.3 Análise dos dados | 131 |
| 3.3.1 Categoria de análise: ATIVIDADE | 132 |
| 3.3.2 Categoria de análise: CONSCIÊNCIA | 134 |
| 3.3.3 Categoria de análise: DESENVOLVIMENTO INFANTIL..... | 141 |
| 3.3.4 Categoria de análise: PLANEJAMENTO | 147 |
| 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS | 154 |
| REFERÊNCIAS | 160 |
| ANEXOS | 167 |

INTRODUÇÃO

O trabalho pedagógico, entendido como a atividade realizada pelo professor na qual são organizadas as ações de ensino e de aprendizagem, que serão mediadas pelos professores e apropriadas pelos alunos, apresenta na atual sociedade inúmeras atenções, principalmente dos defensores de uma educação fundamentada no marxismo. Em vista disso, tem sido difundida no Brasil, já por várias décadas, a Pedagogia Histórico-Crítica, desenvolvida por Demerval Saviani, a qual se mostra preocupada com a formação humana da classe dos trabalhadores, no sentido de proporcionar-lhes uma educação de qualidade. Na medida em que avançam os estudos, essa proposta tem se demonstrado mais humanizadora, pois visa promover conhecimentos intencionalmente estruturados.

No atual cenário, por mais difícil que pareça, a educação necessita formar os indivíduos da classe trabalhadora em direção à sua humanização, para a compreensão mais complexa da realidade objetiva, para que sua atuação ocorra de forma mais consciente. Mas, para que isso ocorra, o trabalho pedagógico precisa atuar no sentido de promover intencionalmente o desenvolvimento psíquico dos alunos, promovendo o acesso à cultura mais desenvolvida de maneira que todos possam dela se apropriar e, assim, desenvolver a sua consciência crítica e reflexiva. Entretanto, alguns paradigmas educacionais são alienantes em nossa sociedade, uma vez que promovem debates para acabar com a autonomia do professor, constroem diretrizes e impõem documentos de lei que privam a atuação livre de uma prática capaz de desenvolver os educandos de forma a produzir sua humanização.

O contato com a Educação me apresenta várias inquietações frente ao ensino, à aprendizagem e ao desenvolvimento, muitas delas disseminadas por um sistema que priva o indivíduo da apropriação ampla da cultura, possibilitando o desenvolvimento máximo de suas potencialidades. Algumas dessas inquietações fazem parte deste estudo, pois têm despertado atenção no percurso de minha breve trajetória, seja como professor, como estagiário ou monitor.

Para melhor detalhar, farei um breve relato. Iniciei meus estudos na graduação de Educação Física pela Associação de Ensino e cultura de Mato Grosso do Sul (AEMS), em 2012, muito motivado pelo fato de ter sido atleta de futsal e ter a concepção de que, posteriormente, poderia vir a ser um técnico, preparador físico ou outro profissional deste Esporte. Porém, logo na primeira semana de graduação consegui estágio remunerado em um Centro de Educação Infantil (CEI) da Rede Municipal de Ensino de Três Lagoas/MS, cuja função era de recreador, com o subsídio adquirido conseguia suprir as necessidades, como

manter-me no curso. Assim sendo, aos poucos pude me encantar com todo o ambiente da Educação Infantil, e a consequência disso foi empenhar-me em estudar cada vez mais e conseguir me situar como um professor que busca pela qualidade do ensino nesta etapa educacional, principalmente com as práticas referentes ao movimento corporal, que demasiadamente é tratado como um momento de ações livres e espontâneas por parte dos professores que atuam com tal disciplina.

Aquilo que surgiu como um subsídio para me manter no curso de Educação Física se tornou uma experiência enriquecedora e prazerosa, atuei como estagiário neste segmento dois anos e, posteriormente, contratado para ser atendente, cuja função era a mesma de estagiário. No mesmo ano de contratado pela Rede Municipal de Ensino, consegui estágio remunerado no Serviço Social do Comércio (SESC/MS - Unidade de Três Lagoas/MS), depois de um processo seletivo que contava com provas e entrevista, cuja função era para dar subsídio às aulas de Educação Física, onde pude auxiliar professores da área que me puderam dar outro sentido para a atuação com o movimento corporal. Após um ano de estágio realizei outro processo de seleção no SESC, mas desta vez para o cargo de Monitor do desenvolvimento Infantil, cuja função era auxiliar diversos professores em uma sala específica. Nestas vivências e experiências analisei muito as didáticas dos professores, tanto dos docentes da Educação Física como os de Arte, Musicalização e Regentes, a forma como se comportam perante as crianças, suas atuações com determinados conteúdos, bem como a organização da escola na busca pelo desenvolvimento da criança.

Muitas das práticas vistas durante a minha formação inicial se embasavam em concepções naturalizantes do desenvolvimento humano, segundo as quais o aluno deve se adaptar ao meio e o ensino caminhar paralelo ao desenvolvimento. Mediante tais conhecimentos apropriados das práticas experienciadas e vivenciadas, me pus a refletir sobre a educação escolar, analisando como ela é de extrema relevância para a sociedade atual. Tais perspectivas, acreditamos hoje, tornam o ensino um meio para manter o indivíduo na sociedade e fazer com que siga os seus ditames, próprios do capitalismo, ou pode significar uma superação da situação posta.

Destarte, neste estudo, discorreremos acerca da Educação Infantil, que possui suas especificidades em relação às formas de atuação e que, com um trabalho descentralizado e inconsistente, pode colocar as crianças em uma condição de alienação já nos primeiros anos de vida. Nesta pesquisa, adotamos a concepção de que é necessário haver ensino para ocorrer o desenvolvimento das crianças, conforme estabelecem os defensores de uma pedagogia

baseada na Psicologia Histórico-Cultural, como Arce (2013; 2016), Martins (2011a; 2011b; 2016), Lazaretti (2013), Pasqualini (2008; 2006; 2013), entre outros.

Muitas indagações relativas à Educação Infantil não foram devidamente respondidas durante a formação inicial, e muitas delas me conduziram à busca por soluções, as quais posso não alcançar neste estudo, mas creio que outros professores também se sintam incomodados com essas mesmas problematizações e, assim, apresento minha parcela de contribuição.

Outro aspecto muito relevante para a busca por um estudo mais elaborado parte da realidade do trabalho pedagógico com o Movimento Corporal na Educação Física Infantil¹, que demasiadamente é entendido como uma ação docente sem objetivo, cujas aulas são entendidas como aquelas em que há um momento “livre” para a criança, em que ela deve brincar espontaneamente e o papel do professor é somente de observar o brincar. Acreditamos que tais concepções são distorcidas, pois as aulas de Movimento Corporal possuem função relevante no trato com o conhecimento e na formação humana do sujeito, por meio delas as crianças podem e precisam se apropriar de várias manifestações corporais da cultura humana, sendo que o foco necessita desenvolver a corporeidade humana.

Para conduzir um estudo mais diretivo sobre a realidade supracitadas, ingressei na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Unidade Universitária de Paranaíba, no programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação a nível de Mestrado, que me proporcionou, enquanto aluno especial, uma visão de que a Educação escolar precisa de pessoas que estudem, lutem e pesquisem sobre os principais temas no âmbito educacional. Como exemplo, podemos citar o fato de o trabalho do professor ficar limitado, em decorrência de um sistema que priva a educação da classe trabalhadora, isso reflete na qualidade do ensino na educação básica, bem como na má formação inicial e continuada do docente, entre outros fatores.

Acreditamos e defendemos que a educação pública precisa ser de qualidade, mas para que isso seja concretizado são necessários estudos que busquem as soluções dos problemas educacionais, ou que pelo menos consigam fundamentar e discutir ideias transformadoras, mesmo em uma sociedade capitalista, todavia sem perder o foco de posteriormente superá-la.

Como aluno especial foi possível cursar duas disciplinas que me apresentaram outra perspectiva frente à educação escolar. Em uma delas pude analisar que o currículo precisa ser discutido e necessita ter embasamento teórico, para que não seja eclético de teorias, pois pode

¹ Cabe destacar que neste estudo ora utilizaremos Educação Física, ora Movimento Corporal para nos referirmos à disciplina que atua com o movimento humano no âmbito da Educação Infantil, já que não possui uma forma especificamente nacional, e pode ser nomeada de diversas formas para falar desta área específica, como: Educação Física, Movimento Corporal, Cultura Corporal, Movimento, entre outras.

desnortear o trabalho pedagógico. Em outra disciplina verifiquei que a formação de professores ainda possui uma característica alienante e superficial. Ambas me fizeram perceber que não estava somente em mim o problema, nem tampouco a graduação deixou de me fazer apropriar de maneira profunda os conceitos que deveriam, mas isso ocorreu por ser fruto de uma sociedade limitante e degradante. Diante disso, aprofundei meus estudos para me tornar um aluno regular do Programa, na tentativa de averiguar um ensino intencionalmente planejado com a disciplina de Movimento Corporal.

Obtive a oportunidade de ingresso no Programa em agosto de 2017, depois de todo o processo de seleção. Como as práticas com o Movimento Corporal me chamavam a atenção durante minha trajetória e em especial no âmbito da Educação Infantil, pude realizar um projeto de pesquisa com base nessa temática. A Psicologia Histórico-Cultural a mim apresentada ainda na graduação, mesmo que superficialmente, embasou a visão do meu objeto de estudo. Entretanto, o projeto de pesquisa inicial sofreu algumas modificações necessárias após receber instruções de minha orientadora, uma experiente pesquisadora. Tais mudanças foram essenciais para estruturar uma pesquisa, que já na fase inicial me vislumbrava um estudo primordial para a área da Educação Física na Educação Infantil.

Assim se constrói este estudo que tem como base a Psicologia Histórico-Cultural e, tendo em vista dar continuidade aos estudos focados na metodologia de ensino mais desenvolvida no âmbito da Educação Física na escola, a visão crítico-superadora, e como visão de uma amplitude maior que é a Educação, nos pautamos na Pedagogia Histórico-Crítica. Mediante bases marxistas, acreditamos e defendemos que a educação pública precisa ser de qualidade, mas para que isso seja concretizado são necessários estudos que busquem as soluções dos problemas educacionais, ou que pelo menos consigam fundamentar e discutir ideias transformadoras, mesmo em uma sociedade capitalista, todavia sem perder o foco de posteriormente superá-la.

Para tanto, nossas hipóteses nos levam a entender que o trabalho pedagógico realizado de maneira planejada e consciente com a disciplina de Movimento Corporal pode tornar as práticas na Educação Infantil mais intencionais e com vistas ao desenvolvimento infantil preconizado pela Psicologia Histórico-Cultural, a partir do momento em que o professor passa ter consciência de seu trabalho pedagógico.

O objeto de estudo desta dissertação é o planejamento das aulas de Movimento Corporal, estruturado e conscientemente elaborado no decorrer do trabalho pedagógico na Educação Infantil. Assim, buscamos entender enquanto problemática de estudo: Como superar as práticas calcadas na observação do desenvolvimento infantil e em atividades

individualizadas, compostas por visões naturalistas e espontaneístas de desenvolvimento infantil e de Educação que tem orientado e articulado uma prática sem o devido planejamento, isenta de análises e desprovida da necessária organização? Contudo, acreditamos que o estudo teórico e orientado de maneira científica pode levar à superação de tais concepções e promover o desenvolvimento psíquico do professor.

A partir disso, surge à formulação do objetivo geral desta dissertação, qual seja: Conhecer e intervir no planejamento pedagógico de um professor que atua com a disciplina de Movimento Corporal em um Centro de Educação Infantil do município de Paranaíba/MS.

No tocante aos objetivos específicos do estudo, buscamos: Desenvolver a reflexão sobre os principais conceitos frente às práticas com o Movimento Corporal na Educação Infantil, embasados na Psicologia Histórico-Cultural, a fim de tornar o trabalho pedagógico mais intencional e consciente; Investigar a importância de se estruturar um planejamento pedagógico no processo educativo, considerando as especificidades da Educação Infantil; Analisar as possibilidades concretas de, a partir de um experimento didático-formativo, promover a superação de concepções naturalizantes sobre o desenvolvimento infantil no ensino do Movimento Corporal e, como consequência, tornar o planejamento do professor/sujeito da pesquisa mais intencional.

Como método de pesquisa e visão de mundo utilizamos o materialismo histórico-dialético, pois a compreensão dialética do objeto de estudo nos leva a entendê-lo em seu processo e sua totalidade. Fundamentados nos conceitos primordiais do método de Marx, concebemos que o conhecimento é fruto da análise das condições materiais expressas na relação singularidade, particularidade e universalidade. Desse modo, enfatizamos que o fenômeno de estudo será interpretado pelos aspectos históricos e dialéticos, que são formas de pensar e ver o mundo na tentativa de possibilitar a transformação da realidade (TULESKI; CHAVES; LEITE, 2015).

Por meio do materialismo histórico-dialético, acreditamos analisar e sintetizar os fenômenos da realidade de maneira mais processual e interrelacionada, ou seja, em sua totalidade, pois buscamos ter uma visão aprofundada de nosso objeto de estudo e tal método nos orienta a sintetizar a essência da realidade.

Vale ressaltar que nosso projeto de pesquisa como um todo, ou seja, o trabalho estruturado, os procedimentos e estratégias utilizados foram analisados, conseqüentemente aprovados pelo Comitê de Ética da Plataforma Brasil, Parecer número 2.885.938.

Para a realização deste estudo utilizamos como procedimentos metodológicos a revisão bibliográfica, o experimento didático-formativo, a entrevista semiestruturada e as

observações. A revisão bibliográfica foi realizada com objetivo de compreender teoricamente a essência dos conceitos referentes à temática estudada, como: trabalho pedagógico, desenvolvimento infantil e Cultura Corporal de Movimento, a fim de orientar o planejamento e as análises da pesquisa de campo.

Em nossa pesquisa de campo utilizamos o experimento didático-formativo, entendendo-o como um procedimento metodológico que surgiu com os psicólogos russos e os seus métodos experimentais. Por partir dos métodos experimentais, se torna possível um processo de intervenção, que ao ser estruturado constrói um caminho para se atingir um objetivo que, no nosso caso é o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento do sujeito da pesquisa, no que tange à organização do ensino, mais especificamente o planejamento pedagógico consciente no ensino do Movimento Corporal na Educação Infantil. Este experimento didático-formativo, foi realizado com um professor formado em Pedagogia e que atua com a disciplina de Movimento Corporal, em um Centro de Educação Infantil do município de Paranaíba/MS.

Em relação ao experimento didático-formativo, temos como objetivo geral: estruturar um processo de formação para tornar o trabalho pedagógico mais consciente e organizado. Como objetivos específicos do experimento, pretendemos: desenvolver uma intervenção na concepção do professor frente à concepção de desenvolvimento infantil e de ensino na Educação Infantil; formar um indivíduo autônomo nas decisões frente a atuação com o Movimento Corporal.

A entrevista e a observação foram realizadas com a finalidade de entender previamente a realidade estudada, as concepções do docente investigado e seu nível de consciência na atuação com a disciplina de Movimento Corporal na Educação Infantil, e no momento de pós-experimento, analisar em que medida a atividade realizada promoveu alteração nas concepções e na prática do professor/sujeito da pesquisa .

O produto dos objetivos gerais e específicos deste estudo, nos conduz à estruturação do estudo em três seções. No primeiro, discorreremos sobre a temática do trabalho do professor na sociedade capitalista com a cultura corporal de movimento. Para isso proporcionamos um conjunto de elementos teórico-metodológicos que puderam estruturar, mediante os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, um processo histórico e teórico de como tem se configurado o trabalho do professor, que demasiadamente tem sido limitado e esvaziado de sentido pelo sistema capitalista. Paralelamente a isso, elaboramos uma seção que pudesse questionar e intervir sobre o papel da cultura corporal, as visões de movimento e corpo na

educação e destacamos as especificidades do trabalho do professor com a educação das crianças.

Por compreendermos que as seções devem fazer parte de uma totalidade dialética, na segunda seção, intitulada “Teoria Histórico-Cultural: perspectivas para a área da Educação Infantil”, buscamos elencar os principais conceitos da referida teoria, tais como: desenvolvimento, ensino, aprendizagem, entre outros. Pontuamos a Teoria da Atividade e suas contribuições para pensarmos o trabalho pedagógico na Educação Infantil, em especial o ensino do Movimento Corporal, e a atividade principal da criança de 3 a 6 anos, os jogos de papéis sociais e as formas com que podemos, a partir desta atividade, colaborar para a formação da corporeidade humana nos alunos.

Na terceira seção apresentamos os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa de campo, bem como as análises realizadas. Destacamos o método materialista histórico-dialético; o experimento didático-formativo e a forma com que o organizamos; o contexto e o sujeito da pesquisa; os procedimentos e os instrumentos para a coleta de informações nas etapas de entrevista inicial, observação, experimento e entrevista final, bem como os resultados e as discussões realizadas frente à temática aqui pesquisada. Nas análises coletadas buscamos identificar inicialmente as principais lacunas no ensino do professor no que tange ao planejamento e à organização de seu trabalho, assim como os conceitos referentes ao ensino intencional mediante as bases da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, para realizar um experimento que pudesse de fato contribuir para o desenvolvimento intelectual e pedagógico do professor que participou desta pesquisa. A consequência deste experimento didático-formativo está expressa nas atividades planejadas, da mesma maneira que na entrevista final, onde o professor irá expressar o nível de consciência sobre a temática estudada.

Portanto, neste estudo defendemos o ensino de maneira intencional e para isso o professor necessita compreender os principais conceitos da teoria para que posteriormente possa cumprir sua função de planejar as atividades de ensino que promoverão o desenvolvimento do pensamento do aluno, bem como sua corporeidade. Assim, realizada a apresentação introdutória, seguimos na exposição deste estudo que almeja contribuir para transformar as práticas de ensino dos professores atuantes com o movimento corporal na Educação Infantil.

1 O TRABALHO PEDAGÓGICO E A CULTURA CORPORAL DE MOVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Nesta seção apresentamos questões primordiais relativas ao trabalho docente, com destaque ao movimento corporal e seus condicionantes na Educação Infantil. Será exposta a essência do trabalho dos professores, postulando as implicações do sistema capitalista na formação dos sujeitos. Em seguida, expomos as principais tendências concebidas ao longo da história para a Educação Física, destacando o movimento corporal como manifestação de expressão dos indivíduos. Justificamos a construção desta seção, por acreditar que por meio dele conseguimos analisar fatores inerentes e/ou ocultos de uma perspectiva crítica para a educação escolar visando a qualidade do processo educativo, com foco na humanização dos sujeitos, para isso organizamos os tópicos com vistas a corporificar aspectos relevantes para a compreensão de nosso objeto de estudo.

1.1 Trabalho, educação e capitalismo

O homem enquanto ser social, por meio de seu trabalho, progressivamente deveria se humanizar, isso porque o trabalho precisa ser entendido como algo que sistematiza diversas atividades com fins produtivos e criativos elaborados pelo homem. Mediante a concepção marxista, viver em uma sociedade que estabelece as condições de vida do sujeito a partir dos modos de produção e de exploração, como é o caso do sistema capitalista - que aprisiona e manipula seus indivíduos, determinando os rumos demasiadamente alienantes de sua vida, não propicia tal objetivo.

O trabalho, sendo um meio de inter-relação com a natureza, social e cultural, em uma dinâmica capaz de estruturar-se e transformar-se, torna as ações do indivíduo nela com um único fim, a busca da sobrevivência, ou seja, o trabalho passa a ser algo que o propicia o sustento para manter sua vida, sua sobrevivência. Portanto, o trabalho enquanto uma atividade humana, com a finalidade de produzir a sobrevivência, deixa de ser humanizador e passa a ser um conjunto de atividades que visam a manutenção da vida, sem que haja desenvolvimento por parte do ser humano, já que produz um condicionante limitador da atividade humana que é a busca unicamente pela existência.

Assim sendo, cabe analisar e discutir sobre as concepções de trabalho e as relações que o orientam num sistema onde o modo de produção é o capitalismo, calcado na exploração da mão de obra, a fim de compreender como isso se reflete na ação do professor, considerando que a educação na sociedade capitalista volta-se às necessidades do processo de

expansão e acumulação do capital e a consequência disso é a aniquilação do seu poder humanizador.

Segundo Marx (2013, p. 326-327) o trabalho:

[...] é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural como com uma potência natural. A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza.

O trabalho que cria valores de uso se torna um trabalho útil, isto é fundamental para a existência do homem nas mais diversas sociedades, portanto, essa visão de trabalho é indispensável na inter-relação homem e natureza, sendo condição essencial para a manutenção da vida humana (MARX, 2013).

Segundo Marx (2011), o valor dado a algo se torna uma relação social de produção, na medida em que se dá importância a algo desejado. Assim, o autor expõe que exista o valor de uso e de troca. O primeiro se refere a se estabelece apenas no uso ou no consumo do objeto, seu uso torna-se o conteúdo material da riqueza e se constitui como suportes materiais para o valor de troca, que é identificado como a troca, a negociação de um valor de uso de um tipo de material, por outro de um tipo diferente.

Assim sendo, a diferença entre a espécie humana das outras espécies está contida no trabalho, visto que ele (o trabalho) é a atividade produtiva do homem, pois é por meio dele que o ser humano transforma a sua realidade e, conseqüentemente, transforma suas condições físicas e psíquicas, satisfazendo as suas necessidades, que se tornam cada vez mais complexas mediante o desenvolvimento da realidade (MARSIGLIA, 2011).

Ao atuar de maneira intencional perante a natureza, com a finalidade de transformá-la, de maneira que supra suas necessidades, ao produzir o que deseja e quando deseja, o homem deixa na natureza as marcas de sua atividade, isso fará com que o mesmo transforme e seja transformado e, assim, se constituirá humano (RIGON; ASBAHR; MORETTI, 2010).

Isto implica dizer que o homem, ao mesmo tempo em que atua como aquele que impulsiona a transformação da natureza, é resultado dessa transformação. Segundo os pressupostos marxistas, os seres humanos formam-se à medida que se relacionam com a natureza e, nesse processo, humanizam-se ao se apropriar de seu relacionamento com a natureza. A mediação do trabalho na relação homem e natureza para se chegar a um fim, se torna ontológica, sendo exclusiva do gênero humano (RIGON; ASBAHR; MORETTI, 2010).

O processo de trabalho, anunciava Marx (2013), almeja um final, sendo assim, o resultado do trabalho deve ser idealizado na imaginação do trabalhador, como algo planejado, que inicia todo o processo, de modo que não apenas transforme o que é material, mas impõe ao material um projeto que havia anteriormente, de maneira consciente, colocado como foco.

Deste modo, o trabalho humano se torna uma atividade consciente, ou seja, uma forma de se relacionar com a natureza de maneira orientada, desejada e pensada. Assim, ao planejar a sua ação, o homem atua de forma consciente e dependente do nível de sua relação com o mundo, diante do processo de trabalho no qual está envolvido, ele impulsiona a maneira como conduzirá a ação, que resulta em alcançar os objetivos previamente propostos ou anteriormente imaginados (BASSO, 1994).

Nesta perspectiva, analisar o ponto em que está situada a visão de trabalho, fará com que se delimite o nível a que determinada sociedade está desenvolvida. Ao analisarmos o conceito de trabalho na sociedade capitalista, o trabalho como elemento de humanização do homem perde seu significado, tendo em conta que os acentuados problemas da sociedade encontram sua gênese na exploração do capital sobre a humanidade.

Dessa forma, o trabalho é visto na sociedade capitalista como um produto e se torna um processo de troca, que irá converter-se em mercadoria. O homem produz com sua força de trabalho, algo que será mercantilizado, desse modo, o trabalho passa a ter valor de troca, vendido pelos homens da classe trabalhadora como forma de salário (MARX, 2013). Salários que não são condizentes com o que o trabalhador deveria ganhar e, em muitas vezes, o submete a condições demasiadas de exploração para o recebimento de um mínimo salário.

Nesse sentido, Marx (2011) relata sobre a mais-valia, também chamada de mais-valor por autores marxistas, ele considera que todo trabalho produz riquezas e que todo trabalhador produz muito e recebe como salário, ou outra forma de compensação, uma pequena parte do que o próprio trabalhador produziu. Essa diferença entre o que produziu e o que ele recebe é compreendido como a mais-valia.

A força de trabalho na sociedade capitalista é tida como uma mercadoria especial, uma vez que cria valores, mas na proporção em que se converte em fonte de valor produz valor superior do que ela própria detém. Nesse sentido, para aumentar a fonte de valor, o capital se aprimora e se mantém, nas relações econômicas e sociais, criando formas de existência para sua conservação, segundo leis próprias (TAFFAREL, 2010; MARX, 2013). Para que haja a manutenção e conservação dos valores do capital são vendidas ilusões aos indivíduos, estes que são formados de maneira alienada para a perpetuação do sistema.

O trabalhador se vê obrigado a vender sua força de trabalho, sendo essa a única

mercadoria possuída por ele. Em troca disso recebe um salário, estabelece uma relação com o patrão, constituída pelo processo de exploração, isso acontece em razão das contradições inerentes ao sistema capitalista, pois o proletariado adquire uma parte mínima da produção do seu trabalho transformada em salário, o que for produzido, além disso, enriquece ainda mais o burguês, sem que o trabalhador receba nada por isso (BERNARDI, 2014).

Com esta perspectiva, as empresas expõem as falácias de que há a necessidade do trabalhador, que queira ser empregado ou manter seu trabalho, ser dotado de pró-atividade, eficiência e dinamismo. Em análise, tais concepções são frutos de um sistema que promove ilusões para que o proletariado trabalhe mais, receba cada vez menos e aumente o capital da empresa.

Uma das formas de conservação do capitalismo é a divisão social do trabalho. Nesse modo de produção, há a inversão do homem em sua relação com o trabalho, portanto, o homem não é mais sujeito e sim objeto da ação, não é mais ele que planeja o que fazer, como e quando, mas sim ele é programado a fazer o que já estipulado para que ele cumpra. Tal situação torna o trabalho fragmentado e alienado da consciência, conseqüentemente, perde sua essência humanizadora. Esta separação do trabalhador com o produto do seu trabalho cria condições para o processo de alienação, colocando o homem como uma mercadoria, assim, seu valor é representado pela sua produção e só será considerado se contribuir para acumular capital (MARSIGLIA, 2011).

Para Duarte (2004), a alienação é um fenômeno histórico e social, ocasionado pela ruptura entre sentido e significado das ações do homem. Uma vez que essa ruptura se propaga, alcança níveis totalmente destrutivos na sociedade. Nas condições atuais em que se encontra a organização social pelo modo de produção capitalista, pode pôr fim ao processo de desenvolvimento da personalidade humana. Assim sendo, complementa o autor “[...] esse processo social de alienação poderá levar a catástrofes sociais e ambientais sem precedentes na história humana se não houver uma mudança radical na lógica do metabolismo social” (DUARTE, 2004, p. 59).

Essa concepção tem base em Leontiev (1978), pois para ele a divisão social do trabalho transforma a consciência do sujeito, primeiramente privando-o da atividade intelectual, logo depois, por meio das condições postas pela sociedade, o resultado é que a atividade do homem não se torna verdadeira a ele, afastando-se do próprio homem. Isso é acarretado pelo desenvolvimento das forças produtivas que separa o homem de suas condições materiais, outra consequência de tal processo, para o autor, é que a cultura não se torna algo facilmente apresentado aos homens, com isso os bens historicamente elaborados

pela humanidade não serão apropriados pelo ser humano de maneira individual e igualitária, já que isso é um condicionante que difere os seres humanos, concretizando-os a níveis diferentes de desenvolvimento, ou seja, níveis desiguais e injusto.

Com todo o processo de aprimoramento das produções, volta-se para a consciência humana uma condição de classes, que será determinada pelo sistema capitalista. Em consequência, o homem torna-se um ser alienado cuja satisfação de suas necessidades será creditada à alimentação, vestuário, habitação e outros, ou seja, sendo o salário o produto de seu trabalho, passa ter a única finalidade, de bancar sua subsistência, ou sua “sub-existência”.

Nesta análise, Marx (2013) relata que o trabalho alienado regula a forma como o sistema capitalista se estrutura para assegurar o prolongamento deste modo de produção. No processo de produção, a finalidade para o trabalhador será a mesma segundo a qual ele iniciou, pois já entra alienado no processo de seu próprio trabalho, do qual o sistema capitalista se apropriou e incorporou. No decorrer desse processo, o produto ainda é alheio e a relação de produção de bens e riqueza se dá por meio daquilo que interessa ao capitalismo: o homem como força de trabalho. A respeito disso, complementa:

[...] o próprio trabalhador produz constantemente a riqueza objetiva como capital, como poder que lhe é estranho, que o domina e explora, e o capitalista produz de forma igualmente contínua a força de trabalho como fonte subjetiva de riqueza, separada de seus próprios meios de objetivação e efetivação, abstrata, existente na mera corporeidade do trabalhador; [...] Essa constante reprodução ou perpetuação do trabalhador é a *sine qua non* da produção capitalista (MARX, 2013, p.786-787).

Essa reprodução do sistema capitalista, fortalecida por quem governa os demais, é constantemente influenciada por intermédio de políticas que prezam a perspectiva dominante e visam o homem apenas como uma ferramenta na consecução das finalidades desse sistema.

Isso faz com que as características capitalistas sejam reproduzidas, bem como a disseminação de falácias, para que os indivíduos se adaptem ao modelo de produção vigente, sendo essas as condições essenciais propagadas por esse modo de produção.

Desse modo, Bernardi (2014) expõe que no capitalismo soam falsas tentativas de que por meio do trabalho as pessoas irão conseguir “vencer na vida”, sendo as predisposições biológicas e genéticas do homem que irão definir suas condições de vida, pois isto determina seu papel na sociedade.

Também ao denunciar essas falsidades, para Marx (2011) não são os fatores biológicos que influenciam, mas sim os sociais, pois o sistema particulariza a classe a qual determinado indivíduo pertence, havendo uma divisão social, em que a classe dominante

propõe a maneira que será desenrolada a vida na sociedade, com leis e idealizações. Nesse contexto, a classe trabalhadora se torna submissa, o que torna as relações ligadas à dominação e exploração.

Como bem destaca Basso (1994, p. 36) existe uma ruptura entre o significado e sentido da ação, na sociedade capitalista, pelas concepções da divisão social do trabalho e divisão de classes. A autora expõe que, mediante essas divisões intensificadas pelo capitalismo, “[...] o sentido pessoal da ação não corresponde mais ao seu significado, ou seja, ao sentido dado pela sociedade”. Isso se explicita nas relações tidas na sociedade (nas quais) em que a luta de classes existe, portanto os interesses da classe trabalhadora se contrastam com os interesses dos proprietários dos meios de produção, impulsionando a separação da atividade produtiva do homem com o produto desta atividade; o homem é comercializado como objeto, assim, a perda do sentido e significado de sua ação torna-o submisso e, posteriormente, menosprezado e domado.

Pasqualini e Martins (2015) ao explicar a dialética entre singular-particular-universal, relatam o exemplo de Maria, como um indivíduo pertencente à sociedade capitalista, da classe trabalhadora, que nasceu em um bairro de periferia no século XX, não possui meios de produção, assim sendo, necessita vender sua força de trabalho, pois precisa garantir sua subsistência. Desse modo, Maria (singular) é um indivíduo que, sendo da classe trabalhadora (particularidade), possui fatores que condicionam sua existência, determinada pela sociedade capitalista (universal), ou seja, Maria, por viver em uma sociedade capitalista, em que há divisão de classes, não tem meios de produção, o que a torna membro da classe trabalhadora e irá sofrer com as determinações impostas pela classe dominante (detentores dos meios de produção) à sua classe.

Nesta perspectiva, não fica difícil compreender que a classe dominante irá submeter a classe de trabalhadores à exploração e dominação, mediante valores universais impostos pela particularidade da classe burguesa (MARSIGLIA, 2011). Essa dominação privilegia a manutenção do sistema capitalista, aumenta as possibilidades de ganho de capital nas diversas esferas da vida social, e, com efeito, são retirados direitos, como saúde e educação, tornando-se regalias de quem tem capital para usufruir de tais meios, transformando-os também em mercadorias, em busca de uma crescente mercantilização da vida.

Dificulta-se, assim, a vida do trabalhador, pois o trabalho passa a ter a função de existência, desse modo, os trabalhadores são obrigados a conviver com o aumento de tarefas e baixos salários, bem como o aumento da carga de trabalho, condições precárias de trabalho e de vida, entre outras formas de extorsão do trabalhador (BERNARDI, 2014).

O trabalho, na perspectiva marxista, como já exposto, tem como foco a interação do homem com o mundo natural e cultural pois, com vistas a satisfazer suas necessidades, o homem age conscientemente para alcançar seus objetivos. Dessa forma, ele se apropria de tudo que está posto na natureza ao mesmo tempo em que a transforma, mas diante do sistema capitalista de exploração e dominação do homem sobre o homem, a classe burguesa controla a maioria com ações que a leve a acreditar que é necessário seguir os pressupostos idealizados e garantidos pelos dominantes, traça-se com isso caminhos de repressão e ideologia.

Mediante o exposto, e no anseio de buscar as influências dos reflexos capitalistas na educação, recorreremos a Duarte e Saviani (2012) e suas análises sobre o trabalho enquanto princípio educativo, fundante e determinante da educação, que partem da compreensão de que o trabalho é um elemento fundamental e decisivo na vida humana em sociedade. Os autores se referem à constituição e organização da educação diante do trabalho produtivo moderno.

Neste sentido, na relação do trabalho com a educação, o trabalho é a essência humana que se intensifica e se torna complexo ao longo da história, a existência dos homens tem de ser produzida por eles próprios, isso nos remete a conceber que o homem não nasce homem, ele necessita aprender a ser homem, assim sendo, “[...] a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo”. (SAVIANI, 2007, p. 154).

Os homens, ao produzirem sua existência, aprendem a trabalhar e, conseqüentemente, a lidar com a natureza em que estão inseridos, assim se educam e educam as novas gerações, em um processo que implica o desenvolvimento de formas e conteúdos, com a obtenção de experiência, isso se configura como um processo de ensino e de aprendizagem (SAVIANI, 2007).

Nesse processo, a educação escolar tem o compromisso de conduzir e delinear um projeto de ser humano, com vistas à organização e desenvolvimento da sociedade, por meio das experiências históricas e sociais. Entretanto, imersa no capitalismo, a escola acaba por delinear um contexto alienante, ou seja, não possibilita acesso a toda a cultura para a maior parcela da população, sendo a cultura tudo de novo que o homem conseguiu produzir social e historicamente, transmitindo uma parte, cada vez mais escassa, dessa cultura.

A origem da própria educação está relacionada com a divisão dos homens em classes, assim, historicamente há uma cisão na educação, que perde o sentido próprio do processo de trabalho. Desse modo, há duas modalidades de educação: uma voltada à classe proprietária, reconhecida como educação dos homens livres, com foco em atividades intelectuais, arte da palavra e exercícios físicos com característica lúdica e militar. A outra educação voltada para

a classe não proprietária, reconhecida como a educação dos escravos ou serviçais, com foco no próprio processo de trabalho (SAVIANI, 2007).

Assim sendo, a educação está entrelaçada às questões de classe social, uma vez que o ponto de partida para a compreensão da escola, na forma como ela se encontra representada atualmente, liga-se ao entendimento da consolidação da burguesia como classe dominante, após a revolução industrial e a crescente hegemonia do sistema capitalista (BERNARDI, 2014). Desse modo, não cabe, nesta dissertação, em nossa análise, discutir esses aspectos desde a Revolução industrial e a consolidação do capitalismo, mas conduzir uma análise que possibilite o entendimento das contradições que tal sistema possui e suas relações com a educação escolar.

A escola é uma instituição social consolidada, que se populariza conforme a intensificação do processo de vida social, constituída pelas relações sociais com o passar dos anos, que abrange todo um crescimento urbano e desenvolvimento industrial, sob formas organizacionais de poder cujo alicerce de produção material e simbólica está entrelaçado à existência do homem. Isso quer dizer que a escola enquanto instituição está configurada pela expressão cultural em um dado momento histórico, com a função de garantir uma especificidade na formação humana (RAMOS, 2014).

Nessa perspectiva, Marsiglia (2011) denuncia que o Estado é um aparelho repressivo, pois faz com que os indivíduos obedeçam às leis para que não haja punição severa a ele; ao mesmo tempo em que é um aparelho ideológico, uma vez que as instituições garantem a dominação por meio ideológico, estabelece a manutenção da ordem vigente, sendo a escola um dos mecanismos dessa garantia.

Pode-se afirmar, portanto, que escola no sistema capitalista possui dispositivos para a sua conservação, bem como formas que garantem sua perpetuação. Assim, a sociedade burguesa mantém a classe proletária aprisionada, o que direciona a formação do ser humano em um sentido alienante, em que suas raízes estão postas na escola, em formas, por exemplo, de pedagogias que prezam pelos interesses burgueses, por meio de controle dos sujeitos, sendo consolidadas para que haja mais ordem e dominação.

Duckur (2003) evidencia que o capitalismo tem como foco a formação social planetária e, num ritmo ascendente, o avanço em se especializar para funções profissionais, isso se tornou uma forma de controle e ocultação dos impulsos e manifestações primárias, nas escolas. Conforme essa autora, a educação escolar começa a ser um importante fator para as estratégias de formar um indivíduo que possa entrar nas relações mercadológicas, e, em consequência, irá contribuir para o aumento do capital.

Em verdade, a educação escolar exige a necessidade de reflexão, em busca de se explicitar sua relação com a sociedade, pois de maneira equivocada, escola e sociedade não são pensadas como instâncias autônomas e independentes, uma vez que a escola como instituição social tem desempenhado alguns papéis, consideravelmente associados à ordem social vigente, no atual momento histórico (DUCKUR, 2003).

É a partir dessas reflexões que compreendemos que o trabalho do professor na escola, no atual modelo social vigente, com todas as premissas respaldadas por um sistema que explora, controla e aliena as pessoas perde o sentido que Marx (2013) deu ao trabalho, sendo aquele que cria valores humanizadores, mediante a interligação do homem com a natureza, que posteriormente se tornará uma forma para manutenção da vida humana.

Atualmente observamos os cortes na Educação, fator agravante, que pode ocasionar em diversos fatores como a falta de pesquisas que contribuem para solucionar os problemas da sociedade, a demissão de funcionários, ao analisar que existe a falta de verbas para as Universidades com a justificativa que precisa economizar, não é difícil perceber que se tirar de um âmbito tão vasto como a Educação poderia estar prejudicando o desenvolvimento de tecnologias favoráveis a Economia do país. Desse modo, o atual governo vem com a falácia de priorizar a Educação Básica, mas na verdade está destruindo as Universidades públicas do Brasil, pois vemos os ataques constantes do atual governo à essas instituições, na tentativa de colocar a própria população contra elas, assim, entendemos que este é mais um meio de obtenção de lucro mediante a precarização da Educação. Analisamos que é um direito da população ter acesso a Educação pública de qualidade e que neste trabalho estamos compactuando com a ideia de que seja necessário condições concretas para que os professores possam ministrar uma aula de qualidade e a sociedade possa se formar em sua completude.

Analisamos, a seguir, onde estão posicionados os docentes na divisão social do trabalho, no sentido de compreender de que modo as transformações na categoria do trabalho influem no trabalho docente, tornando o professor, a exemplo dos trabalhadores da classe operária, um membro do proletariado.

1.2 Proletarização do trabalho educativo

Para a compreensão do processo de relação do trabalho com a educação, analisamos a posição do professor na divisão social do trabalho. Somos orientados por estudos críticos os quais visam à luta de classes na educação, para que possamos entender como tem sido constituída a estrutura escolar que, muitas vezes, desqualifica o professor.

Com vistas a entender que o processo de proletarização faz parte de uma condição do professor que o torna mais um operário, e que esse processo está intrinsecamente aliado à precarização de seu trabalho, tornando sua prática cada vez mais desprovida de concepção superadora, almejamos situar o professor como trabalhador assalariado e que busca sua autonomia no trabalho pedagógico.

Bernardi (2014) nos remete a compreender a necessidade de superação não apenas das teorias pedagógicas que circundam a escola capitalista, como também o modo pelo qual se estrutura a organização escolar, ou seja, analisa as configurações e reconfigurações transcorridas no trabalho docente cujos preceitos estão imersos numa concepção de sociedade capitalista, portanto imersos em um movimento que envolve a divisão e a luta de classes.

Uma investigação sobre os pressupostos da relação trabalho e escola é encontrada em Hypolito (1997; 2011). Esse autor explicita que no século passado a escola passou por inúmeras modificações, traçando um novo perfil, especificamente no que corresponde à sua estrutura e organização escolar. Por meio da transição do modelo tradicional para um processo identificado como técnico-burocrático, reduziu-se a autonomia do professor diante do ensino e organização da escola.

Vieram do século passado as constantes preocupações com a classe popular, pois a sociedade se deparava com um ensino de baixa qualidade, resultando em altos índices de evasão escolar, repetência, entre outros aspectos negativos. Ao mesmo tempo, os professores se viam em condições precárias de trabalho, formação, espaços físicos degradantes, baixos salários. Em síntese, o trabalho do professor tornou-se consideravelmente precário (HYPOLITO, 1997). Esse contexto do final do século passado, não revela muita diferença se comparado aos dias atuais, visto que muitas escolas ainda necessitam de espaços, condições e ensino de qualidade.

Como sinaliza Saviani (2011), o sistema de ensino, na atual conjuntura nacional, não é algo duradouro e está em constante formulação e reformulação, incidindo em bloqueios que se configuram na ausência, miséria e pobreza, ou o que o autor chama de penúria, observado na escola e nos professores que são submetidos às condições precárias de trabalho e salário.

Dessa forma, o trabalho do professor passa a configurar como uma maneira entrelaçada de circunstâncias sociais, econômicas e políticas no Brasil, representando as necessidades e particularidades de um contexto histórico. A função docente vai além do “dar aulas”, perpassa por questões pedagógicas e administrativas, assim, o trabalho docente forma um conjunto de atividades em que, para além de ministrar as aulas, participa de outras ações, como

[...] reuniões e assembleias administrativas, pedagógicas e com a comunidade escolar; o planejamento, execução e avaliação de sua intervenção educativa; o atendimento aos pais ou responsáveis pelos alunos; a confecção e manutenção de materiais utilizados nas aulas, a organização e participação em atividades e eventos promovidos pela escola; o processo reflexivo que os docentes imprimem a partir de sua prática e o envolvimento e participação nas atividades de formação permanente, tanto promovidas pela administração municipal, como naquelas buscadas por iniciativa pessoal (WITTIZORECKI, 2001, p. 19).

Todas essas ações citadas envolvem o trabalho do professor que, em sua totalidade, presume condições subjetivas e objetivas, assim sendo, há a necessidade de se compreender as múltiplas determinações sobre o trabalho desse profissional, que estão articuladas e são indissociáveis, incidindo em um processo de organização social que conduz à alienação e proletarização do trabalhador (AMARAL, 2013). Com efeito, passamos a refletir sobre a proletarização do trabalho do professor.

Segundo Hypolito (1997) os professores constituem parte da classe trabalhadora, uma vez que estão subordinados a um processo de proletarização, mas ressalta que o trabalhador é aquele que além de vender sua força de trabalho, não adquire controle sobre os meios, objetivos e o processo de trabalho, entretanto, ainda que se configure o professor como parte dessa classe, é relevante dizer que ele possui boa parte do controle de seu trabalho, desse modo, ainda desfruta de certa autonomia.

Enguita (1991) apresenta a diferenciação de duas concepções que podemos destacar como importantes para a compreensão do trabalho do professor. Ao analisar a natureza do trabalho docente, o autor destaca e diferencia os proletários e os profissionais autônomos. Para esse estudioso, de base marxista, proletários são trabalhadores assalariados, desprovidos dos meios de produção, mas que atuam essencialmente na produção e reprodução do capital, assim sendo, não têm controle sobre meios, objetivos e o processo do trabalho. Já os profissionais são constituídos por uma série de aspectos que possibilitam sua autonomia no trabalho, e apesar de uma vasta imposição posta pelo sistema capitalista, ainda a possuem sobre seu processo de trabalho.

Entretanto, esse mesmo autor compreende que haja uma categoria denominada semiprofissionais, os que estão em uma relação intermediária, pois apresentam aspectos profissionais e proletários. Para o autor, é nessa categoria que se encontram os docentes, já que são grupos que se submetem à autoridade dos empregadores, porém, lutam para permanecer ou expandir sua autonomia no processo de trabalho e seus benefícios, mediante a distribuição de renda, poder e prestígio (ENGUITA, 1991).

Quanto ao professor que possui uma formação cuja condição não o torna capaz de se

apropriar de forma autônoma e consciente da realidade, terá, como consequência dessa ausência, a luta deficitária e desprovida de conhecimentos suficientes para buscar efetivamente a obtenção de sua autonomia no processo de trabalho.

A educação como processo de trabalho é um fenômeno próprio do ser humano, assim, ao se analisar sob a ótica da produção da existência humana, Saviani (2011) considera que o trabalho pode ser entendido como material e não material, não são atividades diferentes, mas especificidades que as diferenciam em alguns aspectos.

Segundo Saviani (2011), o trabalho material é aquele que produz em escala ampla, bens materiais. Ou seja, é o trabalho que produz algum objeto. Já o trabalho não material é constituído pela produção de ideias, conceitos, atitudes, valores, entre outros. O trabalho não material, pode ser diferenciado em duas modalidades: em uma, estão as atividades separadas do produto, como em um livro. Destaca-se que nesta modalidade existe um espaço com duas situações “a produção e o consumo, possibilitado pela autonomia entre o produto e o ato de produção.” (SAVIANI, 2011, p. 286). A outra modalidade é entendida como aquela em que as atividades se referem ao produto não desvinculado ao ato de produção, com isso não ocorre o intervalo supracitado, ou seja, a produção e o consumo estão estreitamente ligados (SAVIANI, 2011).

Assim, qualquer ato de trabalho pode ser entendido como uma atividade produtiva com suas especificidades, tendo como foco uma finalidade determinada, estruturada pelos seus modos de operar, que possui seu objeto e seus meios, como nos orienta Marx (2009), não é difícil constatar que possui uma restrita relação entre trabalho material e trabalho não material, pois “[...] para produzir materialmente, o homem necessita antecipar em ideias os objetivos da ação, o que significa que ele representa mentalmente os objetivos reais” (SAVIANI, 2011, p. 12). Para tanto, nessa concepção de trabalho, o homem, ao produzir um trabalho material, deve antes executar um trabalho imaterial.

Portanto, a Educação é trabalho não material, consoante à segunda modalidade desenrolada por Saviani (2011). Não fornece um produto físico, como um objeto, por exemplo, e sua produção não se desmembra de seu produtor, sequer de seu consumidor. Isso significa que “[...] a educação depende do educador (produtor) para a consecução do seu objetivo (produção) e não se realiza sem a presença ativa do seu consumidor (educando).” (MARSIGLIA, 2011, p. 6).

Para complementar a ideia, a Educação possui como natureza o trabalho não-material, pois o produto está ligado à ação de produzir, sua especificidade refere-se aos conhecimentos, conceitos, hábitos, entre outros, que são fundamentais para que o ser humano (singular) possa

formar sua segunda natureza, que é produzida mediante determinações e intenções das relações históricas contidas no trabalho pedagógico (SAVIANI, 2011).

As características do capitalismo, com os elevados progressos tecnológicos, bem como a transmissão do saber escolar, baseados na divisão do trabalho têm como resultado um processo de transformação que se decorre na proletarização dos trabalhadores da Educação (AMARAL, 2013). Esta comparação ao proletariado se dá pelo fato de que o docente possui, a força de trabalho que o assemelha a um operário, contudo, sua ferramenta principal será o conhecimento. Assim, a proletarização, vista de uma maneira dialética, passa pela formação docente, muitas vezes limitada, desde a formação básica até a formação inicial e continuada, o que torna seu trabalho precário. A consequência disso é o despreparo no planejamento de suas ações, para que possa ocorrer o desenvolvimento dos discentes.

As implicações até aqui levantadas, depreende a ideia de que o professor é mais um membro da classe trabalhadora, já que vende seu conhecimento, ainda que de maneira limitada, recebendo uma pequena parcela de sua mercadoria, como os demais proletários. As ações realizadas no seu trabalho, como reuniões pedagógicas, planejamentos, formação, se entrelaçam a um contexto complexo, desenrolado pela sociedade capitalista, a finalidade desse processo é a alienação no trabalho docente, contudo, para que ocorra a superação de tais perspectivas caminhamos visando promover uma transformação social pela educação que possibilite ao professor mais autonomia e controle sobre seu trabalho.

1.3 Trabalho pedagógico e as possibilidades para a transformação social

Formar o ser humano para entrar nas engrenagens das relações mercadológicas do trabalho e torná-lo um colaborador para que haja o aumento do capital é o projeto histórico de ser humano que o capitalismo defende, tendo em vista a difusão e perpetuação do capital.

Entretanto, acredita-se que a Educação precisa promover um projeto histórico superador, pautado em um trabalho pedagógico que considere o homem como um ser social que necessita compreender sua história e sua realidade concreta. A educação, assim perspectivada, atuará tendo em vista a transformação do que está posto materialmente na realidade, que muitas vezes são formas excludentes e alienantes.

Por isso este estudo, pautado na teoria da Pedagogia Histórico-Crítica, privilegia uma forma de ensino aproximada da classe trabalhadora, cuja finalidade é promover uma transformação social por meio da educação escolar, produzindo em cada indivíduo a humanidade historicamente construída (SAVIANI, 2011). Portanto, postulamos nossas

análises em desenvolver a criticidade e tornar o trabalho do professor mais intencional e consciente da realidade, a consequência disso, é um ensino menos alienante e com mais criticidade e autonomia.

Para isso, conforme Saviani (2011), devemos compreender os sujeitos que fazem parte do processo educativo, para além da mera reprodução dos interesses da classe dominante, para que a educação seja uma instituição que pode articular a plena construção de uma sociedade transformadora.

Neste mesmo caminho, Lombardi (2013, p 13-14) expõe que:

[...] o educador precisa romper com as pedagogias escolares articuladoras dos interesses da burguesia e vincular sua concepção e sua prática a uma perspectiva revolucionária de homem e de mundo. Não se trata simplesmente de aderir a uma concepção científica e seu poder desvelador da realidade, mas de assumir na teoria e na prática uma concepção transformadora da vida, do homem e do mundo.

Assim, o autor complementa:

Não revolucionaremos a sociedade pela escola, mas é por meio dela e de seus conteúdos e práticas que daremos aos trabalhadores as ferramentas ao entendimento da exploração, ideologias e controles dessa sociedade. [...] devemos possibilitar, de modo amplo, a formação de consciências críticas, a formação para a luta proletária e defesa de seus próprios interesses, particularmente formando e preparando para a luta revolucionária que conduza a uma transformação histórica radical (LOMBARDI, 2013, p 14).

Porém, o trabalho do professor, limitado pelo capitalismo, impossibilita um acesso mais amplo do aluno ao conhecimento, sendo que esta é um ponto essencial no fazer pedagógico, pois pensamos em superar tais preceitos e avançar na busca de um fazer pedagógico consciente e planejado.

Como uma forma de resistência à realidade capitalista, a investigação e a contribuição das pesquisas sobre o fazer pedagógico possibilitam formas para organizar uma visão transformadora, com um projeto superador final, baseando-se numa perspectiva contra-hegemônica, que busque superar a concepção alienante de educação, primando por uma educação de cunho crítico e revolucionário. O educador possui imenso destaque nesse contexto, pois ao compreender sua realidade pode vir a lutar para a formação de pessoas críticas que, posteriormente, lutarão pelos seus próprios interesses.

É necessário, então, internalizar uma perspectiva não hegemônica, voltada à superação da ótica alienante de educação, sendo imprescindível ressignificar as práticas pedagógicas, de modo a possibilitar aos sujeitos envolvidos na educação agirem em busca da construção de outra realidade social e escolar. Uma realidade mais consciente e politizada, de modo a

formar a consciência de classe. Desse modo, é preciso que o professor tenha consciência da realidade, passando a compreendê-la, dando à sua prática docente um sentido político, assim, suas ações pedagógicas estarão conscientemente aliadas a formas de superar a realidade.

Para Marx (2011), a sociedade com o capitalismo articula-se sobre classes, que possuem seus interesses e princípios. As condições econômicas são as principais formas de entendermos as classes sociais. Uma classe dominante/burguesa possui os meios de produção (a minoria); a classe dos trabalhadores/proletariado (a maioria) possui a capacidade de trabalhar, é dominada e explorada, pois recebe uma mínima quantia (salário) como produto de seu trabalho.

Partindo desta compreensão, Lukács (2003), desenvolve a consciência de classe que está estritamente relacionada ao entendimento dos indivíduos e seu papel na sociedade, bem como as condições que alteram sua participação nela, no atual momento histórico. Segundo o estudioso, a desapropriação das condições universais de desenvolvimento livre de cada ser humano, como a alienação, se configura como uma barreira fazendo com que os sujeitos não consigam ter ciência da realidade dominante e exploratória. Para o autor, a consciência de classe se encontra na esfera que perpassa a classe dominante e a classe proletária.

Dessa forma, enquanto professores, devemos lutar para que possamos promover a consciência de classes durante nossas ações pedagógicas, ou seja, preparar o aluno para entender a realidade concreta, necessária para formar as condições para a autonomia, liberdade e vontade do proletariado.

Contudo, Lukacs (2003) salienta que será impossível ao proletariado libertar-se enquanto classe na sociedade capitalista. Isso só será possível na medida em que superarmos a sociedade posta por classes. Para que alcancemos isso, é necessário desvendar a essência da sociedade e unificar a teoria à práxis. Assim sendo, não podemos separar a luta econômica, da luta política, pois isso torna a luta operária fragilizada.

O autor ainda coloca que, mediante os aspectos históricos, ao proletariado é determinada a tarefa de promover a transformação consciente da sociedade, como finalidade de sua luta, sem que se prenda aos fatores imediatos da realidade. Cada parte de sua luta é composta de um processo dialético, que será transferido a si, para o interesse coletivo. Nesse sentido, “Somente quando inseridos na visão geral do processo e relacionados à meta final, esses fatores apontam de maneira concreta e consciente para além da sociedade capitalista e se tornam revolucionários.” (LUKÁCS, 2003, p. 176)

A luta revolucionária da classe proletária deve ser constante. O professor imbuído de tal consciência, promoverá um ensino capaz de desmistificar a realidade, oportunizando aos

alunos o conhecimento da realidade contraditória.

O papel essencial de um trabalho pedagógico pautado na perspectiva que assumimos, é de produzir na criança a humanização, isso será possível se o professor conseguir articular seu trabalho de maneira intencional e diretiva, pois ao se apropriar da cultura humana a criança é capaz de pensar a realidade, conhecer as manifestações de sua corporeidade e consequentemente superá-las.

Para Saviani (2011, p. 13) “[...] 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”. Newton Duarte (2003) estabeleceu um caminho direcionado ao de Saviani, ao considerar que a finalidade do processo educativo está condicionada ao alcance, em cada indivíduo singular, da humanidade produzida histórica e coletivamente, logo, o sujeito precisa se apropriar dos elementos culturais para que haja sua formação enquanto ser humano, esse processo é chamado de humanização.

No entanto, o autor relata alguns aspectos do conceito sobre trabalho educativo, ante ao que foi relatado anteriormente, expondo que mediante a sua análise esta perspectiva:

[...] supera a concepção de educação guiada pela existência empírica, na medida em que sua referência para a educação é a formação do indivíduo enquanto membro do gênero humano. Ao adotar tal referência, esse conceito de trabalho educativo está estabelecendo como um dos valores fundamentais da educação o do desenvolvimento do indivíduo para além dos limites impostos pela divisão social do trabalho (DUARTE, 2003, p. 37).

Sendo assim, o aspecto que define o trabalho educativo se move em direção a uma produção direta e intencional, mediante as formas mais adequadas para se atingir o objetivo de transmitir a produção histórica e social construídas pelos seres humanos, por meio das condições materiais existentes em sua própria realidade social. O trabalho educativo tende a ser direto e intencional para se chegar à humanização, em dois sentidos que, segundo Duarte (2003, p. 37), são:

O primeiro e mais óbvio é o de que se trata de uma relação direta entre educador e educando. O segundo, não tão óbvio mas também presente, é o de que a educação, a humanização do indivíduo, é o resultado mais direto do trabalho educativo. Outros tipos de resultado podem existir, mas serão indiretos.

Quer dizer, o trabalho educativo é dirigido por fins, cuja essência é produzir em cada indivíduo da espécie humana a humanidade produzida pelos homens (SAVIANI, 2011). Mas se direcionarmos as ações pedagógicas por outras formas espontâneas de educação, que também possuem fins, estas podem não produzir a humanidade nos indivíduos, isso direciona

a um resultado indireto e não intencional, por meio do qual a primazia da prática se baseia na cotidianidade e o senso comum se sobrepõe ao ensino linear e substancial.

Por isso, o ensino deve passar pelo desenvolvimento planejado, ou seja, deve estar voltado à formação do homem como sujeito conhecedor dos fatores determinantes de sua existência na sociedade, bem como a possibilidade de transformação dessa sociedade, na busca de seus interesses enquanto classe trabalhadora. Para que isso ocorra, o principal foco do ensino deve ser a humanização dos sujeitos, mediante a mediação dos conhecimentos culturalmente desenvolvidos e socialmente construídos pelo coletivo de seres humanos, o que nos remete a compreender a necessidade da historicidade desses conhecimentos.

O conceito de gênero humano em Saviani e Duarte (2010) está condicionado ao indivíduo genérico (aquele que faz parte do gênero humano), que só se torna humano mediante sua atividade vital (o trabalho), analisado anteriormente, sendo que por meio desta atividade o indivíduo assegura sua vida humana e social, visto que os fenômenos sociais incorporam-se em sua atividade vital, tornando as necessidades do homem cada vez mais ampliada e complexa, já que vai além da necessidade de sobreviver, ou seja, passa a ter necessidade pertencentes a vida social.

Na medida em que a humanidade se desenvolve, o papel da Educação escolar se torna mais complexo, tendo em vista que os inúmeros fenômenos da Educação são delineados pelos modos de vida do homem. Logo, o processo educativo deve caminhar no sentido de propiciar a cada indivíduo humano os objetivos alcançados pela cultura material e espiritual. Nesse sentido, o movimento histórico de desenvolvimento da humanidade é que proporciona o modo como a educação deve lidar com o tempo dedicado nas instituições de ensino regular, na didática do professor, bem como nos métodos de estudos que se aperfeiçoam com o passar dos anos, entre outros (LEONTIEV, 2004).

Duarte (2004) destaca que um ponto central entre Marx e Leontiev se situa nos processos dialéticos da atividade humana e atividade animal, em que o primeiro produz a historicidade por meio da cultura e dessa forma promove o movimento da história humana, algo não demonstrado no segundo. Para Saviani (2011), o conhecimento produzido historicamente se manifesta nas condições de produção, nas manifestações e nas transformações pelas quais ele passa. Dessa forma, ressalta o autor, a proposta da Pedagogia Histórico-Crítica, ao orientar para o conhecimento historicamente produzido, leva o educador, com essa tarefa em mente, a socializar os sujeitos diante do mundo real, preparando-o para entender, combater e enfrentar a realidade de maneira consciente.

Assim sendo, para a Pedagogia Histórico-Crítica, cuja ação educativa tem como

sustentação a dialética, a escola é uma instituição que tem como função a socialização do saber sistematizado (ciência), contudo, não visa a fragmentação do saber e sim a busca pelo conhecimento científico, isso significa dar a possibilidade de o aluno ter um conhecimento para além do cotidiano, portanto, transmitir a cultura erudita é uma das principais funções da escola, sob esta forma de ensino (SAVIANI, 2011). Nesse sentido, acredita-se que a forma como este conhecimento será socializado nos possibilita dizer que é o principal aspecto que diferencia a Pedagogia Histórico-Crítica, da Pedagogia Tradicional.

A questão basilar que envolve a particularidade da organização social que é pautada pelo capitalismo com todos os seus ditames, ou seja, que priva os indivíduos de se apropriar da cultura humana na sua forma mais elaborada, seja pelas condições estruturais ou materiais, fatores que são presentes nas escolas atuais. Porém, isso não deve desmotivar o professor a dar possibilidades dos alunos apropriarem do que mais de desenvolvido há na humanidade.

Isso implica dizer que o trabalho pedagógico deve primar pelo conhecimento do mundo, deve conseguir agir nele com vistas a criar condições que possibilitem a cada sujeito desenvolver suas máximas capacidades e potencialidades diante do atual momento para a humanidade (NASCIMENTO, 2014).

Na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, o trabalho pedagógico necessita ser desenvolvido desde a mais tenra idade, em direção à apropriação, por parte do aluno, das objetivações humanas nas formas mais desenvolvidas, por meio das quais o professor deve transmitir o conhecimento por intermédio de possibilidades objetivas. (, entretanto) Para isso, os professores também necessitam compreender o mundo real de maneira histórica e dialética (SAVIANI, 2016).

Sobre o sentido político que essa compreensão por parte do professor carrega, Marsiglia (2011, p. 8) nos alerta que:

Os esforços em manter o trabalho pedagógico num ideário que desvaloriza o caráter político da educação imergem o professor em práticas que, traduzindo sua alienação particular, a reproduzem em seus educandos partindo de práticas valorativas do cotidiano e que impedem a reflexão crítica e transformadora.

Portanto, a reprodução da alienação do professor no processo educativo leva os alunos à reprodução de uma sociedade, sem consciência de sua inserção nela, e os resultados dessa reprodução são, entre outros aspectos, a fragmentação do saber e incoerência entre teoria e prática, baseados numa perspectiva espontânea e livre, sem que haja o devido embasamento político.

Para se sobrepor a esses aspectos, a escola pode contribuir para a transformação da

sociedade, estabelecendo a participação em níveis elevados de decisões, com todos os envolvidos no contexto escolar, sejam pais, alunos ou professores, da mesma maneira na discussão sobre como os conteúdos são selecionados, em primazia de sua importância e características humanizadoras, bem como na sua distribuição, apresentação e inserção no planejamento e a forma como são ensinados (MARSIGLIA, 2011).

Em um movimento dialético, a Pedagogia Histórico-Crítica, pautada no que foi produzido pela história humana, conduz o indivíduo a pensar, intervir e participar da realidade social, agir de maneira consciente, crítica e autônoma, por isso se reveste do importante papel do professor em seu trabalho pedagógico, na medida em que sua concepção explicita o entendimento histórico da realidade, almeja como propósito criar possibilidades para o desenvolvimento dos alunos a partir da concretude dos fenômenos problematizados, pois orientado por essa concepção teórico-metodológica, o planejamento de ensino, a execução, ou seja, todas as ações do professor são conduzidas por uma única finalidade.

Buscamos, a seguir, discutir os aspectos históricos da dimensão corporal na prática pedagógica, como processo de interação e comunicação, por se constituir uma forma de linguagem na experiência humana, relativa ao corpo e movimento.

1.4 Tendências e perspectivas da Educação Física

Por aspectos históricos, o corpo e o movimento corporal, assim como todo conhecimento científico, apresentam modificações que são frutos da produção humana. A dualidade corpo e mente, além das perspectivas teóricas com diversos pontos de vista disseminados em uma área maior que é a Educação Física, formulam historicamente uma concepção de corpo e de movimento, que precisamos superar, tendo em vista, a apropriação do movimento corporal de maneira consciente e autônoma. Aqui será o momento em que apresentaremos e discutiremos as principais vertentes da Educação Física escolar.

Consideramos necessário apresentar uma estruturação teórica pautada nos conceitos que fizeram e fazem parte dessa concepção no âmbito educacional. Para isso, compreender algumas circunstâncias históricas passa a ser de grande relevância, contudo, não será nosso objetivo pontuar minuciosamente a gênese histórica das práticas com o movimento corporal, mas relatar fatos históricos que contribuíram e contribuem para o pensamento que se tem atualmente e suas principais interligações com a educação.

Os contextos históricos das metodologias da Educação Física prezam por uma perspectiva que se dedica a compreender o corpo e o movimento de formas diferentes. O que

muito observamos é a arcaica ideia de que ambos são contextualizados somente pelas características biológicas, distorcendo o presente ponto de vista defendido por nós sobre o processo de desenvolvimento humano. Nesse sentido, o que é construído historicamente, transmitido de maneira equivocada, acaba por influenciar nas concepções atuais, e acaba por não superar os diversos condicionantes identificados na realidade conturbada das práticas corporais.

O corpo e o movimento corporal, ao longo da história, estiveram interligados a diferentes concepções, o que nos permite organizar algumas perspectivas, bem como elas são efetivadas nas atuais práticas pedagógicas. Assim sendo, analisaremos a seguir o contexto histórico das concepções que fizeram parte da área em questão.

1.4.1 **Concepções Higienista, Militarista, Pedagógica, Competitivista e Popular**

O debate sobre o movimento corporal na educação fora delegado ao campo da Educação Física. Sua origem como prática pedagógica surge por volta do século XVIII e XIX, (em torno de 1851), sendo intensamente influenciada pelas instituições médicas e militares, surgindo, inicialmente, com o nome de ginástica, nas escolas militares. Seguindo a classificação de Ghiraldelli Jr (1991), nesta parte iremos falar sobre a Educação Física Higienista, Militarista, Pedagógica, Competitivista e Popular.

Vemos o surgimento de duas características na consolidação da Educação Física, primeiramente higienista e posteriormente militarista. Porém, as concepções eram fundamentadas numa perspectiva de sociedade capitalista, que trazia outras visões, conforme expressa pelo Coletivo de Autores (2012, p. 51), ao afirmar: “[...] a força física, a energia física, transformava-se em força de trabalho, e era vendida como uma mercadoria, pois era a única coisa que o trabalhador dispunha para oferecer no ‘mercado’ desta chamada ‘sociedade livre’”. Compreendemos com isso fortes influências do poder burguês e as concepções do, até então, consolidado sistema capitalista.

Por meio do pensamento higienista foi construída a discussão normativa, disciplinadora e moral burguesa, essa perspectiva possibilita uma base para o disciplinamento dos corpos, dos hábitos e da vida dos indivíduos, em nome da saúde, paz e harmonia social, ou seja, concepções que promovem a civilização (SOARES, 2004).

Assim como bem destaca Castellani Filho (1999), nesse mesmo período histórico combinavam-se dois modelos de corpo, um higiênico/eugênico, que estabelecia o processo de reordenamento social, efetivado pela ex-colônia portuguesa, com médicos higienistas.

Entretanto, esse modelo não atendia aos objetivos dos brasileiros, pois, com bases em leis genéticas, visava a seleção de seres humanos. O outro modelo era o do corpo produtivo, baseado na eugenia da raça, colocando os mais aptos para defender a pátria, tanto de inimigos internos quanto externos, uma vez que eclodiu a Segunda Guerra Mundial.

Dessa forma, os governantes e os detentores dos meios de produção, estimulados pelo sentimento de preparação da mão-de-obra brasileira, adaptada aos padrões exigentes para o trabalho em fábricas, visavam a garantia de formação, preparação e manutenção de força de trabalho.

Esse período ficou marcado pela intervenção médica, entretanto a proposta de educar para que todos pudessem ter saúde e, conseqüentemente, produzir, acabava por possibilitar uma grande chance de segregação, uma vez que se buscava produzir e estimular a seleção de quem era bem fisicamente, pois estes poderiam ir para combates e, assim, ajudar a pátria num contexto patriótico com a finalidade dominante, na incessante procura de desenvolvimento da aptidão física. Assim, o ápice da militarização da escola equivale ao projeto de sociedade idealizado pela ditadura do Estado Novo (COLETIVO DE AUTORES, 2012).

Às características dos modelos militares aliados a ginásticas, que realçam o poder em que as instituições militares tinham sobre a escola nesse período, vale destacar que para falarmos no histórico da Educação Física não podemos deixar de lado o aspecto militar perpetuado nas práticas com o movimento corporal. Segundo Ghiraldelli Jr. (1991), não podemos misturar as concepções de Educação Física Militarista com a Educação Física Militar, sendo que ambas possuem suas ligações, entretanto, a Educação Física Militarista não se sintetiza em práticas militares de preparo físico, visando afirmar toda sociedade em moldes de comportamentos estereotipados, padronizados, cuja pretensão era uma conduta de disciplinar corpos.

Entretanto, por meio da perspectiva militar, a prática de exercícios sistematizados, em uma proposta civil, ressignificada pelos conhecimentos médicos com as concepções terapêuticas, ainda que primasse por uma característica pedagógica, enunciava nas visões do educar o corpo para produzir, e educar para a saúde, tendo como consequência práticas saudáveis e de higiene, a saúde ou vitalidade (força) seria usada para fins nacionalistas/patriotas (BRACHT, 1999).

Posterior à Segunda Guerra Mundial, que se equipara ao fim da ditadura do Estado Novo no Brasil, emergem certas tendências voltadas à busca pela supremacia nacional esportiva no interior da escola, de modo que o esporte surge como resistência no período pós-guerra, houve desenvolvimento e acabou por se firmar, gradualmente, em todos os países com

influência europeia. Contudo, constatavam-se alguns princípios nas instituições esportivas, como: rendimento atlético/desportivo, competições, comparações, regulamentações, sucesso, vitórias, entre outros (COLETIVO DE AUTORES, 2012). Disso surge duas outras tendências, a Pedagogicista e a Competitivista.

A Educação Física Pedagogicista proporcionou à área uma atuação sistemática e incisiva no aspecto educativo, passando a fazer parte dos currículos escolares. Nesta concepção, surge a expressão “educação do movimento” com vistas à promoção da chamada “educação integral”. O foco dessa tendência é a juventude, prepará-la para melhorar sua saúde, hábitos, etc. (GUIRALDELLI JR, 1991).

Bracht (1997, p. 21) analisa o papel dos dois sujeitos envolvidos nas atividades: o instrutor e o aluno, assim, o autor considera que as atribuições do instrutor “[...] eram as de apresentar os exercícios, dirigir, manter a ordem e a disciplina. Ao aluno competia repetir e cumprir a tarefa atribuída pelo instrutor”. Visto desse modo, compreendemos o porquê da palavra instrutor, uma vez que esse deveria, no caso, “adestrar o movimento” em sua mais abrangente concepção.

Isso demonstra a falta de autonomia nas ações realizadas com foco nas práticas corporais, sendo transferido para a Educação Física o conteúdo esporte, pautado em linguagem sistêmica. Compreendemos, assim, que o aprimoramento do processo da instituição esportiva condiciona, mutuamente, à disciplina. Passa, nessa fase, a ser tarefa da Educação Física propiciar a “base” do esporte de rendimento. A base da pirâmide esportiva é a escola, local em que se busca descobrir talentos esportivos. As instituições esportivas impulsionam a discussão de que esporte é cultura, educação, com a pretensão de se legitimar na sociedade, bem como conquistar apoio e financiamento para tal desenvolvimento (BRACHT, 1997).

No entanto, o esporte foi levado à escola como prática competitivista, reduzida a esporte de alto rendimento ou alto nível, estimulado pela participação em competições, e a possibilidade de obter premiação, como medalhas e troféus. Tratava-se de uma forma de perceber o Brasil como um país em desenvolvimento e prosperidade, inspirada nas ideias do Brasil-Potência.

Essa prática buscava a seleção dos melhores, pois os mais aptos representariam o país em competições, mas, acima de tudo, deveriam ganhar essas competições, obtendo medalhas ou troféus para o Brasil. Entretanto, em seus treinos, os alunos/atletas eram submetidos a centrar-se somente na mecânica de movimentos condizentes ao seu esporte, por meio de repetições.

Nessa concepção, a relação aluno e professor é a de atleta (aluno) e treinador (professor). Em vários determinantes do esporte, os professores somente seriam contratados pelos seus desempenhos nas atividades esportivas (COLETIVO DE AUTORES, 2014), ou seja, os professores deveriam (e deles era exigido) conseguir, por meio de seus alunos, medalhas, troféus, títulos, entre outros.

Essa fase foi denominada por Ghiraldelli Jr (1991) de Educação Física Competitivista, postulando que essa concepção representou um modelo de hierarquização e elitização social, com a finalidade de caracterizar a competição e a superação individual para a sociedade se espelhar, advém daí o vínculo ao atleta-herói, numa perspectiva valorativa, em que o indivíduo conseguiu se superar e enfrentar as dificuldades para chegar ao lugar mais alto do *podium*.

Partindo disto, ocorre um aprimoramento do conteúdo e o esporte vai sendo massificado, assim, se desenvolve “[...] o Treinamento Desportivo e da Biomecânica, capazes de melhorar a técnica desportiva. A Educação Física é sinônimo de desporto, e este, sinônimo de verificação de *performance*” (GHIRALDELLI JR, 1991, p. 20).

O esporte se processa em uma visão apenas técnica para o aperfeiçoamento do indivíduo, uma vez que ao chegar às competições não poderia perder; a finalidade era ser o melhor, a preconização do desenvolvimento biológico e técnico se torna a única medida para haver o desempenho máximo do aluno/atleta.

Esse ponto de vista, no entanto, não preza a igualdade de oportunidade, ao contrário, marginaliza certa parte da população - aqueles que não tinham corpo tampouco aptidão física para ocupar lugar de destaque no esporte. A esse modelo, com raízes militares e higienistas, é que se destina o aperfeiçoamento dos indivíduos capazes, bem como a total exclusão dos incapazes, em um viés tecnicista.

Para melhor entendimento, recorremos a Saviani (1999), no sentido de discutir sobre o tecnicismo na educação. Para esse autor, o fato da neutralidade científica, com requintes de racionalidade, eficácia e produtividade, num processo operacional semelhante ao fabril, marginaliza o incompetente, ineficiente e improdutivo e a Educação passa a ser um subsistema que possui o papel de equalizador social; os indivíduos que estão marginalizados são aqueles que se tornaram uma ameaça ao sistema pela sua ineficiência, isso gera altos índices de evasão escolar e reprovação.

Com relação à Educação Física Popular, que segundo Ghiraldelli Jr (1991) não há produções teóricas vastas e de fácil acesso, ainda que exista algum material, se justifica como uma concepção histórica estruturada com e contra as ideias ideológicas da classe dominante.

Para o autor, essa concepção não se volta à saúde pública, disciplina dos corpos e/ou obtenção de medalhas, mas preocupa-se com a ludicidade e cooperação, por meio do desporto, dança, etc. Trata-se de uma tendência baseada nos interesses da classe trabalhadora, e fundamentada na "solidariedade operária", que almeja a organização da classe popular na luta de classes.

Comparando o contexto da Educação Física neste momento histórico, bem como a Educação em geral, observamos as características que, nesses moldes, partem da perspectiva da Educação como um mecanismo social que prepara para o trabalho, seguindo os princípios da eficácia e produtividade, entretanto ressaltam-se alguns avanços nas tendências, como na Educação Física Popular, que possui seus incentivos na luta da classe trabalhadora, na obtenção de melhorias para a população. As concepções anteriores, ao contrário, representaram circunstâncias de exclusão da realidade psíquica, emocional e cognitiva do ser humano, ao almejar um único foco.

Contudo, contrapondo-se a essa realidade histórica, começam a surgir alguns movimentos com uma perspectiva diferente das anteriores na Educação Física, vislumbrando diferentes aspectos teóricos, políticos, pedagógicos, entre outros. A seguir, expomos algumas abordagens pedagógicas coexistentes na área da Educação Física, que emergiram em meados de 1980.

1.4.2 Concepções desenvolvimentista, psicomotricidade e construtivista coexistentes na área da Educação Física

Em meados de 1980, surgem diversas abordagens pedagógicas na Educação Física brasileira, perspectivada na concepção de formação corporal do homem. Entretanto, para nosso estudo elencamos as principais, que referenciam a maioria dos estudos (SAMPAIO, 2013; BRACHT; 1999; OLIVEIRA; 1997), sendo as seguintes: a Psicomotricidade, Desenvolvimentista e Construtivista.

A perspectiva da Psicomotricidade surge como um movimento renovador na área, variante da Psicocinética de Le Boulch (BRACHT, 1999) e a busca por uma teoria para o movimento corporal, que sirva como meio para a formação individual do sujeito. Há nessa perspectiva a valorização de estímulos ao desenvolvimento psicomotor, em especial por meio de organização do esquema motor e as aptidões físicas, que com o passar dos tempos vão se aperfeiçoar mediante a prática de movimentos, desse modo, por meio do exercício, desencadear-se-ão, nos alunos “mudanças de hábitos, idéias e sentimentos.” (COLETIVO DE

AUTORES, 1992, p. 38).

Pelo viés francês, as aulas de psicomotricidade vieram com relevante ideia para as aulas de Educação Física - a primazia por uma educação psicomotora, com ênfase nos aspectos motores, afetivos e psíquicos dos alunos, primando o desenvolvimento integral. Advém daí, até os dias atuais, a prática calcada nesses princípios.

Para Le Boulch (1983), a Educação psicomotora possui grande influência na Educação Infantil, uma vez que é considerada por parte da comunidade acadêmica como a formação de base necessária a toda criança, outra questão a ser destacada é sua ênfase no desenvolvimento integral do ser humano. Assim, o aluno é visto de maneira integral: corpo, psiquismo, afetividade, entre outras áreas.

Com base na psicocinética, o movimento humano é um instrumento, um meio para educar a mente, o cognitivo dos alunos. Partindo da concepção de Educação pelo Movimento para concretizar as tarefas fundamentais da escola (desenvolver as funções mentais) daquela época, a Educação Física poderia perder sua individualidade própria, qual seja atuar com o movimento corporal a fim de desenvolvê-lo (BRACHT, 1997).

Portanto, ainda que surgisse como um movimento renovador, a vertente da psicomotricidade tem como primazia o desenvolvimento individual, bem como atuar nas funções mentais, deixando o movimento corporal em segundo plano, isso acarreta falsa educação integral, pois não confirma o todo no objetivo final, ao destacar uma ou outra área como a principal no final do processo. Outra crítica recorrente, assim como na perspectiva Desenvolvimentista, é uma atuação apenas na individualidade e não com foco nos aspectos sociais, políticos e culturais, assim sendo, não entende o ser humano em sua totalidade.

Outra abordagem que marca a Educação Física brasileira trata-se da abordagem Desenvolvimentista, com o destaque nas publicações de autores americanos de influência no Brasil, que trouxeram a discussão com base na teoria do comportamento motor. Uma obra se torna a mais acentuada relativa às análises das teorias até aquele momento, trata-se da obra *Educação Física Escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista*, de autoria de Go Tani e outros (1988).

Essa abordagem enfatiza que o movimento humano precisa ser a principal preocupação da Educação Física escolar. Portanto, para entendê-lo é necessário interpretar a interação do ser humano com o meio ambiente, bem como em seus ciclos de vida (TANI, 1988). Cabe ressaltar que no contexto da época, a abordagem surgiu como uma forma de definir os objetivos da Educação Física na escola, sendo de grande contributo para a área naquele momento histórico.

Assim, sendo o movimento humano o foco da Educação Física escolar, os autores dessa ótica manifestam valor a ele ao enfatizarem a necessidade dos aspectos biológicos, sociais e culturais do ser humano, no entanto, sem conceituá-los. Essa é uma das principais críticas, já que a falta de conceituação dos principais aspectos teóricos interfere na forma como pode ser entendida tal abordagem. Referente a isso, Go Tani em 2008, desconstrói a ideia que acreditamos ser a mais influente - a disseminação falaciosa de que a abordagem Desenvolvimentista enfatiza somente o lado biológico do ser humano. Segundo o autor:

A importância dos movimentos, obviamente, não se restringe ao aspecto biológico. A capacidade do ser humano de se mover é mais do que uma simples conveniência que lhe possibilite andar, jogar e manipular objetos. Ela é um aspecto crítico do nosso próprio desenvolvimento evolucionário. Da construção de abrigos e de ferramentas por parte dos nossos ancestrais até se chegar à complexa tecnologia e cultura modernas, os movimentos desempenharam e continuam a desempenhar um papel fundamental (TANI, 2008, p. 315).

Ainda que saliente a importância dos aspectos que englobam o ser humano, bem como as modificações e transformações em sua forma, a abordagem Desenvolvimentista acreditava que a Educação Física escolar precisava trabalhar para melhorar o movimento dos alunos, a fim de que os mesmos se encaixassem em padrões de movimentos predeterminados para conseguir enfrentar os problemas cotidianos.

A abordagem Desenvolvimentista limita-se a oferecer para a Educação Física subsídios nas primeiras quatro séries do ensino fundamental apenas. Apesar de possibilitar um desenvolvimento por faixas etárias, possui suas bases na psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem, além de oportunizar à criança experiências para assegurar seu desenvolvimento normal (BRACHT, 1999).

A ideia de desenvolvimento “normal” tida em Tani (1988) ainda pode ser contestada como uma forma de desacreditar nos aspectos sociais e culturais que influenciam o desenvolvimento do indivíduo, estabelecendo padrões de crescimento, desenvolvimento e aprendizagem, pois basear-se em sequências de normalidade para cada indivíduo resulta em modelos contestados. A partir disso, poderíamos empreender que o papel do professor, será o de orientar as crianças a seguir padrões preestabelecidos, como um conjunto de normalidades, que se for desviada e não atender a tais exigências, podem apontar um déficit ilusório do aluno, ou até mesmo ser tachado, marcado pelo professor como o “aluno problema”.

A abordagem Desenvolvimentista, em sua estrutura inicial, parte da busca pelo processo de desenvolvimento motor e dos comportamentos da criança, esta era sua forma de fundamentar a educação física na escola na época em que surgiu: a interação do movimento com a cognição e seu reflexo no comportamento da criança.

Destacamos que esta concepção não busca se comprometer com os problemas enfrentados pela sociedade. Nesse sentido, observamos que nessa abordagem impera a visão de especializar o movimento no decorrer da escolarização por meio do desenvolvimento das habilidades motoras, o que acaba por recair em preocupações com a aptidão físico-motora, e a consequência disso é a recorrente ideia do corpo apto e inapto, ideias arcaicas da Educação Física na escola.

A concepção da abordagem Construtivista para a Educação Física teve seu precursor em João Batista Freire (1997), no livro “*Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física*”, visando à oposição às propostas mecanicistas, com a intenção de construir o conhecimento por intermédio da interação do sujeito com o meio, dando indícios de como trabalhar com a Educação Física na pré-escola. Pelo fato de compor em suas perspectivas a adaptação do corpo ao meio ambiente, bem como algumas das passagens do autor em seus textos, condiciona-nos a dizer que a abordagem de Freire segue os vieses dos estudos Piagetianos.

Segundo o posicionamento de Oliveira (1997), nem mesmo Freire (1997) considera suas concepções como plenamente construtivistas, porém, dentro da Educação Física, essa ótica é a que apresenta maiores considerações se comparadas ao construtivismo na Educação. Essa abordagem capta alguns aspectos da perspectiva desenvolvimentista e psicomotora ao relatar sobre as habilidades motoras e as concepções psicológicas que o movimento produz, apesar de não querer padronizá-lo.

Desse modo, para Freire (1997) as habilidades motoras são expressas no jogo, pois por intermédio dele é que é possível observar como as crianças se relacionam, socializam e, conseqüentemente, se inserem no mundo social, ou seja, objetiva construir o pensamento por meio da interação do sujeito com o meio.

Desse modo, Freire (1997) traz um contexto muito relevante na passagem “Educação do movimento ou educação pelo movimento”, para assim criar suas concepções sobre a Educação de corpo inteiro. Segundo o autor, o corpo possui a capacidade de educar-se, não se pode negar a inteligência corporal, que é para ele o “componente fundamental no processo de adaptação dos seres humanos ao seu meio ambiente.” (FREIRE, 1997, p. 84).

Nesse sentido, a Educação de corpo inteiro, é entendida como as relações do corpo com os outros e os objetos, em um determinado espaço, atuando nas ideias do não fazer e o fazer com o corpo (FREIRE, 1997). Sampaio (2013), Bracht (1999) e Oliveira (1997) criticam esse posicionamento, considerando que a Educação Física poderia atuar com conteúdos que

podem (ou não) se relacionar com a prática do movimento corporal. Para eles, essa é a especificidade da área, que não pode perder sua legitimidade.

Para Freire (1997) as atividades corporais estão presentes na Educação Infantil, mas é necessário atenção da escola ao brincar e ao jogar da criança. O autor acredita que jogo e trabalho possui uma mistura inseparável de atividade descomprometida e séria, prazer funcional e ação adaptativa, sendo que por esse viés a escola precisa criar atividades com o objetivo educacional de facilitar ao aluno a obtenção da consciência de seu corpo e suas ações.

Cabe destacar uma crítica referente aos estudos postulados pela Psicologia Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica. Freire (1997) acredita que para educar as crianças precisamos atuar naquilo que ela já sabe, nos conhecimentos próprios da criança. Visão contrária a deste estudo, que acredita que para a criança se desenvolver é necessário atuar na Zona de Desenvolvimento Iminente, que será debatido mais à frente.²

Tais perspectivas supracitadas, ainda que surgem com forte embasamento na Educação Física escolar, possuem como fundamento uma prática calcada no conservadorismo e desenvolvimento apenas individual dos sujeitos. Contudo, as abordagens citadas desvinculam necessário debate mediante as perspectivas políticas, sociais e culturais no âmbito das manifestações corporais, bem como uma atuação que enaltece o trabalho coletivo e dissemina valores e significações perante as práticas com o movimento corporal.

Ainda na década de 1980, com a finalidade de modificar o ensino da Educação Física outras propostas têm destaque, são abordagens progressistas, que passam a ganhar força na prática pedagógica, a qual passamos a analisar, a seguir.

1.4.3 Concepções progressistas

No contexto da sistematização das teorias pedagógicas brasileiras, especificamente as sustentadas por Saviani (1999), a partir do processo de democratização do país nos anos 1980, novas concepções são lançadas na educação como um todo. A Educação Física – afluyente da Educação - é impactada por essas inovações pedagógicas.

² Conceito mais detalhado na página 66 deste estudo.

Assim, a partir dos anos 1980 surgem os movimentos progressistas, visando a ressignificação da Educação Física no país. Dessa forma, sob a ótica progressista, os conteúdos da disciplina opõem-se ao caráter meramente biologista de outrora, passando a funcionar como ferramenta de construção de igualdades, de interação, de aceitação, de cooperação e valorização advindas das experiências dos alunos, provocando mudanças no modo de conceber e colocar em prática a Educação Física. É o início das transformações pelas quais a Educação Física começa a passar.

Recorreremos às abordagens marcadamente críticas da Educação Física com bases nas Ciências Sociais e Educação, uma denominada Crítico-superadora, outra Crítico-emancipatória.

Segundo Bracht (1999), as teorizações dessas abordagens são progressistas por apresentarem novo entendimento para as formas culturais do movimentar-se, uma vez que nessas abordagens não há uma perspectiva dominante, que reproduzisse os valores e princípios da sociedade capitalista industrial moderna, tendo no conteúdo esporte de rendimento seu principal paradigma, que vinha reproduzindo nas aulas de Educação Física uma linguagem corporal dominante ao qual o autor chama de “ventríloqua” dos interesses dominantes, que contribuem para o sistema.

Ao contrário, as propostas progressistas sugerem uma metodologia didático-pedagógica com vistas a tematizar (temas da cultura corporal) as formas culturais do movimento humano com o estabelecimento de crítica em relação ao movimento, revelando algumas convicções referentes à ordem vigente, dessa forma, uma é baseada na lógica dialética (crítico-superadora) e a outra, o agir comunicativo (crítico-emancipatória). Destarte, o autor complementa, “[...] conscientes ou dotados de consciência crítica, os sujeitos poderão agir autônoma e criticamente na esfera da cultura corporal ou de movimento e também agir de forma transformadora como cidadãos políticos” (BRACHT, 1999, p. 81).

A abordagem crítico-emancipatória tem como seu principal idealizador no Brasil Elenor Kunz, com os livros: *Educação Física: ensino e mudança* (1991), o principal deles, a *Transformação didático-pedagógica do esporte* (2004), e o livro *Brincar e se-movimentar: tempos e espaços de vida da criança* (2017).

Kunz (2004) expõe que a educação, na prática, deve vir acompanhada de uma didática comunicativa, pois ela (a Educação) tende a ser encarada como um processo que necessita desenvolver “ações comunicativas”, assim capacitando o sujeito do processo na participação da vida cultural, social e esportiva. Porém, esta capacitação não é feita de maneira funcional, mas mediante uma reflexão crítica, a capacidade de conhecer, reconhecer e problematizar os

sentidos e os significados da vida; a capacidade comunicativa não é natural, como um simples produto, requer, pois, um desenvolvimento. O autor chama de ação comunicativa a capacidade de dialogar com os alunos, a maneira pela qual a alienação faz parte de sua vida na sociedade, e que nessa ação comunicativa, ao entender sua condição de alienação, possa emancipar-se.

O referencial teórico para a metodologia em questão está na teoria sociológica da razão comunicativa, seu objeto de estudo é o movimento humano, por meio dos esportes e suas transformações sociais. Deste modo, tem como finalidade conhecer e aplicar o movimento de maneira consciente, libertando o indivíduo das estruturas de repressão (OLIVEIRA, 1997).

Esses pressupostos pedagógicos foram elaborados por Kunz (2004) a partir de sua preocupação com a realidade prática, da mesma maneira pensou nos profissionais que trabalham com essa realidade em seu cotidiano. A intenção não era propor um modelo metodológico de ensino, isolado, no entanto o autor elaborou no seu trabalho uma proposta capaz de produzir efeito no desenvolvimento político-pedagógico da Educação Física brasileira, num processo de redimensionamento do jovem, para se chegar à sua emancipação.

Taffarel e Morschbacher (2013) criticam a perspectiva de emancipação elaborada por Kunz (2004), as autoras afirmam que a condição de emancipação do autor é pautada pelo esclarecimento dos sujeitos de sua alienação, como pode ser visto em suas ideias no decorrer de seu livro, ou seja, os indivíduos irão se emancipar por meio de um diálogo no qual compreendem que estão sendo alienados, entretanto, para as autoras é necessário chegar à emancipação, mediante um processo de caráter transformador para romper com o atual modo de o capitalismo organizar a vida, característica que não se vê na perspectiva Crítico-emancipatória.

Parte da concepção de emancipação dos sujeitos, que têm no esporte seu principal conteúdo/conhecimento, considerando que a cultura humana progride e possibilita um vasto campo de conhecimentos advindos das manifestações corporais. Objetiva eliminar as características típicas do esporte de rendimento mecanizado ou técnico, preconiza o esporte como um dos principais meios para emancipar os alunos nas aulas de Educação Física, tendo como foco o desenvolvimento da competência objetiva, social e comunicativa. É por intermédio desses três pressupostos que se possibilita o processo de reflexão-ação, segundo o qual se compreende o esporte como um fenômeno instituído (e não natural), portanto, reproduzidor de ideologias postas socialmente (KUNZ, 1998).

No que tange à Educação Infantil, observamos em Kunz e Costa (2017) a necessidade

da criança em brincar e se-movimentar, diante de uma sociedade que almeja sempre construir o futuro, esquecendo-se de que no presente a criança precisa brincar e se-movimentar. Portanto, os autores nos alertam para o brincar didatizado e o brincar espontâneo, com destaque ao primeiro, cujo pensamento é o “futuro da criança”, desenvolvendo-a para o mundo profissional e produtivo. Em suma, a didática do brincar se preocupa mais com o conteúdo e a forma de utilizar a brincadeira para fins didáticos, do que com a criança que está brincando.

Tal concepção de se-movimentar refere-se a capacidade de dar liberdade para a criança fantasiar, imaginar e criar, mas não uma liberdade total, para fazerem o que bem entendem, e sim deixar de lado a cobrança para atingir resultados, para dar condições para que o sujeito possa se desenvolver de maneira autônoma nas possibilidades da brincadeira (KUNZ; COSTA, 2017)

Baseado nas concepções fenomenológicas, os autores compactuam com a perspectiva que enfatiza o acompanhamento do processo de desenvolvimento da criança, e ainda relatam que precisamos compreendê-las e auxiliá-las somente quando necessário, para que ocorra a autodescoberta do mundo (KUNZ; COSTA, 2017). Contudo, ao se basear em uma corrente pedagógica que subsidia o aprender para o conseqüente desenvolvimento, não podemos apenas acompanhar, mas dar condições pedagógicas para que ele possa acontecer, assim como visto em Boronat (2002).

Ainda assim, consideramos que tais preceitos são de grande relevância para nossos estudos, não devemos deixar de lado uma perspectiva crítica para o ensino da Educação Física ou das práticas com o movimento corporal. Por isso acreditamos que um fator importante para nossas análises sobre a Educação Infantil, seja a concepção de que o brincar é uma necessidade humana e o se-movimentar, entendido como um ato espontâneo pela criança, bem como livre e criativo que possibilita o desenvolvimento integral de seu ser, como preconizado pela concepção anteriormente relatada (KUNZ; COSTA, 2017). Logicamente com ressalvas, já que tal perspectiva não nos dá total respaldo sobre como preconizamos o processo educativo, mediante os pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica e Psicologia Histórico-Cultural.

Outra abordagem crítica na Educação Física brasileira surgiu em meados da década de 90, com estudos que resultaram no livro *Metodologia do Ensino da Educação Física*, publicado pela editora Cortez, especificamente em 1992, por vários autores³. Essa obra ficou

³ Os autores são Valter BRACHT, Celi NelzaZülke TAFFAREL, Carmem Lúcia SOARES, Lino CASTELLANI FILHO, Maria Elizabeth Medicis Pinto VARJAL, Micheli Ortega ESCOBAR.

conhecida por ser produzida por um Coletivo de Autores, voltada para a reflexão dos professores mediante um livro que não possibilitaria um receituário de atividades, mas que proporcionaria princípios teóricos para a apropriação consciente do conhecimento, desse modo surgiu a abordagem denominada crítico-superadora.

Essa perspectiva pedagógica tem como ponto de partida a Pedagogia Histórico-Crítica, pois entende ser o conhecimento elaborado e produzido historicamente o elemento que irá possibilitar a mediação entre aluno e seu desenvolvimento diante da realidade social complexa em que esse sujeito vive. Tem como referencial teórico o materialismo histórico-dialético e seu objeto de estudo são temas relativos à cultura corporal (jogo, esporte, dança, ginástica, entre outros), visa à apreensão desses conteúdos por parte do aluno, uma vez que fazem parte das principais problematizações da realidade social complexa (OLIVEIRA, 1997).

A abordagem de ensino crítico-superadora vem ganhando destaque a nível nacional no âmbito da Educação Física, muitos trabalhos acadêmicos vem sendo subsidiadas por tal metodologia, sendo titulada como a que mais prioriza os aspectos críticos e sociais da área.

Tal proposta julga ser diagnóstica, judicativa e teleológica. Assim sendo, é diagnóstica, pois leva o professor a constatar e interpretar a realidade, julgando-a, mediante a perspectiva de classe, estabelecendo valores na sociedade capitalista. É judicativa pelo fato de transferir por meio da ética os interesses das classes sociais, e teleológica, já que se empenha em determinar o alvo, a direção da classe de quem julga, no caso da classe trabalhadora, o foco é a transformação social (COLETIVO DE AUTORES, 2012).

De acordo com essa abordagem, a Cultura Corporal é o conhecimento que se empenha à disciplina de Educação Física na escola. Assim, o objetivo é possibilitar aos professores um referencial teórico que oriente a prática docente responsável com o processo de transformação social, desse modo a cultura corporal procura potencializar 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 (COLETIVO DE AUTORES, 2012 p. 39).

Nesse ponto de vista, as manifestações corporais são entendidas como linguagem, exteriorizadas em diferentes elementos da cultura corporal. Entretanto, essas linguagens são construídas ao longo do tempo e estão cada vez mais se tornando complexas. Sendo assim, as diferentes manifestações corporais são resultantes de relações sociais e da produção de

existência humana, de forma que incide em um caminho para se trabalhar com o movimento corporal. A compreensão do aluno acerca da vasta potencialidade do movimento corporal pode e deve ser transformada ao longo do tempo, de tal forma a permitir uma possibilidade para que consigam, acima de tudo, se emancipar corporalmente.

Todas as abordagens/tendências aqui analisadas fazem parte do contexto da Educação Física no Brasil, compreendemos que cada momento foi relevante para que pudéssemos chegar ao que hoje entendemos sobre o corpo e o movimento corporal na escola, porém, seus modelos arraigados historicamente na sociedade tendem a intensificar, ainda hoje, o seu entendimento por um viés arcaico.

Sendo assim, estudos são relevantes para a discussão dos preceitos que subjazem cada conceito ao longo da história e como eles refletem na compreensão da sociedade atual, objetivando o modelo de Educação que queremos para a escola no presente, considerando que o trabalho do professor necessita de uma intencionalidade com o movimento corporal, bem como um patamar crítico para superar o modo vigente de organização social. Isso só será possível mediante uma abordagem capaz de se comprometer com as responsabilidades sociais, no sentido de ter como respaldo uma concepção preocupada com a transformação social, que se importe com a relação educação e sociedade, seus determinantes sociais, políticos e econômicos na forma de compreender o papel da educação, e portanto da Educação Física, na formação das novas gerações.

1.5 A Educação Infantil e o trabalho com o Movimento Corporal

Neste estudo assumimos que, entre as atuais abordagens presentes na constituição da Educação Física no Brasil, a metodologia de ensino crítico-superadora dota-se de mais abrangência e desenvolvimento com relação às orientações para o trabalho com o movimento corporal, mediante o ponto crítico e transformador em que estamos embasados.

O conhecimento, o aprimoramento e os objetivos propostos, diante de uma sociedade desigual e cada vez mais catastrófica, possibilita-nos dizer que essa metodologia tem se demonstrado uma forma de a classe trabalhadora apropriar-se das manifestações corporais historicamente desenvolvidas, de modo a poder, posteriormente, intervir, questionar e transformá-las.

Nesse sentido, faremos uma análise das contribuições da perspectiva crítico-superadora para a Educação Física na Educação Infantil, no que tange ao trabalho intencional, que busca a formação consciente das várias manifestações corporais e seus condicionantes.

É certo que o trabalho com a Educação Infantil tem suas especificidades. Historicamente, essa etapa da educação escolar passou por inúmeras reivindicações e conquistas. As crianças e suas famílias se depararam com diversas reformas, por meio de mudanças legais e construções de objetivos diversos, isso pode ser observado em políticas públicas com foco na referente etapa educacional.

Contudo, nem sempre os objetivos decretados em leis condizem com o que, de fato, pretendem as políticas públicas, ou seja, não expressam com os objetivos reais, que muitas vezes são implícitos por falácias que buscam o controle da sociedade, pois são algumas das proposições do sistema social atual. O trabalho pedagógico é de extrema importância na busca de uma nova sociedade, para além dos ditames capitalistas, já que o processo educativo têm se demonstrado sem muita criticidade, baseadas em pedagogias naturalistas e espontaneístas, principalmente no que se refere à educação infantil, da mesma forma as metodologias de ensino voltadas para Educação Física se apresenta por um viés tecnicista.

Segundo Metzner (2004), os primeiros modelos de educação infantil surgiram em meados do século XIX, mais precisamente em Londres em 1851, e mais tarde se generalizou por outros países, chegando inclusive no Brasil, por volta de 1922.

No contexto inicial, a educação das crianças de zero a seis anos assumia alguns papéis que perpassavam por guarda e assistência, compensação das carências culturais e, mais tarde, passa a ser uma ferramenta de preparação para o Ensino Fundamental, sendo, nesse momento histórico, facultativa.

É fato que muitas pedagogias atuais ainda se aliam às práticas de preparação da criança para etapas posteriores. Com a Constituição Federal de 1988, a Educação Infantil passa a ser dever do Estado. Destaca-se que muitas conquistas são consequências de lutas históricas, realizadas por movimentos sociais, em especial pelas mulheres, que assumem novas funções no mercado de trabalho, tendo em conta os arranjos do capitalismo. Fruto disso emerge uma instituição onde os filhos pudessem ter os cuidados e uma Educação devida, quando as mulheres estavam ausentes (SAYÃO, 1996).

A visão de creche como um espaço de assistência à criança, pautado no cuidar, remete-se a uma concepção que ainda hoje permanece como um conjunto de aspirações da população em geral e em parte dos educadores (MARSIGLIA, 2011), isso porque tais docentes não possuem uma concepção de que o ensino faz parte da Educação Infantil, deste modo, o cuidar se sobressai ao educar, quando deveriam ser aliados do processo educativo. Posterior à Constituição, é promulgado o Estatuto da Criança e do Adolescente (lei n. 8069/90), em seguida a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei n. 9394/96), a

primeira garante proteção à criança e ao adolescente com leis específicas, a segunda é a lei que estrutura a Educação brasileira.

Segundo Pasqualini (2006), apoiada em Saviani (1997), embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) traga a compreensão de uma perspectiva neoliberal de educação e tenha caráter indicativo ao invés de prescritivo, o que altera em pouco a condição das escolas públicas, é necessário reconhecer que para a Educação Infantil a LDB/96 trouxe avanços importantes, por meio de uma concepção de Educação de criança na escola, se tornando uma etapa da Educação Básica, estabelecendo princípios para creches e pré-escolas inseridas nos sistemas de ensino.

Neste mesmo princípio, Metzner (2004, p. 30) argumenta que “É inegável que as mudanças ocorridas nas estruturas dos sistemas educacionais foram e são importantes, porém ainda temos muito que refletir e implementar a respeito da Educação Infantil.”

Assim sendo, os estudos atuais avançam na luta por uma Educação Infantil que preza a qualidade, com mais atenção ao aluno, ao seu aprendizado e desenvolvimento, com foco no ensino (algo jamais pensado para a referente etapa educacional), que se preocupa com o contexto no qual a criança está inserida e que possa promover uma transmissão de conhecimentos com ênfase no pensar crítico, capaz de estimular a compreensão da realidade durante sua passagem pela escola. Só assim o aluno será formado a questionar, intervir e transformar as manifestações corporais, pois vai se tornando consciente de seu papel como ser social.

Logo após a LDB, o documento Referencial Curricular para Educação Infantil (RCNEI)⁴ (BRASIL, 1998a) surge, apresentando-se como documento orientador, organizado pelo Ministério da Educação (MEC), passando a indicar como se pode orientar o professor que atua na Educação Infantil.

Configura-se como orientação e não imposição para o ensino da Educação Infantil, o que requer análise, discussão e estudo de todos os envolvidos na Educação, sobre os indicadores que permeiam o documento, subdividido em três volumes. No primeiro volume, intitulado "Introdução", apresentam-se aspectos essenciais que fundamentam o trabalho na Educação Infantil, norteando o contexto do trabalho do professor: como estabelecer conteúdos, organizar os espaços e o tempo, os materiais, dispõe uma sequência de atuação

⁴ Esse documento integra a série de documentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) elaborados pelo Ministério da Educação atendendo às determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96).

desde a entrada até a saída da criança na instituição, ou seja, destaca os elementos fundamentais que estruturam e preparam o professor para atuação nesta etapa.

Cabe destacar que é no documento “Formação Pessoal e Social” que o princípio do direito da criança a brincar (brincadeira, brinquedos, jogos) encontra-se, elaborado e estruturado no Volume 2 como uma das formas de aprendizagem, entre outros recursos contemplados.

Conforme já colocado, mesmo sendo considerado um avanço para a Educação Infantil, há, entre os estudiosos, algumas controvérsias, relativas ao RCNEI. Embora prime pela flexibilidade, apresenta um modelo com características de receituário, que desvaloriza o professor. Característica enaltecida no volume 3, que destaca o “Conhecimento de mundo”. O documento apresenta uma base para guiar orientações na prática do professor nas diversas instituições do país, e sendo base muitos recorreram a ele como guia e se prenderam às suas concepções. Assim, destacar conteúdos faz com que o professores se atentem unicamente a eles.

Nesse terceiro volume, é destacado o Movimento na Educação infantil, orientando que os conteúdos devem nortear o desenvolvimento das capacidades expressivas e instrumentais do ser humano por meio do movimento corporal e organizando os conteúdos em blocos. O primeiro se apresenta com muita relevância para o ensino com as crianças, pois enfatiza a expressividade e o segundo possui caráter instrumental/técnico.

Quanto ao primeiro aspecto, se apresenta com muita relevância pois salienta uma dimensão subjetiva do movimento humano fazendo com que a criança se aproprie dos significados expressivos do movimento. Esse, por sua vez, salienta também, a cultura e as manifestações corporais como uma dimensão expressiva do ser humano. No bloco de conteúdo intitulado Equilíbrio e coordenação, já se nota um grande erro, o fato de subsidiar as habilidades motoras e seus significados a somente dois aspectos motores, não estabelecendo a compreensão de que o professor precisa atuar nas diversas manifestações corporais e não unicamente em habilidades motoras, pois dessa forma estaremos compactuando com as visões arcaicas de movimento corporal, em que a concepção tecnicista é fortalecida.

Em análise a tal documento, de modo geral, Lazaretti (2013, p. 114/115) relata que:

O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI, 1998) ressalta que a Educação Infantil deve ter uma ação integrada que incorpore às atividades educativas os cuidados essenciais das crianças e suas brincadeiras, apontando metas de qualidade que visem contribuir para que as crianças tenham o desenvolvimento integral de suas identidades, capazes de crescer como cidadãos cujos direitos à infância sejam reconhecidos. Assim o objetivo dessa etapa educacional é

socializador, propiciando ambientes de acesso e ampliação dos conhecimentos da realidade social e cultural.

A autora complementa seu ponto de vista relatando documentos que posteriormente foram desenvolvidos, como os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, Política Nacional para Educação Infantil, bem como as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil – DCNEI (LAZARETTI, 2013).

Começando pelo Referencial Curricular, a autora considera que muitas propostas surgiram com a orientação do documento, mesmo diante de suas controvérsias, críticas e rejeições, mas foi a tentativa inicial de sistematizar um trabalho pedagógico que contemplasse áreas de conhecimentos e conteúdos expressos para o ensino com as crianças, sem dúvida alguma, foi um avanço (LAZARETTI, 2013)

Em torno das DCNEI, a autora analisa que, em virtude das demandas acerca de temas novos que aparecem na escola, como: multiculturalismo, gênero, raça, diferenças, relativismo, imprevisto, entre outras, novos aspectos influenciam as reformas políticas nacionais e refletem nas elaborações e propostas curriculares nos diversos níveis de ensino, assim o ensino acaba por ser baseado em experiências e as vivências do cotidiano (LAZARETTI, 2013).

Em contraste à visão anteriormente debatida sobre o cotidiano, o nosso foco defende que o trabalho escolar deve ir além dos conteúdos cotidianos, no sentido de proporcionar uma prática pedagógica que preze a apropriação, por parte dos alunos, dos conteúdos clássicos e científicos. Desse modo, analisamos que o trabalho pedagógico propício às crianças da Educação Infantil possui suas demandas e características próprias, entretanto, não quer dizer que seja necessário privá-los dos conhecimentos científicos e historicamente sistematizados, conhecimentos esses que vão além da cotidianidade dos fenômenos (PASQUALINI; TSUHAKO, 2016).

Ainda sobre DCNEI, o Parecer número 22/1998 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 1998b), cita em sua homologação a necessidade de aprofundar as análises sobre o papel do estado, dos municípios e da sociedade em relação às famílias que possuem crianças de 0 a 6 anos. Ou seja, apresenta uma ideia superadora de Educação Infantil, estabelecendo princípios fundamentais essa etapa educacional.

Outra ideia disseminada refere-se à necessidade de se fazer um trabalho voltado para a Educação Infantil que não vise à preparação para etapas posteriores como visto em muitas práticas atualmente. O Parecer considera o trabalho pedagógico aquele que respeita o caráter lúdico e prazeroso das atividades, mas reitera as "necessidades de ações planejadas, ora

espontâneas, ora dirigidas, ainda assim devem expressar uma intencionalidade" (BRASIL, 1998b, p. 6).

Muitas práticas pedagógicas (por acomodação ou simplicidade do docente) pautam-se em atividades espontâneas que não dão sentido e significado às aulas, principalmente no que se refere às aulas de Movimento Corporal. É rotineiro, no âmbito da Educação Infantil, serem executadas atividades de movimento em parques e/ou em locais diversos em que, muitas vezes, os profissionais somente observam o brincar e o jogar das crianças, ocorrendo um brincar espontâneo, não ocorrendo a interação com o docente, e isso não faz parte do trabalho pedagógico que queremos para a Educação Infantil.

Conforme Marsiglia (2011), o RCNEI estabelece que a educação não possui o papel de criar necessidades para que haja o desenvolvimento, uma vez que o documento defende que a escola deve acompanhar a criança, ou seja, a escola não pode se adiantar à criança. Tal perspectiva não caminha com as concepções sustentadas pela Teoria Histórico-Cultural, pois Vygotski (2016) nos ensina que a aprendizagem é anterior ao desenvolvimento, pois o nível de desenvolvimento da criança está condicionado às aprendizagens as quais ela vivencia. Nesse sentido, a escola tem como foco a criação de condições para o aprendizado, visto que ele é a fonte promotora de novas necessidades.

Esta não é a única divergência em relação ao RCNEI (BRASIL, 1998a). Destacamos o intencional eclétismo teórico presente no referido documento, concordando com a análise feita por Metzner (2004, p. 119):

Ao analisarmos a proposta do MEC (BRASIL, 1998) percebemos que os pressupostos teóricos que permeiam essa proposta não seguem uma única linha teórica. Dessa forma, em todo o Referencial Curricular Nacional encontramos pontos contrastantes que ao invés de ajudar o professor a esclarecer suas dúvidas acaba deixando-o mais confuso. [...] o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil não tem os seus pressupostos teóricos bem definidos, pelo contrário, ele mistura vários autores, tais como: Piaget, Vygotsky, Freinet e Wallon, sem discutir os limites, alcances e contrastes entre eles.

O eclétismo teórico acaba por estruturar um processo desnorteado e sem rumo. Como vemos, as concepções teóricas enfatizadas no RCNEI (BRASIL, 1998a), não delimitam um caminho a ser seguido por não ter uma concepção clara a respeito do desenvolvimento infantil e do papel da escola.

Isso faz com que os professores percam o foco ou até mesmo o sentido/especificidade da Educação Infantil, uma vez que a orientação contida nesse documento indica caminhos distintos e diversificados, pois, em muitas vezes, ao não ter uma formação inicial que o

possibilite pensar nas especificidades e necessidades que se devem ter com determinada etapa de ensino, acaba por buscar no Referencial e em outros documentos, uma forma para orientar seu trabalho pedagógico, ficando imerso em teorias que se contradizem, por serem antagônicas, o que promove mais indagações e problemas aos professores.

Portanto, sem negar seu avanço para Educação das crianças de 0 a 6 anos, as DCNEI e o RCNEI são documentos importantes, mas que precisamos promover o debate sobre sua função, sobre suas implicações na prática docente, entre outros temas que servem para melhoria da Educação Infantil.

Atualmente um documento que serve de base para educação e está em constante debate no campo acadêmico é a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2019). O documento possui as normas que definem as aprendizagens essenciais que cada um dos alunos precisa se desenvolver durante o processo de escolarização. Tais aprendizagens essenciais, são subsidiadas a dez competências gerais que precisam fazer parte do processo de ensino.

Dessa forma, baseado no ensino por competências, definido pelo documento como "a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho." (BRASIL, 2019, p. 8). Percebemos a formação do homem para atuar na cotidianidade, com conceitos cotidianos, que fazem parte do seu repertório sem transcendê-lo, limitando o ensino e a aprendizagem a acompanhar o aluno, além de estabelecer a ideia de formar indivíduos para as relações do mundo do trabalho. Dessa forma, salienta a qualificação profissional e técnica, que ao se estabelecer no ensino, acaba por retroceder às concepções tecnicistas de Educação.

Historicamente os avanços contidos nos documentos para a Educação são relevantes, e, de maneira democrática podemos analisá-los, pois percebemos que ainda precisam nortear e estabelecer uma Educação que forme o ser humano em sua totalidade, enfatizando o ensino de maneira a promover as funções psíquicas superiores. Não podemos legitimar o ensino baseado apenas na cotidianidade do aluno e na construção de ideias do mundo do trabalho, pois dessa forma, estaremos aliados a práticas que prezam a alienação e formação de pessoas que pensam a realidade de maneira superficial e não compreende a realidade concreta e complexa dos fenômenos.

Nesse contexto, o trabalho com movimento corporal na Educação Infantil deve fazer parte da prática pedagógica, promovendo a humanização dos sujeitos ao transmitir a cultura

humana historicamente produzida, formando pessoas críticas e conscientes da realidade em suas faces mais complexas.

Daólio (2000) concebe uma importantíssima análise relativa ao corpo. Para o autor, ao pensar o corpo pode-se cometer o erro de considerá-lo essencialmente biológico, pois pessoas de nacionalidades diferentes manifestam semelhanças físicas variadas, mas, explicita o autor, além dos traços semelhantes ou das distinções de caráter físico, encontramos “[...] um conjunto de significados que cada sociedade escreve nos corpos dos seus membros ao longo do tempo, significados estes que definem o que é corpo de maneiras variadas” (DAOLIO, 2000, p. 36-37). Nesse sentido, o autor defende que o corpo é um patrimônio universal historicamente diferente, modelado pela cultura.

Como bem destacou Sayão (2002), o tema “corpo e movimento” passa a ser alvo de diversas áreas do conhecimento, com interesses e pesquisas distintos, áreas referentes à biologia e à medicina, à física e à química, à engenharia e arquitetura, bem como às ciências sociais e humanas, isso comprova que o corpo e o movimento são fatores essenciais para nossa sociedade atual, que conduz a situá-los a padrões pré estabelecidos.

A problemática do corpo em movimento se relaciona também com os interesses mercadológicos resultantes de uma sociedade que tem como função vender todas as coisas, o que nos atribui a tarefa do impedimento de termos o corpo sob um ponto de vista ingênuo. Desse modo, ao falar de corpo não estamos destacando algo neutro, mas que possui influências de toda uma estrutura social e histórica.

Partindo desse pressuposto, Ferreira (2010, p. 33) destaca que:

O movimento corporal tem uma dimensão maior que apenas biológica. Tem um sentido cinestésico, ligado à sensação e percepção do movimento, organizado no córtex cerebral, sim, mas é por meio do movimento corporal que o ser humano relaciona-se com o que tem à sua volta para alcançar seus objetivos, portanto, há uma implicação social e cultural.

As características biológicas são importantes, todavia, o trabalho com uma concepção que preza os movimentos corporais por meio da cultura nos remete à compreensão do desenvolvimento humano mediante a relação do sujeito com o mundo, visto que nessa relação haverá a materialidade das manifestações corporais históricas e contraditórias (BRACHT, 1996). Isso quer dizer que a apropriação do movimento corporal imerso na cultura humana, historicamente produzida e socialmente desenvolvida, possibilitará aos sujeitos a compreensão das manifestações corporais (cultura corporal de movimento) em sua realidade concreta.

Desse modo, o movimento corporal engloba diferentes formas de linguagens, próprias da criança pequena, como a expressiva e comunicativa, por meio das quais ela realiza suas ações no mundo. Nos primeiros meses de vida da criança, o movimento consiste em uma das principais formas de expressão da criança; é, pois, sua principal linguagem.

Por intermédio do movimento corporal, a criança vai conhecendo o mundo e se relaciona com ele, e como ainda não possui a verbalização “[...] revela seus sentimentos, emoções, alegrias, tristezas, prazeres, aproximação ou distanciamento, condições de saúde entre outros, evidenciando situações físicas, emocionais e mentais” (ROSSI, 2013, p. 166). Conforme a criança se relaciona com os fenômenos sociais, ela começa a compreendê-lo, porém, precisa de alguém mais experiente que a proporcione tal compreensão de maneira mais profunda para que haja desenvolvimento, dessa forma, analisa-se que o desenvolvimento não seja algo pré-estabelecido ou determinado por idade.

Nesse contexto, destacamos o fato de que as instituições de Educação Infantil tendem a sistematizar as experiências de movimento corporal das crianças, ou seja, as crianças não têm o direito de movimentar-se como necessitam ou gostariam de fazer, isso se torna uma rotina institucionalizada nos centros de Educação Infantil e pode ser evidenciada pelo caráter assistencialista do “cuidado” que se deve ter com as crianças, concepção arraigada na educação dessa faixa etária (ANDRADE FILHO, 2011). Muitas vezes o cuidar se sobressai sobre o Educar, enfatizamos que precisamos compreendê-los, enquanto professores, em uma unidade.

Nessa mesma concepção, Iza e Mello (2009) compartilham a ideia de que antecipar a entrada da criança na escola, onde se averigua que há certas exigências e rigidez, pode acarretar a restrição de posturas e movimentos corporais, o que pode ocasionar sérios problemas no desenvolvimento da criança. Como é observado em pedagogias que em muitos aspectos antecipam o Ensino Fundamental, fazendo com que a criança perca a infância, bem como a inibição de movimentos corporais, o que pode acarretar em um déficit em alguma habilidade motora no futuro.

Assim sendo, o movimento na Educação Infantil deve ser encarado não apenas pela ação motora sem finalidade, mas sim posto em atividades que haja a “[...] resolução de problemas, de questionamentos, de criatividade, de compreensão e respeito às regras, de companheirismo, enfim elementos e valores sociais importantes para a vida da criança” (IZA, 2003, p. 42), bem como a compreensão dos aspectos motores, físicos, sociais e cognitivos que representam tal manifestação corporal.

Desse modo, há consonância com os objetivos expostos por Pasqualini (2015, p. 202), quando salienta que a prática pedagógica na Educação Infantil deve ter como horizonte a promoção do “[...] desenvolvimento omnilateral da criança em suas máximas possibilidades, tomando como referência as máximas possibilidades de humanização da criança pequena objetivamente existentes para o gênero humano”.

A inibição nas formas como a criança explora e cria seu corpo e o movimento pode provocar diversas concepções negativas a sua vida, o que em tese não corresponde com a visão aqui debatida de movimento corporal, pois uma vez que se proporcione à criança satisfazer suas necessidades por meio das ações corporais, a consequência será um ser capaz de conhecer a realidade das manifestações corporais, se apropriando do que a humanidade produziu no decorrer do processo histórico, por isso precisa se apropriar da cultura humana em sua forma mais elaborada.

Para Duarte (2016) a formação omnilateral do indivíduo caminha na constituição dele enquanto indivíduo livre e universal, tal característica jamais será alcançada na sociedade capitalista, para isso há a necessidade de superá-la, assim, precisamos atuar para que formemos sujeitos capazes de promover a mudança radical desta sociedade. Desta forma, a omnilateralidade se refere a formação plena do indivíduo, em um processo que engloba a totalidade humana, não somente a escola, mas todas as esferas da sociedade em que o ser humano atua. Dentro da escola, o docente pode fazer sua parte atuando para aprofundar os conhecimentos dos alunos por meio da apresentação aos conceitos teóricos, que torna a individualidade referência para a luta coletiva em se tratando de condições que possam tornar o desenvolvimento humano livre e universal.

Portanto, tendo em vista o princípio educativo da criança, Pasqualini (2015, p. 202) relata:

[...] o desenvolvimento omnilateral da criança envolve o pleno desenvolvimento de funções afetivo-cognitivas, da sociabilidade e da personalidade da criança. Possibilitar esse desenvolvimento implica garantir seu acesso à riqueza das objetivações da cultura humana, cuja apropriação provocará *revoluções* em seu psiquismo, (trans)formando seus processos psíquicos superiores (grifos da autora).

Nesse sentido, baseado nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, a explicação do processo de humanização se origina epistemologicamente no materialismo histórico-dialético, desenvolvido por Marx, de onde advém a concepção de que o ser humano é o resultado das condições sociais e culturais, assim sendo, o homem se transforma em humano, ao se apropriar de toda a cultura produzida pela espécie humana ao longo da sua história. Por

consequente, tal visão acredita que o ser humano deve ser compreendido no movimento histórico da humanidade (RIGON; ASBAHR; MORETTI, 2010).

Desse modo, se a educação deve propor aos sujeitos as máximas potencialidades da cultura humana, o trabalho com o movimento corporal também almeja esta finalidade, por isso compreende-se que a Educação Física, bem como disciplina, área ou campo que possui o movimento corporal como foco, tem de se ater ao conhecimento produzido e desenvolvido histórica e socialmente pela humanidade, compreendendo-o como imersa na cultura corporal de movimento.

Ao compreender o movimento corporal sob a ótica da cultura corporal de movimento estamos em consonância com uma visão que luta em proporcionar à classe trabalhadora as máximas possibilidades de se humanizar por meio das manifestações corporais, desempenhando um papel político e social que se ocupa em construir uma sociedade justa e com objetivos coletivos, sendo que a Educação Infantil também faz parte dessa luta e o processo de criticidade e formação humana tende estar arraigado na educação desde essa etapa. Acreditamos que ao se apropriar das manifestações corporais em sua mais profunda realidade, estaremos desempenhando um papel essencial no trabalho pedagógico com as crianças que demasiadamente são apresentadas à superficialidade dos fenômenos, em consequência disso sua visão de mundo é limitada.

1.6 A cultura corporal de movimento na escola

A questão central acerca da análise sobre a cultura corporal de movimento consiste em explicitar que há múltiplas interpretações do conceito, bem como as proposições que contribuem para o desenvolvimento do trabalho pedagógico com o movimento corporal, que tem incorporada a cultura corporal no âmbito escolar como objeto de estudo de uma área maior: a Educação Física. Ao adotá-lo, parte-se para uma compreensão histórica de sujeito, com a promoção de (trans)formação do indivíduo em busca de uma sociedade justa, igualitária e, corporalmente falando, consciente.

Nesse sentido, a cultura faz parte da Educação Física, da mesma forma que o campo do movimento corporal, fato inimaginável décadas passadas. Uma das premissas se deve à influência das ciências humanas nesse campo em que as ciências biológicas têm predominado, uma vez que se pautam na busca pelas explicações do corpo, atividade física e esporte. Nota-se nas contribuições de outras áreas do conhecimento para o desenvolvimento das práticas

com o corpo, como visto nas crescentes publicações (artigos, periódicos, livros, entre outras), que não há mais a controvérsia em dizer que a área que atua com o movimento corporal lida também com a cultura (DAÓLIO, 2004).

A finalidade social da disciplina que trata do ensino de movimentos, como a Educação Física, é colaborar para que os estudantes se apropriem da realidade humana ou das atividades e conhecimentos históricos, desenvolvidos pelo campo da cultura do movimento corporal⁵ (NASCIMENTO; SOUZA; ROSSA; BUSS; SILVA, 2016).

Nesta perspectiva, Bracht (1999) salienta que a expressão Educação Física, no sentido restrito, engloba as atividades pedagógicas com o tema movimentos corporais e que fazem parte das instituições educacionais. Todavia, no sentido amplo, sofreu algumas designações inapropriadas, no que tange ao entendimento do autor, pois tem sido utilizada para caracterizar todas as manifestações corporais relativas à ludomotricidade humana, por isso o autor acredita que seja necessário abarcá-las por termos como cultura corporal ou cultura de movimento.

Em relação aos termos, Neira e Nunes (2014) verificam a utilização indiscriminada das expressões, fora de contexto, em trabalhos acadêmicos, em discursos dos próprios professores, o que permite ao leitor ou ouvinte interpretações inapropriadas. Além do mais, outros termos, tais como cultura física, cultura motora, cultura de movimento ou cultura corporal de movimento, exercidos como sinônimos quando geralmente não são, ou são utilizados para exprimir dimensões diferentes, quando na verdade apresentam aos mesmos elementos (CELANTE, 2000).

No que se refere aos termos que utilizamos, acreditamos que ao nos referenciarmos à área da Educação Física, tanto no sentido restrito quanto no sentido amplo, temos um único foco: discutir sobre o movimento corporal em suas diversas manifestações (brincadeira, esporte, ginásticas, etc.) pela dimensão cultural.

Assim sendo, tanto cultura corporal, como cultura corporal de movimento são elementos para relatarmos o trabalho com o movimento corporal, considerando que a cultura exerce influência nas manifestações corporais, ou seja, delegamos um papel cultural e histórico nas atividades com o corpo. Portanto, cabe analisar o conceito de cultura corporal de movimento, bem como seu papel nas manifestações corporais, em vista de uma ação transformadora.

Segundo o Coletivo de Autores (1992, p. 26), que tem uma forte colaboração para o

⁵ As autoras utilizam cultura do movimento corporal, mas possuem outros termos ou expressões como cultura corporal de movimento, cultura do movimento corporal.

entendimento do conceito de cultura corporal, temos que:

A espécie humana não tinha, na época do homem primitivo, a postura corporal do homem contemporâneo. Aquele era quadrúpede e este é bípede. 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. Talvez necessitou retirar os frutos da árvore para se alimentar, construindo uma atividade corporal nova: "ficar de pé".

Essa aquisição realizada por meio da produção humana se tornou um patrimônio cultural da humanidade e, conseqüentemente, todos os homens se apropriaram dela, integrando-a ao seu comportamento. A superação da postura quadrúpede é resultado das ações dos homens entre si e com a natureza, em busca de sua sobrevivência.

Numa relação dialética, uns aprenderam com os outros e assim as atividades corporais foram ganhando melhor desempenho, sendo (re)construídas a cada problemática que lhe foi proporcionada pela natureza ou fruto das necessidades humanas impostas, como: a fome, sede, frio, entre outros (COLETIVO DE AUTORES, 1992). A ação humana sobre a natureza, para extrair sua subsistência, inicia a construção do mundo do homem, do mundo da cultura, e do próprio homem (ESCOBAR, 1995).

Nesse sentido, compreendemos que a materialidade corpórea é construída historicamente, contudo, “[...] 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” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 26).

Portanto, a cultura corporal de movimento é resultante de uma diversidade de conhecimentos produzidos e acumulados pelo homem por meio de seu trabalho na natureza, sendo um patrimônio cultural da humanidade, pois ao movimentarem-se corporalmente, os indivíduos foram produzindo cultura e se superando progressivamente, deixando um legado às gerações posteriores, que deveria ser apropriado e superado, ao longo da história humana.

Ao ampliar o conceito de “Cultura Corporal”, Escobar (1995) realça o alicerce que tal conceito tem com a abordagem crítico-superadora, com seu projeto histórico de ser humano, assemelhando-se ao da Pedagogia Histórico-Crítica, ou seja, a busca por um projeto revolucionário. Assim sendo, a autora compreende a necessidade da historicização, já que é um processo que viabiliza a apropriação do conhecimento da Cultura Corporal, com vista a uma atitude crítica das explicações dos diversos campos que a compõem.

Ao analisar sobre o que sejam os diversos campos que compõem a Cultura corporal,

nos remetemos ao Coletivo de Autores (1992) que configuram como sendo temas ou atividades corporais, como: o jogo, a dança, esportes, entre outros. Por conseguinte, esses elementos da cultura corporal “[...] são práticas sociais convertidas em conceitos historicamente formados na sociedade, por existirem objetivamente nas formas de atividade do homem e nos resultados delas” (TAFFAREL, 2016, p. 11).

Segundo o Coletivo de Autores (1992, p. 27-28), o conhecimento tende ser

[...] tratado de forma a ser retraçado desde sua origem ou gênese, a fim de possibilitar ao aluno a visão de historicidade, permitindo-lhe compreender-se enquanto sujeito histórico [...] O conhecimento é tratado metodologicamente de forma a favorecer a compreensão dos princípios da lógica dialética materialista: totalidade, movimento, mudança qualitativa e contradição. É organizado de modo a ser compreendido como provisório, produzido historicamente e de forma espiralada vai ampliando a referência do pensamento do aluno através dos ciclos [...].

A compreensão de historicidade da cultura corporal caminha na direção de entender que o significativo acúmulo das atividades realizadas pela humanidade não sugere que o homem nasce saltando, arremessando ou jogando, mas aponta para que essas atividades sejam concebidas como uma construção de épocas históricas, em respostas do homem a determinadas necessidades (TAFFAREL, 2016).

Nesse sentido, a historicidade das práticas sociais com o corpo, possibilita exercer às próximas gerações a superação do que está colocado em sua realidade, ou seja, indo além do que está aparentemente explícito, desse modo, “[...] os temas da cultura corporal, tratados na escola, expressam um sentido/significado onde se interpenetram, dialeticamente, a intencionalidade/objetivos do homem e as intenções/objetivos da sociedade” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 42).

Ao ser exposto o sentido de historicidade do conhecimento acumulado pelas manifestações corporais, estabelecem-se valores e significados com essas práticas, arraigadas no jogo, no esporte, na dança, etc. e que precisam ser problematizadas para que haja uma transformação. Partindo disso, é que desponta a ideia de analisar a realidade de práticas cotidianas e sem significação e sentido para a criança, na busca em torná-la uma realidade a ser superada.

Nesse caminho, aprofundar na realidade por meio de problematizações dos conteúdos no âmbito escolar desperta no aluno a curiosidade e a motivação, o que pode fomentar uma atitude científica. Desse modo, a escola tem como propósito fazer a seleção dos conteúdos para que tenham coerência com o objetivo de impulsionar a leitura da realidade (COLETIVO DE AUTORES, 2012).

A finalidade seria defender “[...] a possibilidade de resgatar práticas que possam, de um lado, contribuir efetivamente para o desenvolvimento da consciência crítica e, do outro, constituir formas efetivas de resistência”. (ESCOBAR, 1995, p. 97).

Segundo (MELO, 2017), a apropriação da cultura corporal propicia um processo de formação do sujeito, no qual a função social (da escola, do currículo e da disciplina que atuam com o movimento corporal) está intimamente ligada com a finalidade de desenvolver uma atitude científica no aluno, em direção a fazê-lo constatar, interpretar, compreender, explicar os dados da realidade social e nela intervir para provocar mudanças, expressas pela luta e empenho político da classe trabalhadora.

Historicamente, a classe burguesa tem desempenhado um papel alienante na escola, isso porque desconsidera a luta de classes, bem como a busca intensa pela não socialização do conhecimento, além de enfatizar que o conhecimento da escola não precisa ser historicizado (MARSIGLIA, 2011), isso transforma o ensino, e destitui dos alunos o acesso à uma formação mais intensa e profunda sobre os fenômenos da realidade, tornando a escola um local de alienação do conhecimento.

A contribuição que a cultura corporal tem para a classe trabalhadora está na possibilidade de o indivíduo conceber tudo o que foi construído, bem como conhecer as concepções hegemônicas da sociedade burguesa que sempre almeja manter os indivíduos como objetos, vislumbrando um mundo ilusório, sendo aquele que oportuniza possibilidades de progressão do ser humano, mas que na verdade amarra o indivíduo às condições alienantes.

A compreensão das manifestações corporais mediante a concepção de que haja uma cultura a ser transmitida para a população trabalhadora, faz com que as práticas com o movimento corporal na escola sejam providas de cientificidade dos conteúdos transmitidos pelo professor, porém o capitalismo tem em sua particularidade uma estrutura social, que priva o sujeito de se apropriar da cultura humano-genérica. Isso ocorre na Educação, por exemplo, primeiramente na precarização da formação docente, mas também mediante a falta de materiais específicos, ausência de condições físicas como espaços apropriados para alguma prática de luta, dança, ginástica ou outro. Nesse sentido, o trabalho do professor se torna relevante para que os alunos possam se apropriar do que mais de desenvolvido se tem na cultura corporal de movimento, apesar da limitação material.

Mediante ao exposto, o trato com o conhecimento denominado cultura corporal nas aulas com o movimento corporal confronta o aluno com a realidade, ou seja, com as contradições e os enfrentamentos ao modo de produção burguês, cuja consequência do trabalho intencional com a realidade concreta é ampliar as informações do pensamento, de

maneira gradual, para instituir uma visão coletiva superando o modo de vida burguês, produtor das contradições da sociedade (MELO, 2017).

Para refletir sobre o trabalho do professor e buscar novas metodologias e recursos relativos à prática na Educação Infantil, é necessário o enfoque com a cultura corporal de movimento, somente assim serão dimensionados os caminhos para pensarmos a prática. É sobre isso que passamos a tratar na próxima subseção.

1.7 O trabalho pedagógico com o movimento corporal na Educação Infantil: a organização pedagógica e os caminhos para se pensar a prática

Entender a maneira como o sujeito aprende e o processo de desenvolvimento humano são inquietações fundamentais para o trabalho pedagógico na Educação Infantil (NASCIMENTO, 2016). Embasados na Psicologia Histórico-Cultural e na Pedagogia Histórico-Crítica, evidenciamos que, nessa etapa educacional, o trabalho do professor requer algumas especificidades, da mesma maneira que atuar com o movimento corporal requer. Para iniciar o debate ante a essa temática e elencar algumas contribuições para se pensar a prática do professor, remetemo-nos a Arce (2016) que analisa, em um artigo, a construção do currículo da rede pública de Cascavel no Paraná, em 2007.

A autora aponta alguns aspectos importantes para pensarmos em estruturar um trabalho pedagógico com mais intencionalidade e baseado em pressupostos que respeitam uma linha de pensamento teórico, assim, enfatiza: a sustentação das propostas pedagógicas na Teoria Histórico-Cultural para o entendimento do desenvolvimento infantil (seguir uma corrente teórica); Professores do ensino fundamental e infantil trabalhando juntos, com o desafio de propor o ensino na Educação de crianças de zero a cinco anos, respeitando as suas especificidades (trabalho coletivo dos professores); A relevância em proporcionar um trabalho intencional na ação do professor (ensino intencional); Elencar as disciplinas que fariam parte do currículo, em destaque a Educação Física, bem como os conteúdos que cada uma deveria contemplar, sendo que estes seriam escolhidos e pensados para ter como finalidade a formação do pensamento científico (objetivos e conteúdos elaborados, mas não forçado aos professores).

Toda essa análise conduz a um aspecto metodológico para se pensar a Educação Infantil, no que tange ao trabalho pedagógico, com foco no ensino. No entanto, tais concepções relatadas anteriormente pretendem superar práticas pedagógicas que se perpetuam com o passar dos anos, práticas que se aliam com o não entendimento, por parte do professor,

de uma concepção clara sobre o desenvolvimento infantil e sobre o papel específico da Educação Infantil. Por isso vemos na realidade, diversas práticas pedagógicas calcadas na preparação do aluno para etapas posteriores, que frequentemente torna o trabalho do professor, às vezes, sem ter consciência disso, aliados as concepções espontaneístas e não diretiva do ensino.

No mesmo sentido, Pasqualini (2018) analisa a proposta pedagógica para a Educação Infantil no município de Bauru, da qual ela fez parte na elaboração. A autora realça o percurso e os percalços na construção e implementação dessa proposta, destacando o compromisso com a escola pública e as tratativas para orientar um projeto ético-político que pretende a superação da sociedade burguesa, ou seja, “[...] depreender indicativos para a ação concreta em processos de intervenção transformadora na educação pública brasileira” (PASQUALINI, 2018, p. 191).

Baseado teórico-metodologicamente na unidade entre Pedagogia Histórico-Crítica e Psicologia Histórico-Cultural, um dos debates presentes e que se assemelha à proposta pedagógica de Cascavel-PR, é a organização curricular por áreas do conhecimento, mas frente a isso, na construção da proposta de Bauru, havia o receio em promover a fragmentação do trabalho do professor e implementar um modelo igual ao Ensino Fundamental, o que viria a descaracterizar a especificidade da Educação Infantil. Entretanto, Pasqualini (2018, p. 199), pretendendo resolver essa questão explícita que:

[...] a especificidade não será garantida pela negação das disciplinas científicas ou áreas de conhecimento como organizadores do currículo, mas sim no âmbito da seleção dos conteúdos e formas de ensinar, a partir da conversão em conhecimento escolar do conteúdo científico, artístico e filosófico tendo em vista o sujeito do ato educativo, isto é, a quem se ensina.

Nessa concepção, o currículo fundamentado na Pedagogia Histórico-Crítica tem a ver com um conjunto de atividades nucleares da escola, todavia, não se almeja qualquer atividade, projeto ou tema para fazer parte do trabalho educativo, mas sim realizar uma seleção dos conteúdos que sejam capazes de garantir a apropriação do acúmulo de conhecimentos históricos, de maneira que proporcione aprendizagem e desenvolvimento, por meio do ensino de forma sistemática e intencional (LAZARETTI, 2016). Compreendemos a necessidade de selecionar os conteúdos, mas não torná-los obrigatórios e sequenciados, ou seja, cada professor precisa ver o que será viável ao seu trabalho pedagógico, por meio das necessidades que as crianças apresentam.

A proposta em questão considera a relevância da cultura corporal no currículo, assim

sendo, apresenta um relevante debate em torno da temática: corpo, movimento, cultural, lúdico e educação escolar, dando ênfase à liberdade de movimentar-se. Ao buscar responder a seguinte pergunta: “Quais são essas atividades que compõem a área da Cultura Corporal e que conteúdos relativos a ela devem ser trabalhados na educação infantil?”, a proposta define que o objetivo geral do ensino da Cultura Corporal está em: “Ampliar as possibilidades de domínio consciente e voluntário das ações corporais de natureza lúdica, artística e de destreza por meio da apropriação de atividades da cultura corporal: as brincadeiras de jogo, de dança e de ginástica, entre outras” (PASQUALINI, 2016, p. 410).

Em consonância com Leontiev (2016), podemos analisar que na idade pré-escolar a criança passa por um período em que a realidade humana cada vez mais se expande a ela, uma vez que suas atividades, principalmente seus jogos, permitem-na penetrar em um mundo amplo e, assim, a criança assimila o mundo objetivo, de maneira que nesse mundo de objetos humanos ela possa reproduzir as ações humanas.

É exatamente com esse intuito de reproduzir as ações humanas que o momento para se promover os conhecimentos por meio de sua atividade principal nessa etapa, a brincadeira, se faz produtivo, já que a “[...] atividade principal é então 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” (LEONTIEV, 2016, p. 65).

Conforme análise das ideias de Leontiev e os postulados sobre a proposta pedagógica de Bauru, no que tange ao objetivo geral com a cultura corporal, podemos compreender que a ampliação do domínio consciente e voluntário das ações corporais na Educação Infantil só será apropriado pelas crianças ao possibilitar, no trabalho pedagógico, ações intencionais em que a brincadeira seja o aspecto fundamental para o entendimento das lutas, dos esportes, das danças, entre outras manifestações corporais.

Portanto, ao examinar as propostas pedagógicas e suas contribuições, caminhamos na direção de análises cujo enfoque consiste na ação intencional do professor e seu trabalho na Educação Infantil, com destaque à elaboração de conteúdos necessários à apropriação dos conhecimentos historicamente elaborados, bem como o movimento do corpo e as diferentes formas de linguagem, colaborando para que haja um desenvolvimento/transformação, dimensionando o papel docente diante das possibilidades de trabalho pedagógico.

Rossi (2013, p. 13) salienta que “[...] mudar ou transformar uma prática pedagógica significa fazê-la avançar em direção a intencionalidades e valores explicitados e assumidos”. Desse modo, ao adotar a busca por uma transformação social, os conhecimentos e os

conteúdos têm a necessidade da compreensão de como são desempenhados na realidade concreta, de modo que a intencionalidade do trabalho pedagógico possa orientar o professor a ter em mente o ponto de partida e de chegada em relação a uma determinada prática social.

A ação do professor de Educação Física, muitas vezes, sem intencionalidades e com ações espontâneas, tem promovido uma hegemonia nessa área, o chamado “rola bola”, tendo no esporte o principal, senão único, conteúdo das aulas. Isso tem gerado muitas polêmicas no âmbito educacional, se por um lado o esporte tecnicista fornecia ao aluno o papel de atleta, em que o movimentar-se era pautado por ações rígidas e mecânicas, agora as aulas se tornam um espaço de lazer e recreação, mas que possuem um ponto em comum, ambas não possibilitam a ação de pensar o movimento corporal e se restringem a práticas específicas na escola, isso ocorre pela falta de intencionalidade nas aulas.

Entretanto, salienta Rossi (2013) novamente, precisamos pensar o trabalho pedagógico pautado na intencionalidade do professor. Para a autora a intencionalidade e a sistematização do trabalho do professor podem resultar, na Educação Infantil, em situações e/ou ações que proporcionem à criança o aproveitamento pleno da linguagem corporal ao explorar seu corpo. Assim, em consonância com a proposta pedagógica de Bauru, isso possibilitará a máxima liberdade para a criança movimentar-se e explorar seus movimentos com vistas aos objetivos trabalhados nas atividades de mediação planejadas pelos professores, por isso que o movimento corporal deve se tornar consciente, e as ações dos docentes precisam alcançar esta finalidade.

Desse modo, ainda sobre a ação intencional do professor, Pasqualini e Mazzeu (2008), destacam que:

O agir de modo intencional coloca para o educador a necessidade de compreender e antever, ainda que como “síntese precária” (SAVIANI, 1995), o desenvolvimento de todo o processo educativo. Essa síntese tem como finalidade possibilitar a transmissão-assimilação do conhecimento, tendo em vista os problemas colocados pela prática social, bem como as consequências e implicações resultantes da atividade de ensino que [...] incide no esforço de transformar o homem, do que ele é, naquilo que ele pode vir a ser.

Relativo à “síntese precária” posta por Saviani (1999), o autor entende que o professor, sujeito com maior conhecimento e experiência das práticas sociais em relação ao aluno, tem uma síntese muito precária das práticas sociais que podem surgir no desenvolvimento das atividades propostas às crianças. Nesse sentido, apesar do professor ter os conhecimentos e experiências articulados, a introdução de sua “[...] prática pedagógica como uma dimensão da prática social envolve uma antecipação do que lhe será possível fazer com alunos cujos níveis de compreensão ele não pode conhecer, no ponto de partida, senão de

forma precária” (SAVIANI, 1999, p. 80). Ou seja, a síntese do professor ao planejar suas ações, que deveriam ser de maneira intencional e com objetivos conscientes, ocorre que o docente não domina o que de fato acontecerá, contudo, torna-se fundamental saber trabalhar e ter segurança trabalhar, por meio dessa precariedade.

O ensino dos conteúdos que compõem a cultura corporal de movimento exige saberes do professor sobre a movimentação do corpo como uma forma de linguagem, para que, assim, suas ações tenham êxito e sejam intencionalmente planejadas, uma vez que a especificidade do trabalho com o movimento corporal está em proporcionar aos alunos a formação humana, por meio de práticas que possibilitam a compreensão de aspectos relativos ao seu corpo e o do outro, para que assim consiga obter a consciência corporal e entender a realidade de determinado conteúdo da cultura corporal de movimento.

Todavia, no âmbito da Educação Infantil a problemática ainda é maior, já que a preparação do profissional, ou seja, a formação inicial desse professor, apresenta pouco domínio conceitual, teórico e prático, sobre as especificidades da referente etapa educacional, o que necessita de um processo para que o futuro professor possa ser capaz de produzir conhecimentos e não ser mais um reproduzidor de conhecimentos já pronto (TAVEIRA, 2015). Desse modo, possa transformar e/ou modificar as manifestações corporais, para que não fique estagnado nos conhecimentos arcaicos.

Conforme Saviani (2011, p. 14), o trabalho educativo possui suas especificidades, sendo que aquele realizado na “[...] escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular”.

Corroborando com essa tese, Duarte (2010) afirma que se valorizar unicamente o conhecimento cotidiano, o trabalho do professor, ao não se preocupar em um ensino e aprendizagem pautados nos conhecimentos desenvolvidos e historicamente construídos pela humanidade, passa a ser somente um organizador de atividades, a que o autor chama de negociador de significados elaborados no cotidiano dos alunos.

A Educação escolar, sendo construção histórica e cultural, tende a ir além dos conhecimentos cotidianos, pois o ensino não se reduz ao cotidiano (ou aos programas oficiais) uma vez que há a procura por uma transformação da sociedade. Ela não deve se prender somente às atividades cotidianas, ao contrário, o processo educativo exige constante reelaboração de seu currículo, a fim de evitar que o professor persista constituindo formas que prezam a reprodução da sociedade capitalista (DUARTE, 2010).

Seguindo os pressupostos de Saviani (2002) é função da instituição escolar atuar com

vistas à formação plena dos sujeitos que a compõem. Isso se concretizará com a oferta de conhecimentos diversos, que os levem a perceberem as injustiças existentes na sociedade, compreendendo, analisando e agindo em busca da superação dessas injustiças presentes nos diversos âmbitos sociais e que impactam (negativamente) a vida das pessoas. Essa é uma forma de ver o campo educativo como espaço de humanização em uma sociedade severamente marcada pela ausência de valores, humanização e, sobretudo, ética.

Portanto, sintetizamos esta seção destacando que o trabalho do professor na sociedade capitalista sofre com inúmeras perspectivas elencadas ao longo deste estudo, porém, para que o ensino possa ocorrer devemos, ainda que por meio da precariedade da formação inicial e continuada, organizar as atividades com vista ao processo de humanizar os sujeitos envolvidos no trabalho pedagógico. Portanto, nosso foco até o momento é sustentar a premissa de que é possível promover um ensino intencional e consciente com a disciplina de Movimento Corporal, para isso partimos da análise sobre as influências do capitalismo na educação e como isso tem tornado o trabalho pedagógico espontâneo e alienado, posteriormente, empreendemos uma discussão sobre as principais visões históricas relativas ao corpo e ao movimento, para compreendermos como tem sido trabalhado no atual momento histórico e como podemos visar uma atuação superadora no que tange o trabalho com o ensino do movimento corporal na educação infantil.

Na próxima seção, caminhamos no sentido de subsidiar uma síntese frente aos conceitos principais da Teoria Histórico-Cultural e suas contribuições para se pensar um ensino que promova desenvolvimento nas crianças, por meio da atividade principal com o jogo de papéis, para isso buscamos sintetizar como o professor pode organizar o ensino do movimento corporal atuando com esta atividade que guia o desenvolvimento da criança, mediante os preceitos da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica.

2 PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL: perspectivas para a área da Educação Infantil

Nesta seção discutimos o desenvolvimento infantil, elencando os principais conceitos da Psicologia Histórico-Cultural, bem como suas contribuições para se pensar o desenvolvimento da criança com um trabalho pedagógico intencional. Cabe ressaltar que nosso foco específico são as crianças cuja faixa etária é de três a cinco anos; a escolha gira em torno da inserção das crianças dessa idade na Educação Infantil e a necessidade de produzir um trabalho intencional, já nas primeiras etapas da Educação básica, com vista a promoção do desenvolvimento da criança.

A Psicologia Histórico-Cultural tem como fundamento pesquisadores marxistas, como Vigotski, Leontiev, entre outros, que buscam demonstrar, pelo viés científico, a influência dos aspectos históricos e culturais, no que diz respeito ao desenvolvimento humano. A referida teoria possui uma concepção de mundo e de ser humano cuja base epistemológica advém do materialismo histórico-dialético, compreendido bem mais que um método, mas como uma visão de mundo.

Ao defender a materialidade da formação, em cada ser humano singular, da genericidade humana, a educação possui caráter determinante. Por isso, quando refletimos sobre a formação das novas gerações destacamos, assim como Magalhães (2014, p. 55):

A Teoria Histórico-Cultural defende que o papel da educação escolar é o de criar aptidões que são inicialmente externas aos indivíduos. Para tanto, faz-se necessário que as condições de educação e de vida possibilitem às novas gerações o acesso à cultura historicamente produzida pelos homens.

Nesse sentido, como já dito anteriormente, a função da educação sob o ponto de vista que abordamos é a de possibilitar a humanização dos sujeitos por meio da apropriação da cultura humano-genérica em sua forma mais elaborada.

Conforme Mello (2007), muitas práticas educativas para a faixa etária de três a seis anos são sustentadas por concepções que precisam ser superadas, como na relação entre educação e desenvolvimento, por isso que se busca respaldo nos estudos que têm como base a perspectiva Histórico-Cultural. A Psicologia Histórico-Cultural oferece bases para a compreensão sobre o desenvolvimento infantil e orienta práticas na Educação Infantil que respeitam o direito à infância, ao possibilitar condições para que as crianças se apropriem das qualidades humanas, em contraste às práticas que prezam a escolarização precoce e abreviação da infância, como é o caso da maioria das pedagogias da Educação Infantil atuais.

Nesse sentido, a perspectiva Histórico-Cultural reconhece que a realidade é material e dialética, por isso mesmo os seres vivos e a natureza possuem um movimento de transformação constante, uma vez que lhes ocorrem diversas mudanças acarretadas de suas relações sociais. Seguindo as leis da dialética, Vigotski e colaboradores, baseados em uma visão histórica e cultural, desenvolveram suas perspectivas em relação ao desenvolvimento humano, e a partir de suas contribuições surgiram outras, que puderam dar continuidade ao seu trabalho.

Na seção que se segue, compreendemos, analisamos e refletimos acerca da necessidade da Educação Infantil de qualidade na promoção do desenvolvimento infantil e o trato com o ensino do movimento corporal nesta etapa educacional, sob a ótica da Psicologia Histórico-Cultural, da Teoria da Atividade e da Pedagogia Histórico-Crítica.

2.1 O desenvolvimento infantil e sua promoção na Educação Pré-Escolar

O complexo processo de desenvolvimento infantil, sem dúvida, mostra-nos a necessidade de um estudo dialético que possa se entrelaçar às contribuições proporcionadas pela psicologia na Educação. Nesse sentido, a Psicologia Histórico-Cultural possibilita a atenção para um contexto essencialmente ontológico do ser, cuja explicação para o desenvolvimento está na relação do sujeito com o mundo.

Como relata Pasqualini (2013, p. 72):

A psicologia não tem como objeto o processo pedagógico e a organização do ensino. [...] o objeto da psicologia do desenvolvimento são as leis que regem o desenvolvimento psíquico da criança. O objeto da pedagogia, por sua vez, é o processo pedagógico propriamente dito, ou seja, as leis específicas da educação e do ensino.

A Psicologia nos dá suporte para o entendimento dos fenômenos educacionais e pedagógicos, bem como os condicionantes sociais que influenciam na compreensão de mundo dos sujeitos e interferem em seu desenvolvimento tanto psíquico quanto cultural. A partir dessa reflexão, focamos nas seguintes questões: Como a criança se desenvolve cultural e psicologicamente numa sociedade que a priva de se apropriar da cultura humana? Quais as funções da escola nesse processo de desenvolvimento infantil? Qual a importância de se compreender o desenvolvimento infantil para haver contribuição, de fato, no âmbito pré-escolar?

Para responder essas questões, sob o paradigma da Psicologia Histórico-Cultural, compreendemos que o ser humano precisa se relacionar com o outro para se desenvolver, pois

o outro - mais experiente - pode lhe proporcionar aprendizagens, por meio da relação intersíquica, para que, conseqüentemente, possa haver uma apropriação no campo intrapsíquico. Tal relação pode ser entendida como a do professor com aluno, bem como na relação do aluno com outros alunos mais experientes; é, pois, na escola que essa relação deve ser consciente, estruturada e objetiva (VIGOTSKI, 2016; MARTINS, 2011).

Ao formular a lei genética geral do desenvolvimento cultural, Vigotski (1995, p. 103) pressupõe que o desenvolvimento cultural de uma criança possui dois tipos de funções: uma no plano social e outra no plano psicológico, ocorrendo da seguinte maneira: “[...] no início entre os homens como categoria intersíquica e no interior da criança como categoria intrapsíquica.” Desse modo, por meio da relação social, o indivíduo constroi e reconstrói suas concepções sobre o mundo, sua personalidade, sua conduta, ou seja, a relação ocorre socialmente, depois internamente no sistema psíquico, como consequência, ocorre que o ser humano se desenvolve conforme são conduzidas as experiências e vivências sociais.

O processo pelo qual se deriva o resultado da passagem das ações realizadas no plano externo para o interno é chamado de internalização. Nesse processo, “[...] a assimilação de ações dirigidas sob orientação do adulto aperfeiçoa as ações psíquicas e impulsiona o processo psíquico”. (MUKHINA, 1996, p. 46). Dessa forma, o plano externo tende a proporcionar ações que possam organizar e estruturar as atividades das crianças, sendo relevante enfatizar as características de intencionalidade, planejamento e direção no processo educativo promovido pelo adulto.

Ao falarmos em desenvolvimento, devemos salientar a aprendizagem. Para Vigotski (2016, p. 114) a aprendizagem deve ocorrer para que a criança se desenvolva, assim sendo, o autor explicita que o processo de aprendizagem é fonte para que haja desenvolvimento, por isso “[...] o único bom ensino é o que se adianta, ao desenvolvimento.” Certamente, a Educação possui função essencial nesse processo de desenvolvimento, ao privilegiar um ensino que contribua para a aprendizagem dos alunos, a consequência disso é o desenvolvimento desses indivíduos. Entretanto, ressaltamos, assim como Vigotski (2016), que não é qualquer ensino que promove a humanização dos sujeitos, por isso a importância de se fazer uma seleção dos conteúdos primordiais para apropriação dos sujeitos, conhecer a forma como o ser humano aprende e se desenvolve, a atividade que lhe proporciona maior desenvolvimento, a função social da escola, o papel do professor no ensino e na aprendizagem, entre outros.

Vigotski (2016; 1991) proporciona uma visão de desenvolvimento em duas zonas⁶, a real (ciclos de aprendizagem efetivada) e zona de desenvolvimento potencial ou zona de desenvolvimento proximal/imminente⁷ (aprendizagem que será construída, com a ajuda de alguém). O nível de desenvolvimento real relaciona-se a um aprendizado já apropriado pela criança, ou seja, aquilo que ela tomou para si, como em uma ação que ela consegue fazer de forma autônoma, pois as atividades mentais já foram completadas e são consideradas as ações em que a criança consegue realizar sozinha. Já no nível de desenvolvimento potencial ou zona de desenvolvimento iminente, a criança realiza a ação com a orientação de alguma pessoa, no caso da escola, o professor e até mesmo outras crianças mais experientes.

Para Vigotski (1991), o ensino deve atuar no nível de desenvolvimento iminente, mas sem desconsiderar aquilo que a criança já tenha se apropriado (seu nível real de desenvolvimento). Assim sendo, os dois níveis se articulam e se relacionam para que ocorra o desenvolvimento individual, pois nessa relação a criança internalizará aquilo que lhe foi ensinado e assim produzirá um aprendizado que futuramente será objetivado na realidade.

Um dos fatores primordiais da Psicologia Histórico-Cultural reside na compreensão de que o homem necessita tornar-se homem. Nessa perspectiva, Mukhina (1996) colabora, explicitando que se tornar homem quer dizer aprender a agir, a se comportar perante a sociedade que rodeia o mundo humano, isso é proporcionado na apropriação da cultura, sob orientação do adulto, já que é dessa forma que a criança se apropria da experiência social e assimila a cultura humana.

Conforme destaca Martins e Rabatini (2011), se apropriar da cultura humana é condição inalienável do processo de humanização, entretanto, como foi dito, o sistema capitalista não proporciona condições materiais para que a sociedade da classe trabalhadora possa se apropriar dos produtos construídos e estruturados pelo trabalho humano, em suas formas mais complexas. Sendo a cultura o resultado da vida social, exteriorizada pelas condições históricas do homem, sem dúvida, cada indivíduo necessita se apropriar da cultura, para que, assim, consiga compreender a realidade da qual faz parte.

É por esse mesmo viés que os professores devem possibilitar uma educação capaz de transformar o ser humano, lutando e almejando criar condições para que haja o

⁶ Também conhecido como níveis de desenvolvimento.

⁷ Muitos estudiosos têm se empenhado em realizar investigações que determinem o melhor termo para expressar este conceito, como em DUARTE (1996). Contudo, utilizamos o conceito utilizado por Prestes (2010), zona de desenvolvimento iminente, a autora explica que este é o termo que mais se aproxima da tradução das obras de Vigotski, pois tal termo supera imediatismos e obrigatoriedade de haver desenvolvimento, portanto, iminente pode ser entendido como algo que possa vir a se concretizar, mas sem a possibilidade de colaboração de uma pessoa mais experiente não ocorrerá desenvolvimento.

desenvolvimento de um psiquismo superior. Contudo, para isso devemos considerar o ensino dos conteúdos clássicos e sistematizados historicamente, conforme Saviani (2011), caso contrário haverá um ensino convertido em estratégias que aprisionam as crianças em condições imediatistas de existência, bem como “[...] em forma de impedimento ao pleno acesso às conquistas das máximas propriedades humanas, no que inclui a formação de um psiquismo superior.” (MARTINS; RABATINI, 2011, p. 356).

Com essa concepção, a Psicologia Histórico-Cultural prima por um desenvolvimento psíquico com a promoção de *mudanças qualitativas*, tendo em vista que o desenvolvimento infantil de forma dialética passa por períodos que mudam a maneira de funcionamento do psiquismo da criança, pois é por meio do processamento de mudanças com o cunho qualitativo que acontece, de fato, o desenvolvimento (PASQUALINI, 2013).

Por esse motivo, Vigotski (1989) e seus seguidores enfatizam que o ensino tende a formar conceitos científicos no aluno, sendo essa a finalidade do processo de educação escolar, pois a formação de conceitos científicos e o desenvolvimento do pensamento são as tarefas que a sociedade exige dos jovens ao entrarem no mundo cultural, profissional e cívico, desse modo, o psiquismo desses indivíduos precisa ser desenvolvido para tais tarefas.

No entanto, a lógica que embasa o trabalho pedagógico, ao considerar o pensamento e a formação dos conceitos como condições naturais do ser humano, não possibilita que o ensino seja organizado de modo a promover o desenvolvimento dessa função psíquica que, para o referencial teórico assumido nesta pesquisa, somente ocorre a partir de apropriações apenas possíveis pela mediação cultural. Temos, portanto, uma contradição posta: a sociedade exige algo dos jovens que, de forma alguma, oferece que estes desenvolvam.

Como fruto dessa contradição, somente possível, como vimos acima, a partir de uma determinada concepção de desenvolvimento humano, muitas vezes os conhecimentos no âmbito escolar estão embasados na realidade cotidiana e na espontaneidade, mediante a construção de um pensamento empírico, caracterizado pela ação imediata com essa realidade. Visto que muitas são as práticas baseadas no cotidiano⁸, a Educação Infantil ainda se apresenta em um contexto pragmático e cotidiano, fazendo com que os alunos pensem e ajam sem que ocorra uma análise crítica e consciente da realidade (ROOSLER, 2004).

Assim sendo, o pensamento se torna superficial e precisa ser superado por um pensamento mais elaborado - o pensamento teórico - que proporciona a compreensão da realidade objetiva da maneira mais próxima possível a que, de fato, está condicionada. Desse

⁸ Ver mais em Pasqualini (2006).

modo, o pensamento teórico se transforma, em virtude das internalizações realizadas pela apropriação de conceitos e juízos, das leis gerais que orientam a realidade, considerando seu movimento de produção e sistematização histórica e social, sendo esses os aspectos inevitáveis ao desenvolvimento do pensamento que, na medida em que orienta ações na realidade de maneira qualificada, desenvolve os instrumentos psíquicos do pensamento (MARTINS, 2011).

Por isso defendemos que a educação necessita estar embasada em uma aprendizagem que proporcione as mudanças qualitativas nas propriedades psíquicas humanas, ou seja, nas funções psíquicas superiores, pois por esse meio será desenvolvida a conduta no ser humano. Entendemos como funções psíquicas superiores a atenção voluntária, a memória lógica, a formação de conceitos, a imaginação, entre outros elementos constituintes de um sistema superior.

Diante da discussão sobre as funções psíquicas, Martins (2011, p. 75), salienta que:

[...] o desenvolvimento psíquico não coincide com acréscimos de novos elementos à estrutura original, mas com a sua diferenciação e especialização, determinantes de outros e mais sofisticados nexos internos. É exatamente nesse processo de complexificação das “estruturas inferiores” que os signos operam, requalificando-as e possibilitando os saltos qualitativos próprios às “estruturas superiores”.

Esse processo de complexificação das estruturas inferiores parte das conhecidas como funções psíquicas elementares ou biológicas, que podemos entender como aquelas funções que são asseguradas no nascimento, movidas pelo ambiente natural. Já as estruturas superiores, também conhecidas como funções psíquicas superiores, são entendidas como aquelas funções geradas na cultura humana e a partir dela, pelo processo de apropriação cultural (VIGOTSKI, 1991). Por esse motivo, acrescentar elementos nos aspectos biológicos do ser não resulta em desenvolvimento psíquico, a isso só se chega por meio de intervenções sociais que estimulem os aspectos internos do psiquismo.

O processo educativo tem como uma de suas premissas advindas da Teoria Histórico-Cultural, o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Em consonância com as citações anteriores, isso significa dizer que a educação precisa promover as relações de maneira mais sofisticada ou elaborada, para que haja o desenvolvimento das funções psíquicas em níveis superiores. Para propiciar o desenvolvimento da criança e de sua personalidade, não apenas há a necessidade de acrescentar novos elementos no ensino sem objetividade e de maneira espontânea, mas promover algo diferenciado e especializado, científica e intencionalmente organizado, sendo esses os fatores determinantes no

desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

A forma mais direcionada que a Psicologia Histórico-Cultural propõe diz respeito a atuar na atividade principal da criança, ou seja, atuar naquilo que proporciona desenvolvimento psíquico mais abrangente nas crianças. Dessa forma, o desenvolvimento de um psiquismo superior ocorrerá na medida em que a educação escolar atuar na atividade principal das crianças de forma mais intencional, a consequência disso, é a possibilidade de pensar por conceitos, o que promoverá mudanças significativas no psiquismo humano (PASQUALINI, 2013).

Sem deixar de lado a compreensão de que as condições naturais são relevantes para o desenvolvimento psíquico da criança, Mukhina (1996) relata que são as diferentes condições sociais que interferem na maneira pela qual ocorre o desenvolvimento. As condições naturais são imprescindíveis, ou seja, a forma como é constituído o organismo, sua função e maturação devem ser respeitadas, já que sem elas não ocorrerá o desenvolvimento, entretanto, não são esses os fatores determinantes das qualidades psíquicas da criança, pois as condições de vida e de educação é que permitem influências que possibilitam a assimilação da experiência social pela criança.

Conforme Mukhina (1996, p. 43), a fonte do desenvolvimento psíquico é a experiência obtida no âmbito social, por isso há a necessidade da mediação, sendo dessa forma que “[...] a criança recebe o material com que serão construídas as qualidades psíquicas e as propriedades de sua personalidade.”

Por mediação não se entende uma simples ponte, elo ou meio, mas sim uma “[...] interposição que provoca transformações, encerra intencionalidade socialmente construída e promove desenvolvimento, enfim, uma condição externa que, internalizada, potencializa o ato de trabalho, seja ele prático ou teórico.” (MARTINS, 2011, p. 42). Por isso mesmo as intervenções realizadas no ensino necessitam de um caráter intencional, direcionado e principalmente mediado, pois tais intervenções realizadas por uma mediação consciente podem acarretar em desenvolvimento da criança.

Destarte, o desenvolvimento infantil não se trata de um processo natural, um bebê nasce como um ser hominizado, que representa a espécie *homo sapiens*, mas são os condicionantes sociais que irão influenciar sua vida para que possa se tornar um ser humanizado, pertencente ao gênero humano, o que depende de como os membros da sociedade lhe darão a oportunidade de se apropriar da cultura humana, expressa na relação criança-sociedade e são essas as condições sociais que determinam a formação da criança (PASQUALINI, 2013).

Em síntese, podemos afirmar que o desenvolvimento infantil, mediante a Teoria Histórico-Cultural, é tido como um fenômeno histórico, social e dialético, não é definido por leis naturais universais, no entanto, situa-se ligado de maneira íntima às condições objetivas na qual a sociedade é organizada. Evidenciamos, com base em Pasqualini (2013), que o processo de desenvolvimento da criança não se efetua de forma simplesmente linear, progressiva e evolutiva, mas que possui saltos qualitativos e rupturas, o que produz mudanças qualitativas na relação entre a criança e o mundo.

Tendo em vista que a criança necessita se apropriar de tudo o que as gerações anteriores produziram (LEONTIEV, 1979), a educação escolar possui função relevante na sociedade, uma vez que ao possibilitar uma vasta gama de conteúdos e conhecimentos sistematicamente produzidos no decorrer da história humana, faz com que as gerações futuras possam ter acesso ao que mais desenvolvido foi produzido e, conseqüentemente, haverá uma melhora na compreensão dos fenômenos socialmente estudados e evoluídos, isso possibilita entendê-lo em sua essência.

A Educação pré-escolar almeja uma nova compreensão, necessita visualizar um processo de desenvolvimento por meio do ensino que, por sua vez, deve se apoiar na atividade principal da criança. Somente dessa forma haverá, de fato, um desempenho qualitativo do ensino, sem deixar de lado a compreensão dos processos psíquicos, o que nos remete a analisar a questão da periodização do desenvolvimento psíquico infantil e as atividades que guiam cada período, bem como os conceitos que a Teoria da Atividade nos proporciona, tendo como principal foco a idade pré-escolar.

2.2 A Teoria da Atividade: elementos e estrutura

Valendo-se da compreensão de que a Psicologia Histórico-Cultural se fundamenta na perspectiva do homem como um ser social, o processo de desenvolvimento humano ocorre por meio das relações sociais que lhe são proporcionadas, quanto mais experiências e vivências intencionalmente oportunizadas ao homem, mais será formado o humano. Assim, reside no âmbito escolar uma vasta possibilidade de desenvolvimento da potencialidade do ser, desse modo, busca-se na Teoria da Atividade uma maneira para potencializar o desenvolvimento do ser humano, atuando nas funções psíquicas dos sujeitos, para isso, a escola tende ser um lugar no qual a criança possa se apropriar do conhecimento em sua forma mais elaborada.

De acordo com Duarte (2002), a Teoria da Atividade surgiu na área da Psicologia com

os vários trabalhos de Vigotski e Luria, fundamentados no marxismo, entretanto, foram nas pesquisas de Leontiev que a denominação ganha mais especificidade. Duarte (2002) ainda sinaliza que tal teoria se apresenta relacionada a muitos campos como: a educação, filosofia, antropologia, entre outros.

O conceito de atividade, visto em Leontiev e Vigotski, está estritamente relacionado ao conceito de trabalho humano sob a ótica de Marx, para o qual o trabalho consiste na atividade produtiva do homem, visto que por meio de sua ação na natureza, o homem a modifica e é por ela modificado, num processo dialético em que sua ação controla e regula a natureza. Nesse sentido, ainda segundo Duarte (2001), o trabalho, calcado no marxismo, constitui o homem como um ser histórico, social e cultural, ou seja, a atividade produtiva humana define o homem como um ser social, entretanto, o autor enfatiza que a atividade humana produtiva deve:

[...] possuir essas três características: a de ser uma atividade conscientemente dirigida por uma finalidade previamente estabelecida na consciência, a de ser uma atividade mediatizada pelos instrumentos e a de ser uma atividade que se materializa em um produto social, um produto que não é mais um objeto inteiramente natural, um produto que é uma objetivação da atividade e do pensamento do ser humano. (DUARTE, 2001, p. 208)

Diferentemente dos animais, os seres humanos possuem atividades coletivas, assim sendo, Duarte (2001, p. 208) ressalta ainda que, ao analisar o processo de trabalho, Marx relata que o trabalho sempre será uma atividade social, e, conseqüentemente, "[...] a relação entre homem e natureza é também mediatizada pelas relações sociais".

Em análise, compreendemos que a atividade humana tende a ser a mediação concreta da realidade externa, na medida em que essa mediação é orientada, como no manuseio de algum objeto, de maneira a estabelecer seus reais objetivos propostos ou idealizados, e pode produzir ou até mesmo transformar o objeto que lhe foi oportunizado conhecê-lo e atuar com ele. Mas isso só será possível com a orientação da atividade, mediação no uso dos instrumentos e produção de elementos culturais. Por isso a escola e as disciplinas escolares devem ensinar às novas gerações e fazer a mediação para objetivar a produção de novos elementos, por isso defendemos a atuação por meio da essência, na atividade principal da criança.

Para Leontiev (1979), uma das categorias de maior significância é a atividade, o autor lembra que nas teses de Marx sobre Feuerbach, o equívoco essencial do segundo foi conceber a sensorialidade apenas em sua forma abstrata, mas não como uma atividade humana, ou seja, como práxis humana.

Em Davidov (1988), o conceito de atividade está vinculado ao conceito de consciência, pois por meio da atividade são estudados os processos de formação e funcionamento da consciência humana. Por meio das análises do autor, “[...] consciência é a forma superior da psique e é própria do ser humano” (DAVIDOV, 1988, p. 33).

Nesse sentido, a atividade está estritamente relacionada à explicação dos processos psicológicos, seu papel é orientar o sujeito no mundo, pois a atividade é o resultado das relações do homem com sua realidade concreta. Entretanto, as investigações de Leontiev (1979) sobre a atividade nos conduz a dizer que o conceito está relacionado ao processo de análise do sujeito com o seu meio, o entendimento de como o sujeito se relaciona nesse meio não pode ser estudado de maneira compartimentada e fechada, mas que possa ser analisado por meio da relação dialética, como em uma relação de movimento e transformação interligados, resultantes de um processo contínuo.

Conforme Martins (2011 p. 35), mediante a atividade social “[...] os seres humanos se relacionam com a realidade objetiva, tendo em vista satisfazer às suas necessidades, e é justamente para melhor captar e dominar a realidade que o psiquismo humano se institui.” Segundo a autora, a consequência disso não está fixada perante as particularidades naturais, mas o processo social de trabalho, o uso dos instrumentos que lhe são disponíveis e o desenvolvimento da linguagem são indícios da transição ou diferenciação da história natural dos animais diante da história social dos homens.

Desse modo, Leontiev (1979) diferencia a atividade animal e a atividade humana. Essa concepção foi bem desenvolvida por Duarte (2002): na primeira atividade, a relação do animal se torna imediata, no que se refere ao objeto da atividade, é a sua necessidade que o leva a agir sobre o objeto, ou seja, não possui um intermediário até o objeto e ocorre de maneira instantânea ou momentânea, tendo em vista satisfazer sua necessidade de momento. Já a atividade humana ocorre de maneira mediatizada, sendo cada vez mais desenvolvida no decorrer da história social e cultural do homem. Isso confirma dizer que a atividade coletiva dos seres humanos foi se transformando com o passar dos anos, o que levou a atividade coletiva humana a uma forma complexa. Porém, na atividade humana, são vistas as ações individuais como tarefas que confundem o homem, por meio da divisão social de trabalho, tornando suas ações fragmentadas e sem consciência coletiva, ou seja, perde o sentido dialético e as ações se tornam compartimentadas.

As estruturas da atividade humana bem como da atividade animal possuem suas igualdades, como no caso do motivo, mas esse elemento é compreendido de maneira distinta. A atividade animal possui relação direta, imediata e de maneira momentânea com o motivo,

que se coincide como objeto da atividade. Entretanto, sobre a atividade humana, as ações são relações indiretas com o motivo, mas que ocorrem de maneira mediatizada com vistas ao objetivo. Assim sendo, Duarte (2002, p. 285) relata:

Vista em si mesma, uma ação individual integrante de uma atividade coletiva pode até mesmo aparentar não manter relação com o motivo dessa atividade, se não forem levadas em conta as relações entre essa ação individual e o conjunto das ações que constituem a atividade coletiva.

Portanto, a atividade humana possui, em sua estrutura, diversos elementos que se interligam, assim sendo, segundo Asbahr (2005, p. 110) ao investigar a atividade é essencial analisar a estrutura, bem como as relações dos seus elementos. A autora descreve:

Necessidade, objeto e motivo são componentes estruturais da atividade. Além desses, a atividade não pode existir senão pelas ações, constituindo-se pelo conjunto de ações subordinadas a objetivos parciais advindos do objetivo geral. Assim como a atividade relaciona-se com o motivo, as ações relacionam-se com os objetivos.

Analisar a atividade humana requer a investigação sobre todos os elementos que fazem parte da estrutura da atividade que influenciam e são influenciados pelo objetivo. Ou seja, os elementos da atividade são capazes de adquirir diversas funções, uma vez que fazem parte de um processo que está em movimento e transformação (ASBAHR, 2005). Os elementos que estruturam a atividade são: necessidade, objeto, motivo, ação e operação.

De acordo com Leontiev (1979), a primeira situação que desencadeia o surgimento da atividade é a existência de uma necessidade. Segundo o exemplo do autor, quando uma pessoa do coletivo realiza um trabalho, está produzindo-o a fim de satisfazer sua necessidade. Nesse sentido, necessidade pode ser conceituada como a base teórica da organização intencional de uma atividade. No âmbito escolar, a atividade de ensino se torna a base para criar necessidades que irão formar a consciência dos sujeitos (professor e aluno), necessidades estas que desencadearão uma atividade de estudo no aluno, e no professor contribui para sua formação contínua, ou seja, possibilita-o ter a consciência que formar é uma situação constante, ou seja, contribui para a necessidade de conhecimento sobre os fenômenos da realidade que em diversos momentos precisam de diversas novas formas de se buscar as problematizações e soluções. Na medida em que as necessidades promovem mudanças na qualidade da consciência, ocorrerão mudanças na qualidade das necessidades humanizadas (FILHO, 2011).

Isso está de acordo com o que relata Asbahr (2005), ao afirmar que "[...] a necessidade é o que dirige e regula a atividade concreta do sujeito em um meio objetal." Desse modo, os

homens construíram, no decorrer da história, permanentes objetos que puderam satisfazer suas necessidades e, ao produzir os objetos, produziam novas necessidades e, assim, novas atividades.

Contudo, quanto mais se apropria da cultura, mais complexas serão as necessidades do sujeito; quanto mais a atividade de ensino proporcionar um desenvolvimento psíquico, ou seja, desenvolver novas formações, mais rico será o desenvolvimento cultural e mais humanizado será o sujeito.

Segundo Leontiev (1979, p. 115), as necessidades só serão satisfeitas quando se encontrar sua determinação em um objeto, ou seja, o motivo real, assim sendo, o autor descreve:

A primeira condição de toda atividade é uma necessidade. Todavia, em si, a necessidade não pode determinar a orientação concreta de uma atividade pois é apenas no objeto da atividade que ela encontra a sua determinação: deve, por assim dizer, encontrar-se nele. Uma vez que a necessidade encontra a sua determinação no objeto (se "objetiva" nele), o dito objeto torna-se motivo da atividade, aquilo que o estimula.

Desse modo, se atividade são os processos psicológicos que se caracterizam pelo propósito a que o processo se dirige (objeto), sendo que o motivo coincide com o objetivo que leva o sujeito a realizar a atividade (LEONTIEV, 2016). Conforme Longarezzi e Franco (2011, p. 569), “O motivo diz respeito àquilo que impulsiona o comportamento do sujeito, o que move sua ação, e este, por sua vez, se relaciona diretamente a uma necessidade que se quer satisfazer”.

Mediante a visão psicológica, a atividade social constitui-se um conjunto de processos organizados pelos motivos, ou um conjunto deles, para a aquisição de um objetivo. Portanto, a organização intencional e consciente desse processo, irá estabelecer relações que, posteriormente, de maneira estruturada alcançará a consecução do objetivo. Por objetivo da atividade se entende que é o agir humano que se dirige a uma finalidade, porém, essa finalidade precisa ser objetivada de maneira material ou idealizada. O objetivo, dessa forma, será o produto resultante da atividade (EIDT; DUARTE, 2007).

As necessidades, ou motivos e interesses dos seres humanos não nascem com os indivíduos, mas são históricos e socialmente desenvolvidos, isto é, são potencializados pela sociedade, por meio das condições reais de vida e educação (EIDT; DUARTE, 2007). O corpo é fonte da existência humana, e suas necessidades mais elementares (aquilo que faz parte do aparato biológico do indivíduo) são culturalmente condicionadas, as forças motoras da atividade, ou seja, seus motivos, ainda que estruturados socialmente, são transformados

mediante saltos e crises no decorrer da ontogênese, com o passar dos anos e suas situações de vida, posto que as crianças, suas relações consigo e com os outros se transformam e, da mesma forma, os motivos vão se transformando (MESQUITA, 2010).

Assim sendo, Filho (2011) salienta que as necessidades se desenvolvem como um conjunto de condições (internas e externas) que requer a formação de novas atividades e, conseqüentemente, demanda conhecimentos, aprendizagens e recursos que foram construídos pelas gerações passadas ou pelas gerações atuais. Nesse sentido, o autor complementa: "[...] pode-se entender que o indivíduo, enfrentando as suas necessidades tanto se torna mais humano quanto mais se expandem as suas possibilidades sobre as transformações da sua atividade, por meio da aprendizagem" (FILHO, 2011, p.81).

Em síntese, ao final de cada atividade, novas necessidades vão sendo formadas. Vale dizer que, por meio da satisfação de uma necessidade e desenvolvimento da consciência, surgem, socialmente, outros objetivos e outros motivos, uma vez organizados por princípios os quais buscam a explicação da realidade material e imaterial, impulsionando o ser humano a agir na sociedade à medida que vai adquirindo conhecimentos.

Entretanto, para se atingir o objetivo, é necessário realizar ações que impulsionem o sujeito a querer satisfazer uma necessidade. Desse modo, as atividades dos seres humanos, na maior parte, são "[...] atividades complexas, constituídas por várias ações conectadas umas às outras, relacionadas entre si" (EIDT; DUARTE, 2007, p. 59). Sem perder de vista a concepção do todo, ao desenrolar por parte as ações, necessidades e motivos não podem ser entendidas em separados, mas como um sistema concomitantemente entrosado e ajustado, no qual um influencia o outro, ao mesmo tempo que são induzidos uns pelos outros.

Segundo Leontiev (2016, p. 69-72), o "[...] ato ou ação é um processo cujo motivo não coincide com seu objetivo, (isto é, com aquilo para o qual ele se dirige), mas reside na atividade da qual ele faz parte. [...] O objeto de uma ação é, por conseguinte, nada mais que seu alvo direto reconhecido." Mas para que surja uma ação "[...] é necessário que seu objetivo (seu propósito direto) seja percebido em sua relação com o motivo da atividade da qual ele faz parte" (idem). Vemos, portanto, a necessidade da consciência e intencionalidade na atividade.

Para o autor esse é um ponto que merece destaque, pois parte-se disso a intenção de que, "[...] um mesmo ato pode ser percebido diferentemente, dependendo de qual é o motivo que surge precisamente em conexão com ele." (LEONTIEV, 2016, p. 72). Mediante esta concepção, compreendemos que a ação está intimamente relacionada ao objetivo, todavia, cabe destacar que as ações não são elementos especificamente separadas e independentes, mas são integrantes e constituintes da atividade (MESQUITA, 2010; ASBAHR, 2005).

Nesse sentido, com base nesses conceitos de Leontiev, Asbahr (2005, p. 110) exemplifica as relações entre eles expressando que:

[...] um sujeito está com fome (necessidade de comer) e pode satisfazer essa necessidade se buscar comida (objeto). Encontra-se motivado para a atividade de buscar comida quando sente a necessidade de comer e quando idealiza um objeto que possa satisfazê-lo. Propõe-se, então, objetivos: o que poderá fazer (ações) para satisfazer sua necessidade? As ações possíveis dependerão das condições concretas de vida do indivíduo, e são engendradas historicamente.

As ações, portanto, demonstram mais do que um aspecto intencional, exprimem também, um aspecto operacional, ou seja, as maneiras como são realizadas (ASBAHR, 2005). Para melhor compreensão, remetemo-nos a Leontiev (2016, p. 74) para explicar que a operação é o conteúdo da ação, entretanto, ambas são diferentes, uma vez que, uma ação necessita de várias operações, o que pode acontecer de maneira inversa, “[...] isto ocorre porque uma operação depende das condições em que o alvo da ação é dado, enquanto uma ação é determinada pelo alvo.” Portanto, da mesma forma que a ação é estabelecida por uma finalidade, as operações estão sujeitas à maneira pela qual está dado este fim, isso quer dizer como são satisfeitas as necessidades.

Nesta perspectiva, no exemplo dado por Asbahr (2005, p. 110), as operações seriam os diversos procedimentos realizados pelo sujeito para conseguir o seu objetivo. Para a autora, o conceito de operação refere-se à “[...] tecnificação da ação e, em geral, realiza-se automaticamente.” Em outras palavras, tecnificar significa tornar a ação que seria complexa, em algo simples e automatizado.

Os objetivos devem ser conscientes, isso é crucial para a gênese da consciência humana, pois conforme vão se realizando as ações, carece a conscientização dos vínculos objetivos que se interligam aos produtos das ações, que vão ao encontro da satisfação das necessidades do sujeito, tal satisfação de uma necessidade tem papel importante para o desenvolvimento da consciência (MESQUITA, 2010).

Para além de identificar a estrutura e os elementos que compõem a Teoria da Atividade Humana, a apropriação de seu processo requer uma compreensão dialética, pois a análise dos elementos de maneira fechada, isolada ou constituída de uma somatória de conceitos possivelmente acarretaria imperfeita interpretação da teoria, uma vez que há a necessidade de compreender o processo como uma totalidade, em que os elementos se inter-relacionam e se transformam.

Nas sociedades de classes, as relações humanas são separadas, alienadas, por isso é essencial o planejamento das estruturas da atividade humana, para que não se formem sujeitos

com a consciência alienada. Assim sendo, quando os motivos não correspondem com o seu resultado objetivo, ou seja, quando há dissociação entre os motivos e as ações da Atividade, isso contribuirá para a alienação dos sujeitos, uma vez que os atos são relacionados externamente com os motivos que os impulsionam (LEONTIEV, 1979). A visão aqui analisada e debatida consta exemplificada na primeira seção desta dissertação. A seguir, examinamos a periodização do desenvolvimento psíquico infantil na perspectiva historicizadora.

2.3 Periodização do desenvolvimento psíquico

Na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, o desenvolvimento psíquico ocorre mediante a atividade principal da criança (o modo como ela se relaciona com a realidade) (LEONTIEV, 1979; 2016; FACCI, 2004). Entretanto, a formação psicológica se estrutura na relação dos indivíduos entre si, influenciada pelos condicionantes sociais, e por eles internalizados.

Assim, neste estudo, pretendemos realçar a importância da periodização do desenvolvimento psíquico, entendendo-o como um processo histórico-cultural, em que possui atividades humanas em que o indivíduo as realiza de maneira intensa e que promove o desenvolvimento do psiquismo, ou seja, as atividades principais realizadas em determinada etapa do desenvolvimento humano. Reforçamos que precisamos mesmo nos ditames capitalista pensar uma sociedade revolucionária, e que para isso a Educação possui papel fundamental, pois faz parte do projeto histórico da busca pela transformação social.

Consideramos que o desenvolvimento é fruto de um processo histórico-cultural, ou seja, não obedece a leis naturais pré-estabelecidas, mas ocorre nas relações condicionadas histórica e culturalmente, nesse sentido, desconsideramos a possibilidade de acontecer fases naturais e universais relativas ao desenvolvimento nos ciclos de vida do ser humano (PASQUALINI, 2013).

São as condições reais de vida que irão interferir no desenvolvimento e na formação do ser humano, por isso é que se almeja uma Educação pública de qualidade que possa, de fato, desenvolver as crianças, não as sujeitando a uma mera concepção de Educação que promova a adaptação do ser humano às condições de vida.

A Educação escolar cuja função é possibilitar aos alunos a apropriação da cultura mais elaborada, produzindo nos sujeitos a humanidade historicamente construída, precisa atuar no desenvolvimento psíquico das crianças no que se refere ao ensino e à aprendizagem. Para que

ocorra o desenvolvimento psíquico é necessário, portanto, também organizar o ensino e a aprendizagem (VIGOTSKI, 2016).

Muitos são os estudos que nos levam a investigar o desenvolvimento psíquico infantil, analisamos que para compreendê-lo é necessário ter como base alguns teóricos que se dedicaram a investigar esta área, como Elkonin (2017), que estudou a fundo a questão do desenvolvimento do psiquismo, apresentando períodos desse desenvolvimento, seguindo e dando prosseguimento às ideias de Vigotski e Leontiev.

Para Elkonin (2017, p. 149),

A periodização do desenvolvimento psíquico na infância é um problema fundamental da Psicologia infantil. Sua elaboração tem grande importância teórica, dado que nos períodos do desenvolvimento psíquico a revelação das leis de transição de um período a outro permitem resolver, no final, o problema das forças motrizes do desenvolvimento psíquico.

A teoria desenvolvida por esse autor, conhecida como Teoria da periodização, possibilita o entendimento de que o desenvolvimento do psiquismo é tido por períodos e que possuem leis que postulam sua transição de um a outro período, problematizado por aquilo que move o desenvolvimento psíquico do sujeito, como uma forma de coordenar as ações adotadas na estrutura do sistema de educação e ensino daquela época (ELKONIN, 2017), que pode relacionar investigações e estudos que permitem explicar a criança e seu desenvolvimento nos dias atuais.

Qual a real importância da periodização do desenvolvimento psíquico? Elkonin (2017) expõe que, teoricamente, nos permite: 1) superar a ruptura que existe na visão da Psicologia infantil, entre desenvolvimento da motivação, das necessidades e do intelecto-cognoscitivo; 2) a compreensão de desenvolvimento do psiquismo como um processo contrário ao linear, um processo espiral ascendente, ou seja, que evolui progressivamente; 3) o estudo de vínculos que há nos períodos, considerando as relações que interferem e são interferidas nos períodos de desenvolvimento; e 4) a realização de divisões com leis internas dos períodos de desenvolvimento psíquico em épocas e estágios. De maneira prática, tal periodização auxilia a resolução de questões diante dos sistemas de ensino que deveriam se sensibilizar a alguns períodos do desenvolvimento psíquico, na busca de um novo sistema educativo e de ensino.

Ressaltamos que a visão de sociedade perspectivada pelo autor está pautada em uma sociedade socialista, por isso esperar para que isso aconteça se apresenta como uma limitação. Desse modo, surge a tentativa da luta em busca de educação de qualidade, mesmo com as limitações do capitalismo, com o foco no desenvolvimento do psiquismo humano.

Pasqualini (2006) em análise aos estudos de Vigotski, entende a “[...] impossibilidade de compreender o desenvolvimento psíquico desvinculado da atividade humana”. Assim sendo, Elkonin (2017) apresenta os estágios pelos quais cada indivíduo passa, levando em conta a atividade principal: comunicação emocional do bebê, objeto-instrumental ou manipulatória objetual, jogo de papéis, atividade de estudo, comunicação íntima pessoal e atividade profissional/de estudo. Esses períodos não são estáticos e não funcionam como degrau de desenvolvimento, eles se relacionam entre si, pois cada período caminha nas formações de necessidades e motivos.

Na medida em que há a apropriação da atividade, ocorrem saltos qualitativos no desenvolvimento. Esse momento qualitativo se torna um momento da revolução, processa mudanças bruscas em um pequeno período de tempo promovendo uma reestruturação do psiquismo humano (PASQUALINI, 2013). Com base nessas atividades principais é que o homem se apropria do mundo, ou seja, cada período proporciona uma maneira de se relacionar com o mundo real e as condições reais de vida proporcionam a interferência no desenvolvimento do sujeito.

Para cada estágio de desenvolvimento psíquico há potencialidades e perspectivas para a atuação com a criança, entretanto, tendo em conta nosso objeto de estudo, tomaremos, para a análise a seguir, o papel do jogo no desenvolvimento infantil, considerando o estágio em que a atividade principal da criança é o jogo de papéis.

2.4 A brincadeira de papéis no desenvolvimento das crianças de 3 a 6 anos

Não raro o jogo e a brincadeira são caracterizados em alguns estudos como ações semelhantes, além de configurarem como termos sinônimos. Entretanto, algumas análises apresentam diferenças entre eles no tocante às regras; motivo pelo qual consideramos importante uma averiguação mais precisa em relação aos conceitos.

Em primeiro lugar, destacamos que as traduções nos apresentam definições passíveis de causarem dúvidas acerca das reais pretensões dos autores referências. Analisaremos a brincadeira e o jogo a partir da ótica dos principais autores da Psicologia Histórico-Cultural e sua contribuição para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Em relação ao aspecto semântico, a palavra “*Igra*”, do russo - de onde vêm os principais autores da Teoria Histórico-Cultural - quer dizer tanto jogo quanto brincadeira, como nos relata Prestes (2008). Assim, se considerarmos os postulados teóricos advindos desses estudos e traduzidos para o nosso idioma, a definição torna-se complexa e confusa.

Segundo a Psicologia Histórico-Cultural, na brincadeira a criança começa a aprender e a compreender sua realidade, os elementos do mundo, e assim, em forma de uma situação fantasiosa, ela observa e generaliza as ações dos adultos e se apropria dos conhecimentos do universo humano, bem como aprende as funções sociais dos instrumentos e dos objetos, e a maneira de se relacionar com eles. Por isso dizemos que o brincar tem enorme relevância para a formação da personalidade da criança. A partir dessas considerações, discorreremos sobre o conceito de brincadeira.

Para Vigotski (2008, p. 25), a brincadeira é compreendida “como uma realização imaginária e ilusória de desejos irrealizáveis”, ou seja, uma situação em que a criança, por meio de seus desejos e necessidades, não realizáveis em um determinado momento, imagina e executa ações fictícias e fantasiosas, as chamadas ações lúdicas. De acordo com Leontiev (2016, p. 123), a brincadeira é caracterizada “pelo fato de seu alvo residir no próprio processo e não no resultado da ação”. Isto é, o conteúdo da ação da criança se torna elemento central no seu desenvolvimento e se destaca como o fator mais importante para que isso aconteça. Em Elkonin (2009, p. 19) a brincadeira⁹ é entendida como “[...] uma atividade em que se reconstruam, sem fins utilitários diretos, as relações sociais.”. Ao reconstruirmos o conteúdo das relações sociais - as tarefas e normas - desse tipo de atividade humana, no processo educativo, contribuiremos para a formação da personalidade humana.

Portanto, podemos destacar que a brincadeira é uma situação imaginária e fictícia cujo conteúdo necessita envolver ações relevantes para o desenvolvimento da criança, para que ela consiga se apropriar da cultura humana e nela possam ser construídas e reconstruídas as relações sociais. Desse modo, Leontiev (2016) nos alerta para que compreendamos a brincadeira como um processo decorrente das relações humanas produzidas historicamente; contudo, é um erro acreditar que o brincar seja algo próprio da estrutura biológica do ser humano, ou seja, uma característica inata ou natural.

Para a Psicologia Histórico-Cultural, há uma estreita relação entre a brincadeira e o desenvolvimento, ambos entendidos pela perspectiva eminentemente histórica. O conceito de brincadeira se relaciona a um tipo específico de atividade humana - a atividade lúdica, a qual, ao ser desenvolvida como principal atividade da criança, além de permitir a ocorrência de relevantes transformações no psiquismo do sujeito, também se caracteriza por “[...] uma atividade que só pode surgir em um determinado momento da vida em sociedade” (NASCIMENTO; ARAÚJO; MIGUÉIS, 2009, p. 294). Desse modo, seu significado está

⁹ Destacamos que Elkonin (2009) utiliza a expressão jogo, mas que estudos, como o de Prestes (2008) e Lazaretti (2011), nos possibilitam perceber que as traduções sofreram com as interpretações equivocadas.

relacionado a uma forma de atividade em que ocorre a reconstrução das relações sociais, sem almejar um comportamento direto, mas que, pautada em uma perspectiva pedagógica, como por exemplo, da Pedagogia Histórico-Crítica, pode contribuir para o desenvolvimento de valores e atitudes coletivas.

A brincadeira precisa ter um conteúdo que atenda as necessidades do sujeito no tocante ao seu pleno desenvolvimento em uma sociedade que visa à transformação dos ditames alienantes e distintos de classe, uma vez que seu papel contribui para o desenvolvimento e a apropriação de conteúdos humanizadores e objetivos.

Segundo Leontiev (2016, p. 125), a brincadeira surge da necessidade de a criança agir não unicamente no mundo dos objetos acessíveis diretamente a ela, mas agir em um universo mais amplo, o dos adultos. Assim, o autor exemplifica que o desejo de montar em um cavalo é irrealizável para a criança, pois ainda não tem habilidade e capacidade suficientes para tal. Consequentemente, essa lacuna faz gerar um tipo de substituição do objeto real, que é a premissa para construir a capacidade lúdica e a brincadeira de papéis – e surge a utilização de um cabo de vassoura para suprir a ausência do animal para a montaria. Nessa situação real, “[...] um objeto pertencente ao mundo dos objetos diretamente acessíveis a ela toma o lugar do cavalo em suas brincadeiras”.

Portanto, para a criança o significado da palavra se distancia do objeto real e sua ação não parte do objeto em si, mas do significado que ele evoca. Em vista disso, podemos dizer que ela se utiliza de algum objeto, mas brinca como se fosse outro, como uma substituição do objeto real.

O exemplo de Leontiev (2016) acima é empregado também em Vigotski (2008), que explica ser o objeto (cabo de vassoura), o ponto de apoio ou o pivô (no sentido de dar suporte) para que a criança faça distinção entre o significado do objeto e a acepção real da palavra, isto é, no início da etapa de desenvolvimento com a brincadeira ela não consegue desvincular esses conceitos; portanto necessita de um suporte – representado pelo cabo de vassoura, ou seja, no plano mental “ela vê o objeto por detrás da palavra.” (VIGOTSKI, 2008, p. 32).

Nesta etapa de desenvolvimento, Vigotski (2008) diz que a brincadeira da criança se encaminha para os processos internos e destaca as funções psíquicas superiores como a fala interna, a memória lógica e o pensamento abstrato, para relatar que a criança opera com os significados separados dos objetos, mas sem finalizar suas ações na realidade com os objetos da realidade. A partir de sua relação com os objetos e seus significados ~~que~~ as funções psíquicas superiores são formadas.

Portanto, afirmamos que a criança começa a aprender na brincadeira, pelas

características precisamente humanas, surgidas em suas ações no decorrer dessa atividade, que por ser a principal na fase Pré-escolar, se constitui uma base perceptiva em relação ao mundo dos adultos, e isso determina o conteúdo das brincadeiras realizadas, ou seja, por meio de sua percepção de mundo a criança se relaciona com os outros sujeitos e com os objetos e nessa interação as ações são interiorizadas e exteriorizadas. A maneira como a criança brinca contribui para compreendermos como ela está se apropriando do mundo dos adultos, e assim podemos intervir, enquanto professores, para auxiliarmos o desenvolvimento de suas funções psíquicas superiores mencionadas por Leontiev (2016).

Isso ocorre, por exemplo, quando, ao brincar, a criança imagina que um pedaço de madeira (objeto) seja um cavalo, um avião, ou outro e ao operar com esse objeto ela realiza de modo singular uma característica real daquilo que imagina. Quase sempre o objeto real não está acessível para a criança, e assim suas ações e operações ao substituir o objeto real e o fato de sua realidade já ter lhe oportunizado observar um avião ou um cavalo (condições objetivas) oportunizará imaginar que aquele pedaço de madeira seja um avião ou um cavalo. Portanto, para que a criança consiga imaginar, precisa anteriormente das condições objetivas da realidade para conhecer, e esse se torna o papel fundamental do trabalho pedagógico na Educação Infantil: fazer com que a criança conheça, vivencie, experimente e aprenda, como consequência trabalharemos para humanização das crianças.

Assim, a brincadeira pode ser considerada um grande impulsionador da imaginação infantil, pois ao brincar a criança representa, no plano psíquico, as imagens internalizadas condizentes com a realidade vivida e apropriada nas suas relações com outras pessoas, seja no ambiente familiar, escolar ou social.

Desse modo, por meio de sua atividade social, a criança cria situações imaginárias que condizem com aquilo que ela já experimentou, conheceu ou vivenciou no decorrer de sua vida, ou seja, suas experiências no mundo real. Ela constrói novas formações que possam dar significados à realidade, e isso constitui uma relação dialética entre seu psiquismo e a realidade. Aqui se apresenta a relevância do conteúdo das ações, pois nele a criança compreende a realidade concreta, dá sentido e significado às suas atitudes, aos seus valores por meio das suas relações com as outras pessoas. Por esse motivo o brincar deve ser entendido como uma forma de desenvolvimento psíquico da criança, sobretudo no âmbito educacional, em específico na etapa em que se trabalha com a criança de três a seis anos. Conforme nos apresenta Elkonin (2017), o brincar para a criança pode ter sentido múltiplo ao se tratar do desenvolvimento psíquico, pelo fato de que ao se apropriar dos significados e dos objetos da realidade mediante a brincadeira, formar-se-á sua personalidade.

Elkonin (2009) julga necessário encontrar a unidade de análise da brincadeira. Em seus estudos, aponta que isso ocorre pelo fato de acreditar no método empregado por Marx e também concebido por Vigotski, que seria de grande contribuição para seus estudos sobre a temática. A unidade de análise é o elemento mínimo que guarda em si as características essenciais do objeto analisado, mediante suas manifestações mais desenvolvidas. Para isso precisa analisar "as manifestações de um nível superior de desenvolvimento de um fenômeno em seus níveis inferiores só poderão compreender-se se esse nível superior já for conhecido." (ELKONIN, 2009, p. 24).

Na brincadeira o nível mais elevado é a brincadeira de papéis. Elkonin (2009) sintetiza que por meio da ação da criança com outros mais experientes ela se apropria da realidade e das ações reais com os objetos, substituindo-os e interpretando papéis, e dessa interação surge a brincadeira de papéis.

Por meio da atividade objetal-manipulatória a criança se apropria das ações realizadas com os objetos, conforme o adulto e isso resulta nas suas brincadeiras com a interpretação de papéis. Elkonin (2009) denomina que as ações com objetos são processos pelos quais as crianças se apropriam dos modos sociais historicamente formados pela humanidade com os objetos e posteriormente passa a utilizá-los. Quem deles se apropria – adultos ou pessoas mais experientes – servirão de modelo para que as crianças consigam realizar as ações reais com os objetos da realidade, fator que pode ser aprimorado no âmbito escolar, por meio da eficiente e necessária intervenção do professor, mas que de maneira excessiva, pode comprometer o brincar (KUNZ; COSTA, 2017), além disso, ressaltamos que a simples manipulação arbitrária e aleatória acrescentará de maneira limitada o entendimento acerca da função social do objeto, que será muito pouco ao desenvolvimento infantil.

Ao entender que a brincadeira de papéis sociais é o nível mais elevado da brincadeira e ao perceber que ela parte da atividade objetal-manipulatória, Elkonin (2009) relata que essa possui quatro níveis de desenvolvimento não relacionados diretamente com a idade da criança, e sim com a experiência dela na brincadeira de papéis¹⁰. O autor argumenta que crianças da mesma idade podem se encontrar em níveis diferentes da brincadeira, por isso relata que o lugar central da brincadeira é composto por diversos aspectos da realidade, pois para cada indivíduo terá um sentido e um significado.

O primeiro nível de desenvolvimento da brincadeira pode ser percebido na realidade

¹⁰ Destacamos que a idade cronológica é uma simples indicação para que possamos compreender a teoria da periodização e as Atividades principais. Ao nos embasarmos na Teoria Histórico-Cultural, precisamos interpretar a condição social do desenvolvimento, já que ele nos apresentará o nível real de desenvolvimento da criança.

de três formas. Nas ações com objetos com ordens desconexas de um papel específico, as operações se repetem, e nesse nível a criança assume um papel e suas ações estão ligadas a um nome, como, por exemplo, a cozinheira, a professora; contudo, a criança não atribui a si as nomenclaturas do personagem interpretado (BORONAT, 2002). Segundo Elkonin (2009, p. 296) a "[...] lógica das ações infringe-se com facilidade sem que as crianças protestem. A ordem da refeição não é o essencial.". Assim, ela dá de comer sem que lave as mãos da boneca, por exemplo, pois não há o cumprimento de ações conectadas umas às outras, já que por meio de seus impulsos e desejos ela realiza suas ações.

O segundo nível de desenvolvimento da brincadeira possui quatro aspectos relevantes. Em primeiro lugar o conteúdo da brincadeira ainda é referente às ações com os objetos, porém, em primeiro plano está a ação lúdica frente à ação real. Em um segundo momento, as crianças já começam a denominar seus papéis, e a partir daí suas ações começam a ter lógica: "cozinhar, pôr a mesa, repartir os alimentos nos pratos etc." (ELKONIN, 2009 p. 301). Esse terceiro elemento é a lógica das ações (BORONAT, 2002). No quarto elemento vemos que a alteração contínua de uma ação não é aceita prontamente pela criança, mas ainda assim não há protestos, nem se dá motivos para isso. A atividade em conjunto já é apresentada e as funções das crianças também são elaboradas.

No terceiro nível, o conteúdo da brincadeira é relativo à interpretação dos papéis e as ações realizadas por eles são operadas. Os papéis são bem ilustrados, são mencionados antes de ser interpretados, e o comportamento da criança está condicionado a ele. Ou seja, a conduta das crianças na brincadeira é relativa ao seu papel e isso interfere decisivamente no ato de brincar quando realizam juntas a ação. Nesse momento surge uma fase de qualidade peculiar: a fala teatral, dirigida a outra criança que brinca. A partir daqui as ações com os objetos ficam em segundo plano e as funções sociais das pessoas passam para o primeiro (ELKONIN, 2009; BORONAT, 2002).

Nesse sentido, no quarto e último nível de desenvolvimento a brincadeira passa a ter suas ações relacionadas às atitudes que o papel possui com os outros papéis. A criança consegue definir seu papel, sua conduta e os demais devem seguir uma linha contínua de ações. Caso haja infração das ações, ocorre a rejeição. A fala teatral é manifesta para o outro e do outro para ela, isto é, as crianças assumem papéis e esses se relacionam na brincadeira. Aparece então uma lógica da realidade, por isso não se pode infringir as regras de conduta e comportamento dos papéis assumidos (ELKONIN, 2009; BORONAT, 2002).

O percurso elaborado por Elkonin (2009, p. 258-259, grifos do autor) sinaliza que o desenvolvimento da brincadeira de papéis sociais parte “[...] da ação concreta com os objetos

à ação lúdica sintetizada e, desta, à ação lúdica protagonizada”. Desse modo, o autor exemplifica que “[...] há *colher; dar de comer* com a colher; dar de comer com a colher à *boneca*; dar de comer à boneca *como a mamãe*”. Essa é uma forma esquemática, que se torna complexa, até chegar à brincadeira protagonizada. Nesse sentido, a criança compreende o nome do objeto, sua função, como atuar com ele e posteriormente protagoniza a atuação do adulto com aquele objeto, e nesse processo a criança se apropria das relações e como resultado, forma sua personalidade.

Cabe ressaltar a importância de se entender que esse processo evolutivo da brincadeira não pode ser considerado linear, tampouco contínuo, mas que é um processo dialético e que em diversos momentos e níveis de evolução estarão se relacionando. Por exemplo, no segundo e no quarto nível a criança já apresenta uma lógica das ações frente à brincadeira desenvolvida; no quarto se assemelha, mas adquire caráter qualitativo: a ação protagonizada com papéis sociais. Elkonin (2009) entretanto assevera: para que a brincadeira chegue ao quarto nível de desenvolvimento é necessária a realização da análise e da experimentação da realidade concreta, pela criança, com a ajuda de outra mais experiente, para que assim, consiga se apropriar das ações dos personagens, para conseqüentemente interpretá-los. Conforme suas experiências e vivências na realidade se complexifica, ela produzirá, não de maneira natural, mas socialmente construídos, os sentidos e significados da realidade.

Portanto, a partir das análises dos estudos de Leontiev (2016) e com o entendimento acerca do fator tácito das traduções dos conceitos de jogo e brincadeira, podemos considerá-los por um elemento primordial: a brincadeira se refere a processo e jogo a resultado.

Leontiev (2017) nos relata que na brincadeira o processo (*fazer*) é o ponto crucial, ou seja, o conteúdo da própria ação se torna o elemento mais importante, que faz a criança continuar brincando. O autor menciona ainda que ao brincar com cubos de madeira, o objetivo da criança não é construir uma estrutura (castelos, edifícios, entre outros), e sim fazer. Destacamos que não seja um fazer por fazer, mas um fazer que oportunize conhecer, aprender e, conseqüentemente, se desenvolver. Nesse sentido, o conteúdo da própria ação faz com que a criança brinque. Por isso entendemos brincadeira como uma situação fictícia em que o fator primordial é o próprio processo.

Já o elemento relevante/crucial do jogo é o resultado da ação (LEONTIEV, 2016), o qual é o foco da atividade para quem joga, seja a competição, a cooperação, o artístico, entre outros. Importante destacar que o foco pode ser alterado por diversas vezes no mesmo jogo. Como exemplos podemos citar um jogo esportivo (ou pré-desportivo), cuja finalidade é compreender um aspecto relativo a um esporte específico; já o jogo educativo possui fins

educacionais, e no jogo recreativo o objetivo é a recreação, entre outros.

Portanto, dessa análise compreendemos que a brincadeira precisa ser impulsionada na Educação Infantil, por isso adotaremos a concepção de que o termo mais oportuno e destacado pela comunidade acadêmica seja a ‘brincadeira de papéis sociais’ e não ‘jogo de papéis’, atividade principal, com a qual são promovidas as essenciais mudanças no psiquismo infantil.

Nesse sentido, enfatizamos o primordial constituinte da brincadeira - o conteúdo, por envolver as relações humanas, e destacamos que os papéis protagonizados representam a apropriação das atividades adultas e escolares pela criança. Nesse sentido, Elkonin (2009, p. 35) ressalta que o conteúdo da brincadeira

[...] revela a penetração mais ou menos aprofundada da criança na atividade dos adultos; pode revelar somente o aspecto externo da atividade humana, ou o objeto com o qual o homem opera ou a atitude que adota diante de sua atividade e a de outras pessoas ou, por último, o sentido social do trabalho humano.

Ainda, segundo o autor, dependendo das condições concretas de vida da criança, suas relações nas brincadeiras serão de cooperação, de ajuda mútua, de atenção, mas podem ser relações de autoritarismo, hostilidade, ou outros valores desfavoráveis a uma perspectiva coletiva e de comunidade (ELKONIN, 2009).

Com base na Pedagogia Histórico-Crítica, consideramos deveras relevante proporcionar ações coletivas no conteúdo da brincadeira de papéis sociais, na promoção da possibilidade de a criança pensar as ações do papel que ela realiza. Segundo Magalhães e Mesquita (2014), a brincadeira de papéis é um importante aliado no processo educativo da criança, na busca pelo desenvolvimento de valores e atitudes anticapitalistas, isto é, promover o desenvolvimento da cooperação, do altruísmo em contraste com a relação custo-benefício e de máximo lucro no menor tempo. É necessário que o professor compreenda de que modo são estabelecidas as relações capitalistas que, demasiadamente, privam as pessoas de acesso ao que de mais elaborado possui no mundo.

O conteúdo da brincadeira de papéis propicia o ensino de atitudes e valores que contribuirão para o desenvolvimento da personalidade da criança. Tal fato produzirá tensões aos valores e modelos impostos pela atual estrutura social e proporcionará novos objetivos à vida da criança. Entretanto, há grande dificuldade em concretizar tais preceitos, pois a contradição consiste em promover intervenções em busca de ajudar a criança a entender os ensinamentos do mundo e o que a escola quer ensinar, mas nesse confronto com a realidade capitalista “[...] a criança pode aprender que alguns ensinamentos podem estar errados, que

certas influências devem ser filtradas, interpretadas e criticadas” (MAGALHÃES; MESQUITA, 2014, p. 276). Nesse sentido, há a busca pela emancipação humana.

Como enfatiza Pasqualini (2015, p. 207), na brincadeira de papéis¹¹

[...] a criança tem a oportunidade de vivenciar uma atividade coletiva, o que implica o respeito aos interesses dos companheiros, abrindo a possibilidade de desenvolvimento de critérios cooperativos a orientar as relações humanas.[...] O direcionamento educacional do desenvolvimento da sociabilidade nessa faixa etária se faz fundamental, em especial tendo em vista que uma das importantes conquistas alcançadas ao final do período pré-escolar do desenvolvimento é a estruturação das bases afetivo-motivacionais da personalidade.

A construção de atitudes cooperativas é possível na medida em que se tenha um trabalho pedagógico intencional e com objetivos delineados, uma vez que é papel do ensino possibilitar à criança a percepção da realidade dominante e autoritária da qual ela faz parte e na qual, muitas vezes, os valores e atitudes apropriados, demonstrados em suas brincadeiras, expressam uma realidade conservadora e manipuladora da sua vida na sociedade, tais como ganhar a qualquer custo; submeter-se ao outro; não se solidarizar, entre outros - ações constituintes de um sistema que negligencia e constrói valores e atitudes não coletivas.

Todas as relações individualistas referenciadas são apropriadas pela criança no cotidiano dessa sociedade calcada em vencer o outro, ser o melhor, ser o primeiro, de tal modo que a formação infantil seja mediada por um contexto de alienação das formas mais elaboradas e desenvolvidas de pensamento. Por isso os defensores da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica postulam um mundo mais coletivo e igualitário, no sentido de transformar o que está posto.

Sem dúvida, a busca por uma transformação da sociedade em uma direção mais justa e igualitária passa pelo comprometimento do professor da Educação Infantil, ao atuar em suas atividades pedagógicas com as brincadeiras de papéis na superação da atual organização social, ao concretizar um ensino pautado na luta pelo desenvolvimento da classe trabalhadora. Tendo em vista essa premissa, por meio da atividade de ensino, o professor pode possibilitar aos alunos a apropriação de valores e atitudes mais colaborativas e postular uma visão de comunidade, de compartilhamento e de convivência.

2.5 O trabalho pedagógico consciente do professor com a brincadeira de papéis

¹¹ Cabe ressaltar que a autora utiliza a palavra jogo, mas conforme relatado anteriormente, pode ter sido alvo de traduções equivocadas.

Com o foco centrado no brincar, as investigações realizadas em diversos livros, artigos, dissertações e teses revelam que os autores consideram deveras relevante o trabalho com esse elemento para o ensino das crianças, ainda realizado de maneira espontânea e por concepções naturalistas na Educação Infantil - tanto no que tange às aulas de Movimento, quanto às outras.

Frente ao trabalho pedagógico é notório que almejamos o ensino na Educação Infantil, mas não como uma forma de preparação para etapas posteriores, e sim um ensino mais humanizado, que oportunize às crianças o conhecer, o experienciar e o aprender, para que consigam se desenvolver. Assim, compactuamos com a corrente pedagógica que julga a brincadeira de papéis sociais a Atividade principal da criança e que contribui para seu desenvolvimento, porém, como Kunz e Costa (2017), salientamos que não a entendemos como um momento de preparação para um futuro adulto, que possui em sua vida tempos cronometrados para estudar, praticar algum esporte, aprender algum instrumento, para aulas de inglês, etc. Entendemos a brincadeira como um momento de brincar, comunicar, movimentar, expressar e desenvolver.

Precisamos primeiramente ter a concepção de que na brincadeira o fator primordial é seu processo, ou seja, seu conteúdo, o qual envolvam ações e relações humanas que fazem parte da brincadeira, subsidiadas pelo tema escolhido e pelo papel interpretado. De fato, a brincadeira requer uma intervenção do professor, mas ainda assim acreditamos que para ela promover o desenvolvimento das crianças precisa satisfazer as suas necessidades. Essa interferência deverá subsidiar as ações da criança e fornecer-lhe os materiais para que possa construir e produzir as brincadeiras, pois assim será possível interferir sem deixar perder a essência da ação de brincar, como analisa Elkonin (2009) sobre as contribuições de Utchinski.

Entretanto, importa frisar: no âmbito da Educação Infantil as crianças estarão em diversos níveis e diferentes estágios de desenvolvimento da brincadeira, porém, em uma mesma sala de aula. Para que a brincadeira, não fique na espontaneidade, é preciso que o trabalho pedagógico considere os pilares da organização e do planejamento, para que durante as ações, as crianças possam ficar no mesmo nível por meio de atividades coletivas, pois aprenderão com o outro mais experiente. Para que isso se concretize são essenciais as intervenções realizadas pelo professor.

Assim, para conseguirmos estruturar a brincadeira de papéis a nível didático-metodológico, precisamos dar conta de, no trabalho coletivo, formar a brincadeira de papéis em sua plenitude e complexidade nas crianças, pois desse modo proporcionaremos um ensino que oportunize aprender conteúdos de ensino e desenvolvimento pleno. Como vemos, as

premissas e a construção da brincadeira de papéis são formadas, e conseguiremos atuar com conteúdos de ensino somente quando produzirmos a brincadeira em sua forma mais desenvolvida. Mas enfatizamos que mesmo assim, na brincadeira o conteúdo de ensino fica em segundo plano e as relações sociais são os aspectos que carecem de maior atenção.

Como a Psicologia Histórico-Cultural aliada à Pedagogia Histórico-Crítica defende, o ser humano precisa se apropriar dos conhecimentos em sua profundidade, “[...] a *espontaneidade* – ou o pensar e agir sem uma reflexão consciente e crítica – seria a característica dominante da vida cotidiana. A espontaneidade constitui-se em uma tendência de toda e qualquer atividade cotidiana” (ROSSLER, 2004, p. 106, grifos do autor). Nessa análise de Rossler, a partir da concepção de Heller, percebemos que os conhecimentos, quando obtidos sem uma reflexão consciente e crítica, reproduzem a espontaneidade e a empiria que fazem parte do cotidiano.

Nesse sentido, com vistas a superar os imediatismos e as tendências naturalistas, acreditamos que o ensino precise promover a humanização dos sujeitos como a finalidade do processo educativo de forma globalizante. Por sabermos que o processo de humanização está atrelado à forma como o indivíduo se apropria da cultura humana e desenvolve suas funções psíquicas superiores, e que o trabalho pedagógico tende a propiciar aos alunos a visão sistemática dos fenômenos da realidade, salientamos a necessidade de planejar o ensino, pois assim, podemos orientar e refletir sobre a construção de um ensino intencional, eficaz e eficiente.

A apropriação da cultura mediante os signos do universo simbólico torna-se o alicerce para a formação da imaginação, da criação, do pensamento, entre outras funções psíquicas superiores como a primeira condição para que o homem, enquanto ser social, exista. Desse modo, é função da Educação escolar elevar progressivamente os sujeitos à conquista de apropriações que superem a vida cotidiana e a aquisição superficial dos fenômenos da realidade formada pela cotidianidade (MARTINS, 2016).

Essa superação só será garantida se os seres humanos se apropriarem dos signos no nível científico-técnico, ou seja, superior à aparência superficial e ao se estruturar nessas bases, a educação escolar age no desenvolvimento das funções psíquicas superiores, de modo que tais funções construam um psiquismo que age de maneira complexa e profunda sobre a realidade (MARTINS, 2016).

A atividade pedagógica tem como função transmitir os conhecimentos em sua complexa estrutura, mas para isso, o docente necessita compreender como organizar seu trabalho, para planejar suas ações, com a finalidade de intervir nas apropriações que superem

a vida cotidiana. Na escola ainda notamos que o professor - de modo geral - necessita estar engajado para implementar o ensino cada vez mais intencional, mesmo em virtude de diversos fatores que configuram a precariedade de seu trabalho. Por isso julgamos necessária a consciência do profissional docente acerca de seu papel na sociedade e no processo de desenvolvimento infantil.

O conceito de consciência está estritamente relacionado às funções psíquicas superiores, as quais são responsáveis pela consciência humana. Portanto, sabemos que a consciência não é fruto das concepções inatas do indivíduo e que precisa ser socialmente construída, como nos orienta Leontiev (2004). O autor ainda salienta que a consciência é formada por meio da atividade dos indivíduos e das condições de vida, ou seja, é uma forma de psiquismo humano superior e complexo. O autor enfatiza que a consciência é o reflexo da realidade no plano psicológico, refratada por meio "das significações e dos conceitos lingüísticos, elaborados socialmente" (LEONTIEV, 2004, p. 94).

Segundo Martins (2011), a consciência é uma forma idealizada, no sentido de ideias, de o psiquismo se expressar na realidade, que alcança uma forma mais complexa de existência por meio da imagem psíquica construída no âmbito real. A autora relata que o desenvolvimento do psiquismo é alcançado quando o sujeito forma uma imagem subjetiva da realidade objetiva, ou seja, quando o psiquismo se relaciona com os órgãos do sentido, o corpo, e começa a explorar e compreender a realidade, o indivíduo passa a ter consciência da realidade objetiva e age nela de maneira consciente. Agir de maneira consciente ~~quer dizer~~ significa que o sujeito consegue analisar e sintetizar a realidade objetiva de maneira percebida, sentida e pensada.

Nesse sentido, enfatizamos que o fazer pedagógico precisa ser realizado de maneira consciente pelo professor, o qual necessita: ter pleno domínio de suas funções; entender seu real papel; compreender o desenvolvimento infantil; conhecer as atividades principais dos sujeitos que fazem parte de sua atividade laboral, para atuar nas suas necessidades; se apropriar de formas de ensino possíveis e certas ou construí-las e compreender/conhecer os conteúdos do currículo.

Nossa visão sobre o professor de Educação Infantil se assemelha à proposta por Arce (2010, p. 35)

O professor aqui planeja antes de entrar em sala, prepara-se estudando os conteúdos, desenvolvendo estratégias de ensino e buscando metodologias eficazes para a aprendizagem. Enfim, ele sabe que o desenvolvimento de suas crianças será marcado pelo seu trabalho intencional em sala de aula. Desde o momento em que entra na escola, o professor tem plena consciência de que precisa estar 100% com as

crianças, que suas atitudes, sua fala reverberam na humanização das crianças sob sua responsabilidade.

Apesar de acreditarmos que a brincadeira de papéis é uma atividade cujo conteúdo - entendido como aquilo que vai fazer parte da brincadeira, as relações humanas - é importante, ainda assim consideramos a necessidade de o professor pautar-se em conteúdos de ensino que promoverão o conhecimento dos alunos. Entretanto, enfatizamos que para a brincadeira ser realizada de maneira ativa e participativa pela criança é preciso deixar os conteúdos de ensino enquanto objetivo, resultado final, em segundo plano. Primeiramente faz-se necessário considerar as relações sociais realizadas durante a brincadeira, ou seja, os fatores a serem levados em consideração durante o processo pedagógico de ensino.

Assim, as atividades da disciplina de Movimento Corporal, com o devido respeito às individualidades dos alunos, precisam ser trabalhadas com vistas a possibilitar o desenvolvimento da personalidade mediante um trabalho coletivo. Para isso é necessário atuar com as brincadeiras de papéis, mas sem deixar de lado as especificidades de sua área. Contudo, como relatado, o trabalho pedagógico contribui para o desenvolvimento do movimento corporal - ou seja, para torná-lo consciente, mas deve partir da compreensão de que nas brincadeiras o primordial são as relações sociais, para fazer com que as crianças pensem a realidade contraditória e suas atitudes e valores, transformando-as. Por isso devemos trabalhar para além das questões motoras, tal como problematizado por Nascimento (2014).

Partindo da compreensão de que a brincadeira serve para que a criança possa se apropriar da realidade, ela se torna um fator mediador da relação infantil com os fenômenos sociais. É no trabalho pedagógico que a criança aumenta seu grau de contato com a realidade; portanto, esse é um papel fundamental do ensino no âmbito pré-escolar. Para Elkonin (2009), a mediação é o processo em que as crianças se apropriam do objeto, compreendem sua função e agem com ele, com a ajuda de uma pessoa mais experiente, porém não devemos entender a mediação do trabalho pedagógico como um meio de facilitar, e sim uma intervenção processual de atividade prática e teórica que provoca transformações no psiquismo dos sujeitos.

Ao colocar o desenvolvimento como algo que acontece naturalmente por meio da brincadeira, o adulto/educador/professor se torna um espectador desse desenvolvimento. Na escola, a partir dessa perspectiva, a questão que se provoca é a atuação do termo “professor mediador”, em que o mesmo deve ser um “facilitador” da aprendizagem. Consideramos que esse termo seja empregado erroneamente, pois o professor não procura facilitar a

aprendizagem, nem ser ele o mediador. Esse profissional é sujeito, e sua função é organizar as atividades que promovam o ensino e a aprendizagem dos alunos, por isso tais atividades de ensino fazem as mediações, que podem acarretar em conflitos durante a execução e sofrerão as intervenções do professor no decorrer da atividade. (NASCIMENTO; SOUZA; ROSSA; BUSS; SILVA, 2016). Desse modo, não se deve “facilitar” a aprendizagem, mas atuar com provocações e situações reais que instiguem o aluno, produzindo suas funções psíquicas superiores ao solucionarem os problemas apresentados

A intencionalidade na mediação do ensino se torna algo importante para que os conhecimentos não sejam empregados empiricamente; entretanto, a forma como essa mediação será organizada necessita de atenção. Sem a devida organização da atividade mediadora haverá um desenvolvimento empirista, que não possibilita ao ser humano o máximo desenvolvimento de suas potencialidades. Essa capacidade será adquirida por meio da organização intencional das atividades mediadoras, que proporcionem a apropriação das formas mais desenvolvidas de cultura humana, que são aliados na forma de organizar o ensino das crianças, no âmbito da Educação Infantil.

Cabe destacar que na escola a brincadeira de papéis sociais não necessita ter uma forma escolarizada para que haja desenvolvimento psíquico nas crianças; o professor, pelas atividades mediadoras, tende a ter um cunho intencional, que pode alcançar as formas mais desenvolvidas do psiquismo humano, formas que não seriam apropriadas pelas crianças ao brincar isoladamente, ou seja, as brincadeiras possuem o seu papel e precisam ser inseridas na escola. É, portanto, papel do professor organizá-las por meio da atividade pedagógica.

Desse modo, a brincadeira de papéis se torna um elemento de grande importância no processo educativo, pois a mediação dirigida pelo adulto pode acarretar na criança aspectos contributivos para a sua vida em sociedade, como valores e atitudes, uma vez que ela “[...] é a atividade em que a criança assimila as relações sociais, que estão presentes nos diversos contextos em que ela se insere.” (MAGALHÃES; MESQUITA, 2014, p. 271).

O que seria então uma forma escolarizada de brincadeira? Trata-se da brincadeira que preconiza atenção aos objetivos educacionais, tais como: a alfabetização, a aprendizagem de números, a realização de movimentos de técnica esportiva ou padronizada, entre outras fora do contexto da brincadeira realizada pelas crianças. De maneira contrária, considera-se que a brincadeira, por seus aspectos históricos e sociais, possam constituir uma forma importante de ensino, contrastada com a forma escolarizada, citada anteriormente.

Isso contribuirá para que a criança aprofunde seu conhecimento sobre a realidade vivida, ou seja, no seu papel desempenhado na brincadeira, e em conformidade com ele, as

diferentes ações e sistemas de ações da realidade social, bem como as diversas relações entre as pessoas daquela realidade (NASCIMENTO; SOUZA; ROSSA; BUSS; SILVA, 2016).

2.6 As brincadeiras de papéis sociais e suas contribuições para o ensino do movimento corporal na Educação Infantil: princípios para o planejamento de aulas.

Nesta subseção trataremos do trabalho do professor que atua com o movimento corporal na Educação Infantil. Tendo em vista que nas instituições isso fica a cargo dos professores de Educação Física, às vezes, de Pedagogia¹², não queremos polemizar sobre qual profissional seria o mais importante, por isso trazemos para este estudo o termo trabalho pedagógico com o Movimento Corporal, pois acreditamos que fica mais viável para falar da atuação do profissional com a disciplina escolar presente, e necessária, no currículo da Educação Infantil que é o Movimento Corporal. Portanto, neste momento daremos visibilidade à atuação consciente do professor ao seu planejamento, com ênfase na necessidade de planejar as aulas com vistas à humanização dos alunos.

2.6.1 Considerações sobre o planejamento pedagógico

Em uma sociedade que concebe o mínimo na formação, oferece uma formação continuada frágil e não fornece equipamentos e materiais necessários para a realização de seu trabalho, o professor necessita, então, estar cada vez mais atuante nos processos de ensino e de aprendizagem, atualizar-se acerca do completo conteúdo dos documentos e referenciais para que, de maneira crítica e consciente, consiga entender, debater, questionar e intervir naquilo que é designado para seu trabalho, bem como lutar para conseguir realizar uma prática desenvolvente e transformadora, embora o acesso ao conhecimento seja ainda limitado.

O professor necessita conhecer a realidade para atuar pautado em um ensino que enfatize o desenvolvimento da criança, de forma intencional. Dessa maneira, o docente deve realizar em seu trabalho alguns fatores, como:

- a) elaborar o planejamento pedagógico; b) conhecer e ter domínio das especificidades dos aspectos relacionados ao processo de ensino-aprendizagem; c) conhecer os conteúdos curriculares propostos e a execução dos mesmos; d) conhecer

¹² Isso ocorre porque em alguns locais há a falta do professor de Educação Física; portanto, as aulas são atribuídas aos professores de Pedagogia. Outra questão é a busca desenfreada pelo bacharel da área, bem como a desvalorização da figura professor que tem tornado as licenciaturas vazias.

os materiais utilizados e os espaços físicos de modo que os mesmos sejam adequados à periodização dos alunos. (NASCIMENTO; SOUZA; ROSSA; BUSS; SILVA, 2016, p. 232).

Desse modo, o professor organizará o processo de apropriação por parte dos alunos de maneira planejada. Por isso, tendo em vista o propósito deste trabalho de dissertação, buscamos analisar o planejamento pedagógico de um professor para, em uma pesquisa colaborativa, ser estruturado e organizado o ensino com o Movimento Corporal, mediante as contribuições da brincadeira de papéis sociais.

Para Martins (2013), o que deve orientar o planejamento pedagógico é a tríade conteúdo-forma-destinatário, com ênfase na necessidade de esses elementos estarem conexos, ou seja, ao professor cabe compreender os elementos de maneira dialética e com suas ligações, pois se isso não acontecer o trabalho pedagógico não será orientado pela intencionalidade ou será esvaziado. Baseando-nos na tríade e na compreensão dialética que ela possui, o trabalho pedagógico é entendido como uma “[...] síntese das articulações internas entre aquilo que se ensina, como, quando e para quem se ensina” (MARTINS, 2018, p. 92).

Destarte, em relação aos conteúdos, como já foi relatado, são considerados elementos culturais que precisam ser identificados pelos professores, na distinção entre o “[...] essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e o acessório.” (SAVIANI, 2013, p. 13). Conforme apregoa o autor, avaliar conteúdos clássicos como importantes e essenciais pode ser um critério a ser considerado na seleção dos conteúdos das aulas, os quais podem surgir nas rodas de conversas do professor com o aluno (LAZARETTI, 2013).

Libâneo (2016) corrobora essa assertiva e defende que para realizar o planejamento de ensino o professor deve se atentar ao conteúdo, pois são relações importantes e essenciais para o desenvolvimento do aluno. Nesse caminho, o docente precisa investigar o conteúdo a ser ensinado e nele reconhecer seu princípio interno, ou seja, reconhecer o núcleo do conteúdo e a sua relação com outros elementos constituintes de um objeto de estudo; entender como ele se constitui na prática social e histórica, no âmbito científico e também se apropriar do desenvolvimento.

Assim sendo, o conteúdo não possui um fim, mas evoca elementos que o constituem, o instituem na prática social e dão sentido e significado ao seu processo de gênese, consolidação e desenvolvimento ao longo do processo histórico. Todas as relações que possuem o objeto de estudo são essenciais para compreendê-lo como um processo, por isso as disciplinas escolares possuem conteúdos relacionados ao seu objeto de estudo e para serem transmitidos

necessitam fazer com que o aluno possa se apropriar dessas relações, e para isso a didática é essencial, ou seja, a forma como são transmitidos os conteúdos aos alunos.

A forma de ensinar é compreendida, em Saviani (2011), como a maneira pela qual ocorre a organização dos conteúdos, espaços, tempos e procedimentos, pois por meio disso os indivíduos se apropriam da humanidade historicamente produzida. Já Lazaretti (2013, p. 106) utiliza o conceito de “metodologia” para se referir à “[...] forma planejada e sistematizada de ações e atividades para o ensino de conteúdos”. Destarte, a forma ou a metodologia refere-se à maneira mais apropriada de organizar os conteúdos que serão ensinados aos alunos, mediante o planejamento e a sistematização dos conteúdos, espaços, tempos e as maneiras de agir (ações) conforme a atividade desejada.

Das formas ou metodologias pelas quais serão ensinados os conteúdos, surgem os motivos pelos quais os alunos irão aprender determinado conteúdo. Libâneo (2016, p. 378) destaca o ensino mediante o papel dos motivos, e esse tem grande potencial na aprendizagem dos discentes. Segundo o autor, a aprendizagem de conteúdos provoca “[...] o desenvolvimento da personalidade quando existe uma relação entre o conteúdo e os motivos do estudante para aprender, o que implica a necessidade de adequar os conteúdos às disposições internas e interesses dos alunos.” Entretanto, ressaltamos que o fator motivacional está na organização do ensino, na forma como é realizada e no conteúdo da atividade de ensino realizada pelo professor.

Referente ao destinatário, Martins (2013) relata que não pode ser considerado somente pelo reconhecimento do aluno empírico, que possui especificidades e características aparentes, mas precisa considerar a natureza social delas. A autora complementa que “[...] o aluno é entendido, nessa perspectiva, como alguém que sintetiza, a cada período da vida, a história das apropriações que lhes foram legadas” (MARTINS, 2013, p. 232). Contudo, entender e atuar almejando um trabalho que possa atingir um potencial desenvolvente necessita da compreensão do professor sobre as atividades que guiam o desenvolvimento do sujeito para, assim, conseguir realizar um trabalho mais estruturado e propositivo.

Orientado pela tríade, o planejamento pedagógico se transformará em um ensino organizado para proporcionar aprendizagens e desenvolvimento. Com as devidas organizações e intencionalidades, o professor pode transmitir a cultura em sua forma mais elaborada, tendo em vista a especificidade e as condições, pautadas nas possibilidades de sua sua realidade para apresentar determinado conteúdo em suas máximas possibilidades, pois como relata Magalhães (2014, p. 56), “Atuar como professor da educação infantil nesta direção significa promover a socialização dos conhecimentos historicamente acumulados, as

conquistas culturais e científicas, conduzindo ao desenvolvimento das máximas qualidades humanas em cada criança.”.

Conforme exposto, a escola precisa ser um local de ações planejadas intencionalmente, de fazer junto com a criança e não pela criança, visando à promoção da humanização, em contraste com as práticas infantilizadas, sem sentido, ideias que pouco ou nada proporcionam à apropriação da cultura humana pela criança, pois a consideram um ser incapaz (MAGALHÃES, 2014).

Em defesa do planejamento previamente realizado e pensado, de forma intencional, na organização da escola como um todo, Arce (2016, p. 102) afirma que as atividades realizadas pela escola precisam ser planejadas para conseguir travar a relação entre os conceitos científicos vigentes no cotidiano infantil e os conhecimentos científicos produzidos pela humanidade. Assim sendo, a criança passa a entender e pensar o mundo em que vive em sua abrangência; a escola ganha sentido na vida infantil, pois proporciona “[...] caminhos, ferramentas e formas para explorar, compreender, apreender, criar, recriar, pensar o mundo.”.

Portanto, para se almejar uma Educação Infantil de qualidade, mais direcionada e intencional, os elementos da didática e a especificidade do desenvolvimento infantil precisam estar em concordância e se relacionando, pois são as estruturas que propiciam condições pedagógicas (BORONAT, 2002) para que o ensino seja realizado de maneira organizada. Desse modo, mesmo no momento de planejar as relações existentes na aula, o professor deve considerar e ter clareza das atividades principais que guiarão o desenvolvimento do aluno, por isso é necessário que ele tenha consciência da periodização do desenvolvimento psíquico, bem como dos elementos fundamentais do seu trabalho. Uma vez que isso ocorra, a educação escolar passa a contribuir para o ensino e a aprendizagem de seus alunos.

De fato, compreender como ocorre o desenvolvimento humano, as formas como seu aluno aprende determinado fenômeno da realidade em sua profundidade, bem como a importância de se basear em uma teoria pedagógica e seus conceitos, orienta o docente para uma análise mais intencional de seu trabalho, visto que ao se tratar de planejamento pedagógico, todas as concepções anteriormente relatadas precisam estar em conjunto para a formação do aluno, por uma perspectiva diretiva de ensino.

Entretanto, há alguns percalços que envolvem a ação de planejar, dão-lhe o *status* de ferramenta de controle do ensino, engessam e inibem o ato de criação docente. A partir dessa reflexão, sobrepõem-se algumas críticas às concepções de planejamento na prática docente alienada, entre as quais se destacam:

[...] reduzir o planejamento a um simples instrumento de operacionalização do ensino, destituído de qualquer orientação teórica; restringi-lo à descrição de atividades, seguindo um programa oficial, sem analisar as devidas demandas da prática concreta, descontextualizando professor e alunos; torná-lo apenas mais uma tarefa burocrática, abstrata e sem sentido, cumprindo as exigências formais; ser um receituário anual, sem análise nem crítica; reproduzindo e executando, ano após anos, a mesma lógica estabelecida. (LAZARETTI, 2013, p. 108-109).

Mediante esses percalços na atividade de planejar, compreendemos que a orientação teórica proporcionada pelo RCNEI (BRASIL, 1998) e a BNCC (BRASIL, 2019) sujeita a um ecletismo de teorias; deixa o professor confuso em sua prática, que se perpetua com o passar dos anos; obriga o docente a cumprir a exigência de se pautar em um currículo por competências, que naturaliza um padrão em relação ao ato de planejar as aulas. Consequentemente elas acabam por ser elaboradas e realizadas sem sentido e intenção e tornam o ensino defasado, pautado na organização burocrática da escola.

2.6.2 O planejamento pedagógico das brincadeiras de papéis nas aulas de Movimento Corporal: conceitos fundamentais para o trabalho pedagógico

Tendo em vista as questões com relação ao planejamento pedagógico anteriormente relatadas, consideramos viável destacar que na disciplina de Movimento Corporal tais preceitos sobre as ideias de como realizar um planejamento intencional precisam estar em concordância e devem fazer parte da prática do professor, para que sejam atingidos os níveis mais elevados de conhecimento dos alunos. Nesse sentido, o ensino tende a ser conduzido e orientado de maneira intencional, mediante alguns conceitos relevantes sobre o corpo, movimento corporal, corporalidade/corporeidade, com vistas à finalidade social da disciplina e por meio da atividade que guia o desenvolvimento da criança de 3 a 5 anos.

Desse modo, o foco está em proporcionar, mediante a disciplina de Movimento Corporal, o autodomínio da corporeidade, ou seja, tornar o movimento consciente e intencional, mas para isso é necessário que o professor tenha clareza sobre o que ensinar e como ensinar para que atinja esse objetivo.

Como já pontuamos anteriormente, a brincadeira de papéis é a atividade que guia o desenvolvimento das crianças de 3 a 5 anos, e sem dúvida, possui papel relevante no desenvolvimento humano infantil. O trabalho intencionalmente planejado e organizado propicia às várias disciplinas escolares trabalharem com seus conteúdos específicos, a fim de promover a humanização dos indivíduos.

Se considerarmos que a disciplina de Movimento Corporal deve contribuir para a

construção da natureza humana nos sujeitos (SAVIANI, 2011), o objetivo da disciplina passa a ser o de possibilitar, por meio das brincadeiras de papéis, que o aluno reflita sobre seu corpo, o do outro e suas manifestações corporais, para que, conscientemente, possa adquirir hábitos saudáveis e os cuidados necessários para uma boa qualidade de vida.

Diferentemente das teorias arcaicas, em que o corpo era visto como um conjunto de ossos e músculos sem expressão cultural, mediante uma característica exclusivamente biológica e sem vínculo com as dimensões socioculturais do ser humano, consideramos o corpo em suas concepções culturais de movimento, eminentemente históricas e dotadas de expressividade, por meio dos conhecimentos produzidos pelos seres humanos (DAÓLIO, 2004).

Baseando-nos nessa concepção de corpo, o movimento corporal se torna um meio para se relacionar com o mundo, por isso consideramos que seja além de um simples deslocamento do corpo em um espaço e tempo. Entendemos o movimento corporal como uma linguagem social e historicamente construída, pelo fato de ser uma forma de comunicação/interação do sujeito com o mundo, pois dessa forma os movimentos possuem sentidos e significados, como em “[...] um piscar de olhos enquanto expressão de namoro e concordância; um beijo enquanto expressão de afetividade; uma dança enquanto expressão de luta, de crenças. Com as mãos os surdos se comunicam pela linguagem gestual.” (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 40).

Desse modo, entendemos que o movimento corporal é uma forma de expressão da criança, pois como relata Rossi (2013), é dotado de sentimentos, emoções, entre outras, manifesta circunstâncias físicas, emotivas e mentais. Nesse sentido, a prática com o movimento corporal requer uma ação intencionalmente planejada e o trabalho pedagógico com essa visão está propenso a disseminar a liberdade para que o aluno possa usufruir de uma vasta amplitude de ações corporais planejadas, organizadas e mediadas. A consequência dessas ações é a promoção do desenvolvimento infantil.

Sobre todos esses princípios e a visão de Ortigara (2011), acreditamos que o movimento humano é o agir do homem com seu corpo em um complexo de elementos (como o jogo, a brincadeira, o esporte, entre outros) que proporcionam a formação e a organização dos sujeitos diante de suas relações sociais.

Atualmente, baseados na perspectiva Histórico-Cultural, alguns autores consideram que a disciplina de Movimento Corporal/Educação Física tem como foco, na educação

escolar, o desenvolvimento da corporeidade/corporalidade¹³, que é entendida:

[...] como uma relação ativa, consciente, intencional e crítica, porém indireta, entre o indivíduo e seu corpo, do indivíduo consigo mesmo e com os outros homens, engendrada por condições históricas determinadas, em direção ao autodomínio da corporalidade, forma superior de conduta produzida na esteira da atividade complexa. (FERREIRA, 2018, p. 15)

Esse ponto de vista proporciona uma superação da área perante as concepções de adaptação a condições morfológicas, que acreditam apenas nos movimentos humanos padronizados e unicamente técnica, para que suas capacidades motoras possam se adaptar às condições físicas e morfológicas e só então se chegar ao movimento consciente. Vemos que essa perspectiva arcaica ainda acredita na busca por um padrão de movimento, ou seja, realizado de maneira técnica e sempre da mesma forma em todos os indivíduos.

Segundo Bracht (2005), a corporeidade é relacionada ao aspecto corporal e movimentalidade é relativa ao movimento, estas são expressões que dão significado às manifestações da cultura corporal de movimento. Por entender os conceitos como uma unidade dialética, o autor relata que os seres humanos constroem, conformam, confirmam e reformam as significações e os sentidos das práticas corporais. Segundo o pesquisador, mediante uma concepção dialética, corporeidade-movimentalidade devem ser entendidas como “[...] expressões concretas, históricas, modos de viver, de experienciar, de entender o corpo e o movimento e as nossas relações com o contexto” (BRACHT, 2005, p. 100).

Assim, a concepção de corpo e movimento, fundamentada no conceito de corporeidade ou na unidade dialética corporeidade-movimentalidade, é analisada como uma relação social. Calcados nesse conceito, emergem novos sentidos e significados ao movimento e ao corpo, que anteriormente nenhuma outra abordagem pedagógica pôde alcançar. Desse modo, após a apropriação de alguns conceitos importantes, buscamos entender como pode ser realizado o trabalho pedagógico mediante uma concepção de movimento e corpo respaldada na Teoria Histórico-Cultural.

Traremos a discussão para a área da Educação Física, a qual apresenta subsídios para entender melhor as proposições aqui debatidas. Embora essa disciplina seja pautada em cunho crítico, não possui uma abordagem pedagógica, conceitos de corpo e movimento pautados em uma visão ontológica. Ortigara (2011, p. 64), baseado nos conceitos de Lukács, explicita que o ponto principal da Educação Física numa perspectiva ontológica histórico-materialista: “[...]”

¹³Conforme BRACHT (2005), corporeidade e corporalidade são sinônimos; entretanto, utilizaremos corporeidade na maioria das vezes.

o agir humano no complexo de relações que o institui e constitui.” Ou seja, a ação do homem em um conjunto de elementos (conteúdos culturais da cultura corporal de movimento como o jogo, a dança, a luta, etc.) que formam e organizam as relações dos seres humanos. Trata-se de uma concepção de movimento corporal mediante a perspectiva das bases filosóficas do materialismo histórico-dialético, da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, superando a visão de um corpo e movimento consciente sob influência da técnica padronizada.

Segundo Ferreira (2017), a objetivação da corporalidade humana na escola, em conformidade com os objetos mais gerais e amplos do desenvolvimento histórico e social do homem, será alcançada por meio da subjetivação da realidade objetivada historicamente, em forma de imagem artificial. Somente por intermédio dessa perspectiva realizar-se-á, na corporalidade dos indivíduos, o movimento de maneira consciente, cuja finalidade é o desenvolvimento do autodomínio da corporeidade - o produto do trabalho pedagógico com o movimento corporal na escola. Essa perspectiva pedagógica caminha em direção à formação das funções psíquicas no aluno.

Ao se colocar o indivíduo em atividade, perante um trabalho pedagógico intencional, com bases nos conteúdos culturais ou temas proporcionados pela cultura corporal de movimento e a forma como isso será feito, serão dados sentido e significado ao agir humano, além de fortalecer o desenvolvimento do autodomínio da corporalidade, tornando o movimento consciente e voluntário/autônomo.

Para isso, é necessário que o docente estruture e apresente os objetivos e os motivos da atividade realizada para os alunos e planeje suas ações anteriormente. Desse modo, passa-se a dar condições de ensino para que o sujeito esteja em ação com a realidade e se aproprie do movimento corporal de maneira qualitativa.

A efetivação da atividade de ensino nas aulas de Movimento Corporal ocorre pelo caminho “[...] da transformação de ações conscientes autônomas em operações motoras auxiliares [...]” (FERREIRA, 2017, p. 108), e isso só será alcançado se for realizada a formação e a produção de movimentos voluntários nos alunos. Entretanto, cada indivíduo singular precisa se apropriar das ações autônomas de maneira consciente para que, posteriormente, se tornem operações motoras auxiliares. É necessário que os indivíduos se apropriem do conteúdo das atividades, pois esse é o elemento mediador que, com o desenvolvimento de um trabalho intencional, possibilitará aos alunos desenvolverem as funções psíquicas superiores, bem como da atividade humana mais complexa e elaborada da corporeidade humana determinada pela cultura, fruto da experiência sócio-histórica e

ontogenética, a atividade esportiva.

O autodomínio da corporeidade é um processo no qual o indivíduo precisa se apropriar dos conteúdos culturais, porém, para chegar à autodomação de seu corpo exige-se elevar os graus de desenvolvimento as suas funções psíquicas superiores. Por isso

[...] o desenvolvimento das funções psicológicas em suas formas complexas, na esteira da atividade prática, e isso pressupõe ensino-aprendizagem de conteúdos, as relações entre as funções produzem níveis cada vez mais elevados de consciência da realidade, tais como o autodomínio da conduta, a personalidade e a concepção de mundo dos indivíduos (FERREIRA, 2017, p. 109).

Nesse sentido, ao superar as concepções de formação dos hábitos motores pela perspectiva da adaptação às condições reais, no decorrer da realização de uma ação, a formação de habilidades motoras a substitui, dá novo sentido e significado às ações corporais, bem como aos conteúdos culturais, as formas de ensinar e os objetivos para se chegar à finalidade da disciplina de Movimento Corporal, qual seja: “[...] contribuir para que os alunos apropriem-se da realidade humana ou das atividades e conhecimentos historicamente elaborados na esfera da cultura do movimento humano.” (NASCIMENTO; SOUZA; ROSSA; BUSS; SILVA 2016, p, 246).

Importante ressaltar que o foco na Educação Infantil é a brincadeira de papéis (Elkonin, 2009) - construtora e reconstrutora das relações sociais, de extrema importância para o trabalho pedagógico, pois por meio dela será formada a personalidade infantil, a partir dos processos psíquicos pelos quais os indivíduos passam, das interações com outros indivíduos e com o mundo, em um longo percurso na construção de seu ‘eu’ (ARCE, 2013).

Em razão disso, o docente deve organizar o ensino a fim de promover o desenvolvimento, pois sua mediação é um dos fatores primordiais no processo de ensino, aprendizagem e desenvolvimento, já que “[...] o professor é o elemento imprescindível nesta ação, organizando a atividade de ensino.” (NASCIMENTO; SOUZA; ROSSA; BUSS; SILVA, 2016, p. 232), na elaboração das atividades que farão a mediação da criança com o conhecimento. Nesse processo de planejamento do ensino são produzidos processos psíquicos que constituirão o sujeito e formarão sua personalidade.

Entretanto, alguns princípios são fundamentais para que o professor possa organizar as atividades de ensino na Educação Física infantil, como conhecer as concepções de ensino, aprendizagem, desenvolvimento, entre outros. Nesse sentido, o trabalho pedagógico é materializado na prática do professor mediante a promoção de vivências e experiências capazes de ampliar o conhecimento da criança, pois

A prática pedagógica do professor com a disciplina de Educação Física na Educação Infantil deve, além das vivências físico-motoras, promover uma ação didático-pedagógica que contribua com a ampliação de conhecimentos da cultura de movimento humano dos alunos, instrumentalizando-os para que se constituam como sujeitos construtores da história, capazes de argumentar, confrontar e resolver situações da vida prática. Neste sentido, o professor deve intervir no processo de aprendizagem dos alunos, dentre elas, principalmente, as relacionadas ao jogo. (NASCIMENTO; SOUZA; ROSSA; BUSS; SILVA, 2016, p. 244).

Observa-se, nessa citação, a relevância em se trabalhar para além das concepções motoras e físicas, que historicamente foram o foco da Educação Física na escola, bem como a necessidade do ensino nessa etapa educacional. A relação dialética entre a ação didática e ação pedagógica são elementos que contribuem para a ampliação do conhecimento das crianças perante as manifestações da cultura corporal, na direção de fornecer-lhes instrumentos para se constituírem como produtores da cultura humana, de modo que, conforme forem oportunizadas as condições necessárias, os alunos possam ser capazes de argumentar e confrontar a realidade na resolução de situações problematizadas na vida cotidiana.

Conforme destaca Zaporozhets (1987), não podemos atuar com objetivos de desenvolver unicamente a capacidade física das crianças, com vistas à promoção apenas dos aspectos motores. Assim sendo, para que haja domínio dos tipos complexos de habilidades motoras, durante o processo educativo e nas atividades laborais futuras, o fator mais relevante é aprender a controlar conscientemente os próprios movimentos, de modo a torná-los voluntários.

Nesse sentido, o objetivo das aulas com o movimento corporal deve pautar-se na promoção de um ensino que desenvolva a classe trabalhadora na perspectiva crítica, por isso a prática educativa deve estar organizada para que haja a apropriação do saber histórico, produzido socialmente pelo homem nas diversas esferas da vida, bem como o estímulo à formação política, na luta por uma sociedade superadora da vigente (LOMBARDI, 2013).

A organização intencional da brincadeira na Educação Infantil possibilita a apropriação de conteúdos e conhecimentos condizentes com a premissa acima relatada, pois são formas de reconstruir as relações sociais de uma sociedade capitalista, cuja educação é subsidiada por burgueses que prezam a manutenção de seus princípios, contrapondo-se aos princípios da classe trabalhadora. Diante disso, a prática pedagógica necessita ter embasamento teórico e científico, para a luta do ensino sistematicamente estruturado e desenvolvido.

O planejamento das brincadeiras deve ter como tópicos relevantes as relações surgidas

entre a criança com a aprendizagem, o conhecimento, a cultura, as outras crianças e os professores, tão importantes para o desenvolvimento infantil. Planejar uma brincadeira de papéis requer partir de uma necessidade da criança, analisar uma forma (metodologia) para que consigamos estruturar e satisfazer a necessidade e organizar o conteúdo da temática apropriada pelas crianças. Assim, a exploração e as vivências inter-relacionadas com as situações cotidianas e científicas são de extrema relevância para a formação das funções psíquicas superiores.

Desse modo, as intervenções realizadas pelo professor que atua com o Movimento Corporal são fatores de destaque. Intervir nas ações realizadas pela criança pode ter sido, para algumas teorias, um fator prejudicial à atividade, mas não para a Teoria Histórico-Cultural, a depender do tipo de intervenção realizada. Assim, almejamos aquela que seja de contributo para o desenvolvimento da brincadeira, e não um motivo para encerrá-la. Se o adulto interferir, na tentativa de fazer com que a brincadeira se torne um recurso totalmente didático, com finalidades que não condizem com o desenvolvimento da própria ação de brincar, acabará com ela, e dessa forma ocorrerá uma interferência negativa (NASCIMENTO; SOUZA; ROSSA; BUSS; SILVA, 2016).

Se o sentido da intervenção na brincadeira de papéis, por exemplo, for voltado para o desenvolvimento da própria brincadeira, mediante uma ação consciente, o professor poderá atingir objetivos humanizadores no processo educativo. Cabe destacar que o objetivo não é afirmar que a ação do profissional docente com a brincadeira de papéis é fator negativo, porém, defendemos que a ação pedagógica e didática com a brincadeira precisa estabelecer relações intencionalmente planejadas, com intervenções positivas (NASCIMENTO; SOUZA; ROSSA; BUSS; SILVA, 2016).

Para Arce (2013) há importância na interação do professor com a criança, contudo ela precisa ser planejada cuidadosamente, pelo fato de ser a principal fonte de desenvolvimento, sobretudo com menores de cinco anos. Assim sendo, a autora compreende que seja um mito dizer que a brincadeira livre é a fonte de desenvolvimento infantil, pois não basta deixar brincar livremente, sem que haja interferência, uma vez que algumas teorias acreditam ser a intervenção um fator danoso.

A autora salienta que o brincar é construído pelos adultos/professores, já que essa ação é um processo interativo das crianças com os adultos e o mundo sócio-histórico e cultural, e um meio que precisa constituir-se de momentos de aprendizagem de conceitos, com os devidos cuidados didático-metodológicos. Dessa maneira, quanto mais forem oportunizadas à criança as vivências nas atividades realizadas pelos adultos, “[...] mais rica será a

brincadeira.” (ARCE, 2013, p. 37).

Por compreendermos que as interações e as intervenções devem ocorrer nas atividades com as brincadeiras de papéis sociais, não podemos perder o motivo que leva a criança a realizar a ação, como por exemplo, a reprodução de uma atividade real. O professor, ao atuar pode transformar um conteúdo em ensino, como: intervir por meio de relatos para que as crianças possam realizar outros tipos de movimentos corporais, questionar as formas de se movimentar, querer saber a relação daquele papel realizado pela criança com o papel da outra, entre outras intervenções, ou seja, o objetivo das intervenções está no fato de indagar a criança para que possa ser feito o aprofundamento daquilo que ela conhece da realidade. Desse modo, ela realizará e pensará diferentes ações e relações com a realidade protagonizada (NASCIMENTO; SOUZA; ROSSA; BUSS; SILVA, 2016).

Nesse sentido, acrescentam-se outras maneiras para se intervir nas brincadeiras realizadas pela criança, na busca pela evolução da mesma, e para que haja apropriação de determinada atividade, como:

[...] brincando junto com as crianças; lendo histórias a respeito de uma temática com as quais a criança esteja brincando em seus jogos; organizando uma visita a uma das situações em que elas estejam brincando [...] etc. Todas essas formas de intervenção procuram explicitar ainda mais para a criança a realidade com a qual ela está brincando em seus jogos, de modo que os conteúdos de suas brincadeiras possam, também, ser mais explícitos para elas e tenham mais chances de se desenvolver (tanto no que diz respeito às ações com os objetos, quanto às ações entre os personagens ou papéis que estão sendo representados). Trata-se, assim, de uma intervenção educativa que efetivamente é capaz de contribuir para o desenvolvimento humano dos alunos (NASCIMENTO; SOUZA; ROSSA; BUSS; SILVA, 2016p. 247).

Outro aspecto que merece destaque é o planejamento dos conceitos que farão parte do ensino por meio das brincadeiras de papéis, já que esta atividade é essencial para o desenvolvimento psíquico da criança, a produção de conceitos se tornam referências para que a criança compreenda a realidade de maneira concreta, e isso só será realizado mediante um ensino planejado e organizado.

São muitos os autores estrangeiros que têm contribuído com pesquisas e estudos sobre o ensino que proporciona o desenvolvimento infantil perspectivado na Teoria Histórico-Cultural. No Brasil, destacam-se, entre outros, os estudos trazidos por Arce (2013; 2016). Para a autora, a formação de conceitos na criança, ou como Marilyn Fler (2010) concebe, a formação da intersubjetividade conceitual não é um trabalho simples, mas ~~que~~ precisa ser dirigido e pensado pelo professor, que no seu entendimento, precisa ter habilidades didático-metodológicas e conhecimentos bem fundamentados dos conteúdos para que dialeticamente

consiga entrelaçar os conceitos cotidianos aos científicos. Isso formará o que a autora chama de *pensamento compartilhado sustentado*¹⁴ (ARCE, 2013), definido como o envolvimento do professor com a criança, o pensar junto, na busca de desafios colocados em situações-problema elaboradas para que a criança seja desafiada intelectualmente a pensar nas possíveis resoluções e assim nas ações planejadas possam ocorrer interações e, conseqüentemente, haja o desenvolvimento do interesse e significado nas atividades realizadas (ARCE, 2013).

Desse modo, sem perder o caráter lúdico, as atividades com a brincadeira de papéis adquirem profundidade e impacto na vida da criança, visto que atuará na formação do pensamento e pode resultar futuramente na formação do pensamento teórico nos alunos. Na ação de interferir nas atividades propostas, como na brincadeira, o professor, mediante o *pensamento compartilhado sustentado*, auxilia a criança na produção de modelos mentais (ARCE, 2013). Isso é materializado na Educação Física na corporeidade do indivíduo que, ao se apropriar das ações realizadas na brincadeira de papéis, produzirá, por meio da natureza social, condições para que os alunos se apropriem do movimento voluntário e consciente.

Mediante o exposto, acreditamos que podemos caminhar na direção de construir uma investigação da formação do *pensamento compartilhado sustentado*, nas aulas de Educação Física, partindo de alguns encaminhamentos metodológicos e didáticos a fim de trabalhar e organizar as brincadeiras, no âmbito da Educação Física infantil. Importa destacar, contudo, que as manifestações corporais são inúmeras e, entre elas, os conteúdos aqui mencionados, foco deste estudo, são essenciais para o desenvolvimento infantil.

Destacamos, a seguir, como sistematizar e planejar o conhecimento com os conteúdos de ensino na Educação Infantil, por meio das aulas de Educação Física, tendo em vista os aspectos mencionados anteriormente para a realização do planejamento das aulas com as brincadeiras de papéis, no eixo do Movimento Corporal.

Para que a criança consiga se apropriar do domínio consciente de seu corpo, ela precisa constantemente realizar novas formas de movimentos. Contudo, há a necessidade de serem bem organizadas as condições para que ela atinja, por meio de formas elementares de aprendizagens diretas, níveis superiores da sua capacidade de autodomínio corporal.

Vale ressaltar que novas e complexas habilidades motoras não podem ser produzidas na brincadeira, e sim assimiladas pela criança por meio da aprendizagem direta, ao possibilitar-lhe condições durante a ação de brincar, e assim ela vivenciará, experimentará, de tal forma e tanto que alcançará, por exemplo, habilidades para mostrar como corre um

¹⁴ Conceito desenvolvido por Alessandra Arce (2013) a partir das pesquisas de Siraj-Blatchfor e Sylvia Kathy.

soldado, como um motorista dirige um automóvel, entre outras (ZAPOROZHETS, 1987).

Esse primeiro exemplo, acima citado, nos faz pensar em uma infinidade de papéis que podem estar alicerçados nas manifestações corporais, como exemplo, os artistas de circo com seus diversos movimentos, os jogadores dos diversos esportes oportunizados às crianças pelos meios de comunicação, os ginastas, os dançarinos, entre outros papéis que podemos trabalhar com as crianças, para almejar as experiências e vivências corporais que possam colaborar para que o movimento corporal se torne consciente.

Para que os conteúdos sejam explorados criticamente pelo professor, destacamos sua compreensão histórica e a contextualização do tema da brincadeira, as diversas formas de realizá-los, além de fomentar a busca por novos conhecimentos relativos ao que se brinca. Para isso, estruturamos as aulas em três momentos importantes, que devem ser dialeticamente compreendidos, o que significa que não são estanques nem fragmentados, mas estão em permanente movimento.

Primeiramente, o professor pode utilizar a roda de conversa, que é um aliado no diálogo com as crianças, na tentativa de questionar e levantar hipóteses na busca pela expansão dos conhecimentos (NASCIMENTO; SOUZA; ROSSA; BUSS; SILVA, 2016). Esse momento é relevante para o desenvolvimento da aula, bem como na compreensão do nível de conhecimento do aluno, quando se faz necessário o professor relatar às crianças os seus objetivos e como será desenvolvida a aula.

No segundo momento, embasado no tema proposto, o professor pode realizar as brincadeiras. Para que o ensino seja estruturado, é necessário que as aulas se articulem em projeção a uma temática com vistas ao conhecimento essencialmente organizado e não aleatório/espontâneo. Nesse momento, o professor organizará o planejamento de sua aula, proporá os conceitos a serem trabalhados, de modo a ampliar o arcabouço motor e de conhecimento dos alunos.

Para que esse arcabouço de conhecimento possa ser ampliado, podem ser realizadas atividades em sincronia com os conhecimentos dos quais a criança precisa se apropriar, por meio de atividades diversas, como: visitas em alguns locais, contação de histórias, vídeos, fotos e figuras, peças teatrais, entre outras. (NASCIMENTO; SOUZA; ROSSA; BUSS; SILVA, 2016).

Essas atividades refletirão nas ações organizadas para as brincadeiras de papéis, que serão estruturadas posteriormente, de modo que o repertório intelectual das crianças seja expandido, torne mais diversificadas e sofisticadas suas ações. A resolução de situações-problema é otimizada mediante as funções psíquicas superiores sistematicamente

desenvolvidas, na medida em que o aluno se apropria da cultura historicamente produzida.

Contudo, as ações realizadas devem ter como primazia a elaboração de papéis que, protagonizados pelos alunos, na tentativa de resolver uma situação, possam externar o aprendizado internalizado. A consequência disso é a realização de ações mais complexas, pelo fato de o aluno ter se apropriado da realidade em que circula.

Nesse sentido, chega-se ao terceiro momento, a necessária avaliação do processo educativo. Para tanto, o professor precisa

[...] observar e registrar análises sobre os alunos e seus trajetos no desenvolvimento das aulas, consolidando situações e possibilidades de aprendizagem de todos os alunos. O professor deve realizar o acompanhamento individual e diário de cada aluno, observando a participação efetiva nas atividades práticas corporais sugeridas, registrando os avanços e recuos de cada aluno, respeitando o nível de complexidade de cada conteúdo trabalhado. (NASCIMENTO; SOUZA; ROSSA; BUSS; SILVA, 2016, p. 258)

Dessa forma, o professor emprega uma metodologia para desenvolver o conhecimento de maneira sistemática, entretanto, enfatiza-se a importância de o profissional docente compreender alguns conceitos elencados ao longo desta dissertação, para que sua prática pedagógica seja organizada e orientada, uma vez que a clareza do processo educativo alcança a intencionalidade no seu trabalho na busca pela formação do pensamento teórico. Esse procedimento redimensiona o papel desse valioso profissional para a construção de uma sociedade mais igualitária e emancipada.

Portanto, nesta seção buscamos destacar a importância de se planejar as ações realizadas pelo professor (antes, durante e após a aula), para que de maneira intencionalmente planejada o ensino possa contribuir para o desenvolvimento das crianças. Com foco na pré-escola, discutimos as principais intervenções que possibilitam uma visão compartilhada de educação escolar, com vista ao desenvolvimento da corporeidade humana na disciplina que atua com o movimento corporal no âmbito escolar. Na sequência fazemos a apresentação, discussão e a sintetização da pesquisa de campo realizada, para contextualizar na prática as principais perspectivas até aqui elencadas, a fim de dar subsídios para os profissionais que visam uma educação mais intencional nas aulas de movimento corporal.

3 A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO COM O MOVIMENTO CORPORAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: o experimento didático-formativo

Nesta sessão realizamos uma aproximação de nosso objeto de pesquisa aos princípios teórico-metodológicos do materialismo histórico-dialético, tendo em vista os procedimentos metodológicos utilizados neste estudo (Experimento didático-formativo, Entrevista e Observação). Fazemos a apresentação do sujeito da pesquisa, para que posteriormente seja realizada a análise das informações utilizando as seguintes categorias de análise: Atividade, Consciência, Desenvolvimento Infantil e Planejamento.

Com base nos postulados do materialismo histórico-dialético pretendemos ir além da aparência dos fenômenos observados, explorando os resultados conquistados, na tentativa de contribuir para a produção do conhecimento na área, mediante uma intervenção no trabalho pedagógico do docente que atua com a disciplina de Movimento Corporal, também chamada de Educação Física.

Esta pesquisa se caracteriza como uma pesquisa de campo por consistir em um estudo empírico, com a principal finalidade de analisar as características dos fatos, por meio de coleta sistemática das informações (LAKATOS; MARCONI, 2010). No nosso caso, será utilizado como sujeito um professor que atua com a disciplina de Movimento Corporal na Educação Infantil, em um Centro de Educação Infantil, localizado na cidade de Paranaíba-MS.

Justificamos realizar a pesquisa neste Centro de Educação Infantil (CEINF) pelo fato dele estar vinculado a um projeto de pesquisa realizado desenvolvido junto à UEMS (Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul) e coordenado pela professora Maria Silvia Rosa Santana. Devido ao local possuir poucos professores que atuam com a disciplina de Movimento Corporal, apenas dois atuavam com a etapa de desenvolvimento selecionada para a pesquisa, a princípio delimitada entre 4 e 5 anos. Desses dois, um deles se prontificou a participar da pesquisa a fim de apropriar de conhecimentos teóricos e práticos.

Nosso foco inicial era realizar uma investigação com todos os profissionais que trabalham com o Movimento Corporal, nesta instituição de ensino, porém compreendemos a recusa à participação na pesquisa, pois sabemos da dificuldade em realizar um trabalho de investigação como esse, uma vez que o professor é muitas vezes pressionado pelas suas condições de trabalho, o que torna as situações de observação e entrevista, como nesta pesquisa, uma ação que pode ser constrangedora para algumas pessoas, como relatado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

O CEINF possui localidade periférica no município, o espaço da instituição é composto por salas de aula, da coordenação, dos professores, da direção, refeitório, parques (brinquedos e areia), pouco espaço de grama e de calçada. Enfatizamos os locais que fazem parte da vivência dos alunos. A sala na qual se realizavam as aulas da professora regente do Jardim III possui ar-condicionado, cartazes nas paredes com informações sobre várias temáticas de ensino (gráficos matemáticos, frases dos alunos diante de algum tema, números, calendários, datas de aniversário das crianças, etc.), o local em que realizavam as aulas de Movimento Corporal girava em torno de alguns espaços na grama e no pátio da escola, bem como os parques.

Vale ressaltar que o município recentemente adotou a Pedagogia histórico-crítica, que apresenta algumas dificuldades para os professores em fase inicial, instituindo certa resistência dos mesmos para que seja implementada tal teoria pedagógica. Mas conforme destacado, há professores da extensão universitária que fazem um trabalho de formação continuada com os professores da rede municipal de ensino, com grupos de estudos em alguns Centros de Educação Infantil, como no caso deste em que realizamos nossa investigação.

Conforme relata Gil (2002, p. 98): “No planejamento de um experimento, é necessário determinar com grande precisão a população a ser estudada. Para isso devem ser consideradas as características que são relevantes para a clara e precisa definição da população.”.

Desta forma, cabe destacar que nosso sujeito da pesquisa é um professor que atua com a disciplina de Movimento Corporal, com 44 anos de idade, possui graduação em Pedagogia, estava no primeiro ano de atuação no âmbito escolar, em regime temporário, quando iniciamos a pesquisa de campo em 2018. Trabalha na instituição de ensino (CEINF) durante um período de 16 horas semanais, nos outros períodos realiza outras funções variadas para complemento de sua renda. Mesmo tendo concluído sua graduação em 2011, somente em 2018 o professor deu início à profissão docente.

Destacamos que ao iniciar esta pesquisa nosso sujeito atuava com o Jardim III (crianças de 5 anos), em um CEINF que possui um grupo de estudos vinculado a uma pesquisa da Universidade Estadual da cidade. Durante a pesquisa ele passou a atuar em outra instituição pelo fato de que houve um processo seletivo da Secretaria Municipal de Educação, que é realizado a cada ano, e outro professor acabou assumindo as suas aulas. Na nova instituição, o sujeito da pesquisa passou a atuar com os alunos do Jardim I (crianças de 3 anos). Portanto, tivemos que reorganizar, com as contribuições da banca de qualificação, as próximas etapas do experimento didático-formativo, tendo em vista a atividade principal da criança, passando a atuar com as premissas da brincadeira de papéis.

3.1 MÉTODO

Nesta subseção é momento em que apresentamos os princípios que embasam nossa pesquisa bem como nossa visão de mundo, uma vez que o materialismo histórico-dialético, está além de um simples meio para se pesquisar ou de um instrumento para se analisar o fenômeno investigado. Assim sendo, apresentamos sua concepção que nos fazem entendê-lo como uma forma de agir na realidade objetiva, originada na maneira com que Marx fazia pesquisa, buscando a compreensão na realidade e nos seus condicionantes, a profundidade do objeto de estudo, isto é, a essência do objeto investigado. Enfatizamos também, todo o processo de pesquisa e seus principais condicionantes teóricos, subsidiados pelos procedimentos metodológicos como a entrevista, a observação, o experimento didático-formativo e nossa consequente análise mediante as categorias elencadas.

3.1.1 Os princípios teórico-metodológicos do materialismo histórico-dialético

Compreendemos o materialismo histórico-dialético como o estudo da matéria em movimento dialético, pois se constitui como a lógica da contradição, ou seja, o processo de pensamento sobre o fenômeno e suas conexões com o universo, no qual sua existência é entendida em permanente transformação. Assim sendo, “[...] considera as condições reais, materiais e sociais encarnadas nas relações sociais de produção como ponto de partida e critério de validação do saber” (MARTINS, 2016, p. 90). Também é histórico, segundo a autora, ao considerar o trabalho social como uma forma do homem se relacionar com a natureza, produzindo e reproduzindo suas condições de existência, deixando sua marca de geração a geração.

É comum utilizar o materialismo histórico-dialético nas pesquisas em educação cujas referências são de cunho marxista, observadas principalmente nos estudos da Psicologia Histórico-Cultural, uma vez que esta forma de se fazer pesquisa advém das concepções de Marx, do modo como ele conduzia suas investigações.

O materialismo histórico-dialético é entendido para além de um simples método de pesquisa - é um ato ideológico e político, que proporciona à pesquisa científica uma elaboração mais profunda da análise do fenômeno estudado, pois se apresenta como uma ferramenta, elaborada por Marx durante sua vida, que tem como objetivo investigar a essência do fenômeno, assim sendo, superando sua forma aparente.

Para Netto (2011), o materialismo histórico-dialético fundamenta a pesquisa, o que induz o pesquisador a compreender seu objeto de estudo na essência, isto é, o leva a analisar a

estrutura e a dinâmica desse objeto por meio das problematizações, uma vez que tal método de pesquisa proporciona ao pesquisador perceber seu objeto de estudo mediante a gênese (origem), a forma que foi consolidado, como se desenvolveu e se desenvolve (aspectos históricos), bem como os condicionantes que se relacionam com o fenômeno pesquisado.

Isso estimula o pesquisador a se relacionar com esse fenômeno, uma vez que para interpretá-lo é necessário se aproximar do objeto de estudo para a compreensão da realidade, isto é, uma compreensão mais profunda da realidade, desse modo, a teoria e a prática devem ser dinâmicas estando, pois, em movimento dialético em que uma transforma a outra e por ela é transformada.

Portanto, a realidade é entendida por meio de um processo de apreensão do fenômeno, cuja finalidade é a formação de um pensamento mais elaborado sobre aquilo que se observa na natureza. Diante disso, Marx (1985) articula duas fases dialéticas para compreender a realidade. Uma fase inicial é a da aparência, que considera como uma etapa empírica, ou seja, a observação do fenômeno como ele é superficialmente; a outra fase é a da busca pela essência, que é constituída de análises profundas, proporcionadas pelo pensamento teórico.

Os conflitos que surgem ao se fazer pesquisa são: quais caminhos percorrer? Como analisar o objeto de estudo? Qual método utilizar? Entretanto, manifestam-se duas formas de conceber a lógica do objeto: a lógica formal e a lógica dialética.

A lógica formal se apresenta como o primeiro sistema de conhecimento científico, com originalidade aristotélica, na qual o pensamento é expresso mediante um processo dedutivo cujas relações são reveladas pelo processo de causa/efeito, o que proporciona a definição do fenômeno por meio de classificações, nos juízos sensíveis, etc. (MARTINS, 2016).

Constitui-se como um instrumento que serve para conhecer algo, porém, de maneira superficial, uma vez que tal relação de dedução provoca a generalização do fenômeno de estudo. No entanto, o resultado obtido em uma pesquisa pode variar de acordo com os condicionantes sociais que influenciam um mesmo fenômeno, pois podem possuir realidades diferentes. Outro fator é a observação do fenômeno em sua realidade imediata, que se processa em formas insatisfatórias de análise.

Dessa forma, compreendemos que analisar o objeto de estudo somente pela lógica formal limita sua análise, por isso tal lógica é considerada como um sistema reduutivo, baseado na metafísica, na visão de mundo da aparência dos fenômenos, que é em demasia conduzida por elementos com leis naturais (LEFEBVRE, 1983).

Já a lógica dialética incorpora um sistema de evolução e mudança. Para Lefebvre

(1983), tal lógica é entendida como a lógica concreta, uma vez que analisa as relações duais e com concretude, é baseada em reciprocidade, complementaridade, dupla determinação, da mesma maneira que investiga a recorrência dos fenômenos, suas semelhanças, repetições e divergências, entre outras.

A dialética moderna é considerada um modo de pensar, compreender a realidade contraditória e em contínua transformação. À vista disso, Martins (2016) relata que pode ser entendida em três categorias: totalidade, contradição e mediação.

A Totalidade considera a atividade humana um processo que não alcança sua definição e nunca termina, ou seja, um processo de totalização. Então, toda criação humana faz parte de um todo, pois cada ação realizada pelo homem nessa produção traz um complexo de problematizações, que são investigadas e possivelmente solucionadas mediante a visão de conjunto desses problemas, avaliando cada um dos elementos constituintes de maneira provisória (MARTINS, 2016).

Marx (2004) compreendia que as condições concretas de vida impostas pela sociedade de classes, que partem dos meios de produção, influenciam e formam o todo. Assim, todos elementos constituintes do objeto investigado precisam ser destacados para entendermos as partes que se relacionam com o todo, da mesma forma, esse todo correlaciona com as partes que o constitui.

Segundo Lukács (1967) a Totalidade se refere de uma maneira à realidade objetiva, que é ligada ao todo coerente, possuindo elementos que se correlacionam entre eles, de outra forma, diz o autor, temos na Totalidade relações constituintes de uma realidade concreta ligada por unidades, conjuntos, que são determinadas entre si, por meio das suas ligações.

A contradição se refere à investigação das partes de um todo, com suas relações entre si, sem negar o todo e suas partes, pois os fenômenos da realidade não podem ser superados senão compreendendo-os por meio da revelação das conexões que há e aquilo que não há entre eles. A contradição é o princípio básico da dialética que concebe tudo em contínua transformação e movimento (MARTINS, 2016).

Para Marx (2004) observar o todo e suas partes, implica em problematizar os elementos e constituintes que os relacionam, pois assim, ao entender as diferenças entre elas, podemos compreender como sua união pode promover mudanças qualitativas ao objeto estudado, ou à realidade concreta vivida. Assim, os elementos aparentes podem mascarar a realidade, portanto a busca pela essência parte das problematizações das partes, sem negá-las, sem buscar a superficialidade do fenômeno e sim abstrair, produzir movimentos sobre o objeto investigado.

Para a mediação, todo fenômeno possui suas relações mediatas e imediatas, a mediação é a compreensão das relações em uma dimensão mediata, sendo essencial para conhecer os fenômenos do mundo, para isso é necessário “[...] ir além das aparências e penetrar na essência dos fenômenos.” (MARTINS, 2016, p. 88).

Em Marx (2004) vemos que o ser humano só compreende a natureza e nela intervém no momento em que ele produz instrumentos que farão a mediação das relações, assim, para a compreensão dos fenômenos da realidade é necessário que haja objetos e instrumentos mediadores que proporcionarão ao investigador extrair o máximo de informações do objeto investigado.

Estes princípios do método se articulam na resolução de uma problemática real, por esse motivo a lógica dialética é um processo de compreensão da realidade mediante sua evolução e mudança; não se nega o todo ou suas partes, mas se busca analisar as influências que cada uma de suas relações revela na realidade objetiva.

Assim sendo, o objeto de estudo de Marx (2004) é a sociedade burguesa. Seu objeto manifesta diferentes circunstâncias, que são explicadas a partir das relações sociais e econômicas. Marx procura ir além da forma aparente dessas relações. Sua análise parte da realidade social em vigência, mediante um sistema econômico determinante das demais relações sociais e que influenciam a vida da sociedade como um todo.

Destarte, Marx analisa a sociedade burguesa em sua totalidade concreta e suas contradições existentes, por meio disso ele compreende a estrutura e a dinâmica expressas em seu objeto de estudo.

Em vista disso, Saviani (2013) relata que o materialismo histórico-dialético é um método de conhecimento de Marx, em que a lógica formal é expressa, mas é superada:

A lógica formal se detém no momento analítico e abstrato, promovendo as distinções dos vários aspectos e enunciando na forma das categorias simples, isto é, os elementos do objeto estudado. Pela lógica dialética esse momento é superado, sendo recuperado o concreto real agora compreendido e enunciado teoricamente em toda a sua complexidade. (SAVIANI, 2013, p. 191)

O materialismo histórico-dialético é um método que possibilita a compreensão da totalidade de um fenômeno ou objeto de estudo, visão revelada pela profundidade, como em uma sociedade, com sua organização de poder, as desigualdades sociais e como é organizado o sistema de produção capitalista. Tal ponto de vista referencia o professor no âmbito escolar, já que propicia ao educador a ampliação da visão de mundo e isso contribui com o seu trabalho pedagógico, pois possibilita a ele trabalhar conteúdos que vão além da aparência e o

façam compreender a dinâmica real da sociedade estruturada em classes (CASAGRANDE; PELETTI; BATISTA, 2016).

Nesse caminho, o pensamento sobre um objeto estudado perpassa pelo empírico, pelo abstrato e conseqüentemente se chega ao concreto, desse modo, o abstrato é uma forma de mediação para se chegar ao concreto (SAVIANI, 1996).

Esse método se torna de extrema relevância para os estudiosos e pesquisadores que se pautam na Psicologia Histórico-Cultural, por possuir suas bases em Marx, fazendo com que o investigador possa analisar algum fenômeno expresso no âmbito educacional, como o desenvolvimento humano, a aprendizagem, o ensino, entre outras, mediante uma compreensão profundamente científica, já que suas intervenções irão possibilitar a busca para além da aparência de determinado fenômeno, propiciando a investigação da essência do que se estuda, compreendendo suas múltiplas determinações e como resultado virá a intervenção, de maneira a desvelar e superar a realidade concreta.

3.2 Procedimentos metodológicos

Neste estudo, a pesquisa de campo foi realizada em quatro momentos: primeiramente, como ponto de partida, a fim de conhecer as concepções do professor sujeito da pesquisa frente à temática estudada, foi realizada uma entrevista semiestruturada. Em um segundo momento, foram realizados treze encontros formativos que girava em torno de 30 minutos a uma hora, pois o professor complementava sua renda com outros trabalhos fora o âmbito escolar, sendo que isso dificultava dedicar mais tempo às ações que seriam realizadas.

Nestes encontros formativos fizemos as filmagens de todos, que foram armazenadas como dados de pesquisa, para posterior análise, com a finalidade de entender mais precisamente o que foi relatado, questionado e desenvolvido durante cada encontro. A terceira etapa consiste na observação do pesquisador às aulas dos professores, que foram registradas por diários de bordo. Fizemos as observações após cada encontro didático-formativo, para que a compreensão de que forma o processo estava contribuindo para o desenvolvimento da prática do professor, as observações foram diretamente focadas na figura do professor, à maneira como desenvolve as atividades planejadas. E, por fim, novamente entrevista semiestruturada, a fim de levantar informações para análise, que possam responder à questão inicial da pesquisa.

Os instrumentos pelos quais optamos para a coleta das informações foram: 1 – Entrevista inicial e final (anexo), que possuía a identificação do participante (exceto nome,

conforme, previsto nos termos de comprometimento), e quais eram suas concepções sobre a Educação Infantil, o Movimento Corporal e sua prática pedagógica; 2 – Observações. Quanto as filmagens e os diários de bordo, tais procedimentos foram guardados para uso exclusivo do pesquisador, pois constituem material de análises.

3.2.1 Elaboração do roteiro de entrevista e as observações

Para estruturar nossas intenções com o instrumento de pesquisa “Entrevista”, realizamos uma breve compreensão do que seria a entrevista, qual sua importância e para que serve, seus reais objetivos, para, posteriormente, relatar sobre como elaboramos nosso roteiro de entrevista.

Entendemos que a entrevista é um instrumento para coleta de informações, que possibilita a relação do pesquisador com os sujeitos da pesquisa, uma vez que pode produzir fins específicos na construção do conhecimento, principalmente no âmbito da Educação, pois podem ser compreendidas e analisadas como estão as condições do ensino, fatores que agravam uma intervenção mais intencional, entre outras características que podem transformar o objeto de estudo.

Segundo Marconi e Lakatos (2010), a entrevista aproxima duas pessoas, com a finalidade de que uma delas obtenha informações sobre determinado assunto, sendo muito utilizada para coletar informações na investigação social, em diagnósticos ou na resolução de um problema social. Caracteriza-se por ser metódica, por isso é considerada um adequado instrumento de coleta de informações.

Esse instrumento de pesquisa foi de grande importância para nos aproximarmos do sujeito da pesquisa e verificarmos as suas concepções e as práticas referentes à educação das crianças, pois por meio dele aparecem conflitos e contradições que não estejam claros ao pesquisador, ou que se projeta ocultamente. Assim sendo,

[...] se forem bem realizadas, elas permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados (DUARTE, 2004, p. 215).

Nesse sentido, conforme o materialismo histórico-dialético, a materialidade deve ser estudada em movimento, bem como em sua profundidade, pois tal método por si mesmo apresenta uma característica de estudo do objeto em sua essência, que é adquirida mediante a

atuação do pesquisador com seu objeto de investigação e que lhe proporcionará a apropriação de múltiplas determinações diante da realidade.

Com relação à sua forma, as entrevistas podem conter diferentes estruturas, colaborando para que o pesquisador possa ter possibilidade de escolher a que mais se destaca com seu objeto de estudo. Desse modo, a pesquisa por entrevista pode ser de quatro tipos: estruturada, não-estruturada, parcialmente estruturada e semiestruturada, conforme Lavine e Dione (1999).

Para este estudo utilizamos como instrumento de pesquisa a entrevista semiestruturada, que consiste em um instrumento que proporciona um roteiro “[...] de perguntas abertas feitas oralmente em uma ordem prevista, mas na qual o entrevistador tem a possibilidade de acrescentar questões de esclarecimento” (LAVINE; DIONE, 1999, p. 333). Assim, as questões não são fechadas, limitando a Entrevista.

Contudo, o roteiro de entrevista precisa ser previamente planejado para que não ocorram desinteresse e desmotivação do pesquisador e do entrevistado. Desse modo, uma entrevista que seja estruturada ou semiestruturada, pode se tornar um questionário e vice-versa. Gil (2008) estabelece algumas regras gerais para a entrevista semiestruturada, como: a) a clareza nas instruções em que o pesquisador deve seguir (como iniciar, tempo, local realizado, etc.); b) a elaboração das questões deve permitir ao entrevistador/pesquisador ler e entender de maneira que o entrevistado possa também entendê-lo, sem dificuldade, por isso necessita de objetividade; c) elaborar questões que não sejam ameaçadoras, de maneira que possam ser interpretadas e respondidas pelo entrevistado sem que haja constrangimentos; d) evitar questões abertas, pois fica difícil para que o entrevistador possa registrá-las em papel, por exemplo, uma vez que a pesquisa depende de um tempo restrito; e) as questões devem possibilitar o interesse do participante, por isso devem ser ordenadas para rápido engajamento do pesquisado.

Dessa forma, estruturamos os roteiros de entrevistas baseados nas regras citadas acima, com a intenção de caminhar no sentido de responder às questões problemas, bem como organizar as ações realizadas, com vista a deixar o sujeito da pesquisa a vontade para responder a entrevista.

A observação é um elemento primordial para a pesquisa, pois ao formular o problema, construir hipóteses, coletar, analisar e interpretar os dados, ela se mostra uma função relevante para o processo de pesquisa, uma vez que atua de maneira incisiva na investigação (GIL, 2008). Assim sendo, muitas das pesquisas em que as observações são utilizadas acaba por

desempenhar um papel que se mostra a real compreensão do pesquisador acerca do objeto investigado.

Consideramos a observação um processo que precisa focar no objeto de estudo, no sujeito da pesquisa e nas condições em que ele realiza suas ações, bem como os meios utilizados. Para isso o observador precisa ter em mente o real objetivo de investigação, para que não reproduza de maneira superficial a realidade, mas possa dela compreender as essenciais constituições do objeto, isto posto, salientamos o fato de nos subsidiarmos no método do materialismo histórico-dialético.

Destarte, utilizamos a técnica de observação participante, em que o pesquisador é sujeito ativo do processo e da situação (LAVINE; DIONE, 1999). Cabe ressaltar que este tipo de observação gera expectativas no observado, provoca reações em quem está no contexto da observação, pode ocorrer situações inesperadas, e necessita do pesquisador para contorná-las sem que haja interferência no processo cotidiano do sujeito da pesquisa.

A entrevista foi realizada no início e no final da pesquisa, com a finalidade de analisar as concepções preliminares e as concepções finais do professor sujeito da pesquisa, para posterior análise de como o experimento didático-formativo pôde colaborar para que o professor pudesse ter consciência de seu trabalho pedagógico, assim, as observações foram realizadas durante todo o experimento.

3.2.2 O experimento didático-formativo

Para investigar a realidade, este estudo busca responder aos questionamentos propostos na introdução, a fim de se chegar aos objetivos desta dissertação (no que tange à pesquisa e ao experimento), sendo eles: Conhecer e intervir na organização do planejamento pedagógico de um professor que atua com a disciplina de Movimento Corporal em um Centro de Educação Infantil do município de Paranaíba/MS. Para objetivo principal do experimento, propomos: estruturar um processo de formação para tornar o trabalho pedagógico mais consciente e organizado. Como objetivos específicos do experimento, temos: desenvolver uma intervenção na concepção do professor frente à concepção de desenvolvimento infantil e de ensino na Educação Infantil; formar um indivíduo autônomo nas decisões frente a atuação com o Movimento Corporal.

Para melhor desenvolver e conhecer a essência do objeto de estudo, utilizamos o experimento didático-formativo, que atualmente se constitui como um método de investigação que parte dos pressupostos do ensino desenvolvimental. Para estruturar este estudo, trazemos

a definição dos principais autores, os principais objetivos do experimento, bem como sua contextualização nos dias atuais.

O método experimental foi muito utilizado pelos principais teóricos russos da Psicologia Histórico-Cultural, dentre eles Vigotski (2004), Davidov (1988), Leontiev (2004), Elkonin (2009), entre outros. Segundo Vigotski (1991) no método genético-experimental, como era conhecido pelo autor, a investigação por experimento estuda o curso real de desenvolvimento de um processo mental mediante o comportamento e a consciência, entretanto, baseados nos seus pressupostos de desenvolvimento e aprendizado.

Desse modo, Marzari (2010) ressalta que o método de investigação mediante experimento dá origem ao experimento didático-formativo, uma vez que tal método surge com os psicólogos russos na tentativa de criar uma psicologia que fosse diferente, baseada nos fundamentos do materialismo histórico-dialético de Marx, isso ocorreu em meados de 1917, ao longo do processo de fortalecimento da Revolução Socialista.

Cabe destacar que o experimento didático-formativo, atualmente, é expresso nos estudos como um método, às vezes aparece como um procedimento metodológico ou um procedimento de intervenção, da mesma forma os autores da Psicologia Histórico-Cultural¹⁵ empregam a pesquisa por experimento como um método (VIGOTSKI, 2004; DAVIDOV, 1988, entre outros). Dessa maneira, salienta-se que o objetivo do experimento é a busca pelo desenvolvimento mental dos sujeitos.

Segundo Davidov (1988), o método de pesquisa que visa a estudar as peculiaridades da organização do ensino por meio de experimentos e o modo como isso influencia no desenvolvimento mental do professor é identificado como um experimento formativo. Assim sendo, o autor relata que o método:

[...] tem como característica a intervenção ativa do pesquisador nos processos mentais que ele estuda. Neste aspecto, difere substantivamente do experimento de constatação que enfoca só o estado, já formado e presente de uma formação mental particular. A realização do experimento formativo pressupõe a projeção e modelação do conteúdo de novas formações mentais a serem constituídas, dos meios psicológicos e pedagógicos e das vias de sua formação. [...] Este método se baseia na organização e reorganização de novos programas de educação e ensino e dos procedimentos para concretizá-los. (DAVIDOV, 1988, p.187-188)

Desta forma, a pesquisa realizada por meio de um experimento formativo ocorre a partir da comunicação ativa entre pesquisador e sujeitos, já que é por meio da ação efetiva,

¹⁵ Neste estudo usaremos o experimento didático-formativo como um método, pois é um processo de ensino, que ao ser estruturado constrói um caminho para se atingir um objetivo (FERREIRA, 2004), que no nosso caso é o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento do sujeito da pesquisa.

materializada na comunicação, que pode ser promovido um “[...] novo nível de desenvolvimento das capacidades” (DAVIDOV, 1998, p. 188). Por isso que o autor defende que o processo de experimento formativo ocasiona desenvolvimento mental em seus sujeitos, a partir da relação dialética estabelecida entre eles, onde o pesquisador possui uma intencionalidade formativa e os sujeitos contribuem com suas vivências e conhecimentos.

No caso desta pesquisa, a comunicação pesquisador/sujeito da pesquisa possibilita o surgimento de novas problemáticas, bem como a apropriação de conceitos referentes à temática estudada. Nesse sentido, o pesquisador planeja intencionalmente aquilo que será apropriado e a forma como será promovida a atividade, mediante as concepções de aprendizagem e desenvolvimento da Teoria Histórico-Cultural, sendo que o foco do pesquisador está nas ações em que o sujeito da pesquisa ainda não se apropriou, ou seja, aquelas ações que ainda não estão desenvolvidas, mas que estão em vias de se desenvolver.

Para Zankov (2016), o que direcionará e regulará o processo de ensino, de maneira variada, são os princípios didáticos, cujo objetivo é que o ensino exerça intencionalmente o desenvolvimento dos alunos. Entretanto, o autor ressalta quatro princípios do sistema didático experimental, expostos a seguir:

- **Princípio do ensino como um alto nível de dificuldade:** nesse princípio, o foco consiste em dificultar o processo de ensino, pois conforme relato acima, o ensino deve atuar naquilo que o sujeito ainda não sabe, para que dessa forma possa ocorrer o desenvolvimento, ou seja, para que haja superação daquilo que já se apropriou. Entretanto, o grau de dificuldade deve ser regulado, já que não há como estipular o nível de conhecimento dos sujeitos, para isso necessita ter como interdependência os fenômenos e sua relação substancial interna deles (ZANKOV, 2016).

Se realizarmos uma breve relação deste princípio com a Zona de Desenvolvimento Iminente (VIGOTSKI, 2016), podemos notar que o pesquisador precisa elaborar seu experimento, a fim de planejar as intervenções que atuaram naquilo que os sujeitos da pesquisa não se apropriaram, como consequência teremos um nível elevado do desenvolvimento psíquico dos sujeitos, que será regulado e gradualmente elevado, conforme a decorrência das intervenções realizadas no experimento.

- **Princípio do papel principal do conhecimento teórico:** trata-se da compreensão mais profunda da realidade de determinado fenômeno, somente possível ao se apropriar dos conceitos, de suas relações e aquilo que se liga a ele, a consequência disso é a apropriação do conhecimento teórico por parte do sujeito (ZANKOV, 2016).

- **Princípio de avançar o ritmo rápido, durante o estudo do material planejado:** consiste na necessidade de se dificultar o ensino, sem que isso não o impeça de aprender. Surge, pois, a necessidade de estruturar o ensino propondo caminhos que não diminuam o ritmo de aprendizagem sem justificativa, que o ensino não se torne repetido e monótono, pois irá criar obstáculos e tornará o ensino impossível. Esse princípio pode ser tido como quantitativo e qualitativo (ZANKOV, 2016).

- **Princípio de conscientização do processo de aprendizagem por parte dos escolares:** é entendido como o princípio que, comparado ao primeiro, possui diferenças no objeto e na forma de conscientização. No primeiro princípio são estruturados os conhecimentos, as habilidades e os hábitos que precisam ser dominados e a conscientização está externa ao objeto. Já no segundo, a conscientização está contida no decorrer do processo de atividade docente, ou seja, a conscientização é interna (ZANKOV, 2016).

Organizar esses princípios para que o pesquisador possa se orientar no processo docente, de forma a fazer com que o sujeito da pesquisa compreenda a fundamentação de como será estruturado o ensino, sua disposição, a necessidade de aprender elementos essenciais, a percepção dos erros durante o processo de apropriação, entre outras, exige do professor/pesquisador um trabalho concreto e sistemático, pois assim o foco não será a obtenção de notas ou algo similar, mas a compreensão da riqueza dos conhecimentos progressivamente novos, das reflexões, atrair para si a descoberta da verdade, etc (ZANKOV, 2016).

Desse modo, compreendemos que o experimento didático-formativo, aplicado à pesquisa, estimula o pesquisador a atuar com os sujeitos e os condicionantes da pesquisa, isso é verificado no planejamento das atividades realizadas, tendo em vista a finalidade da trabalho, com a intenção de intervir em um dado fenômeno ou objeto da realidade, na busca pela organização da pesquisa, compreendê-la como processo que muda ou se altera conforme as relações internas e externas do objeto na realidade objetiva.

O pesquisador possui liberdade para estruturar seu programa de ensino, com vistas à aprendizagem e ao desenvolvimento dos sujeitos da pesquisa, por meio de diversos elementos. Neste trabalho, tais elementos são relativos à Psicologia Histórico-Cultural (desenvolvimento infantil e atividade principal), à Pedagogia Histórico-Crítica (compreensão da organização das práticas pedagógicas) e à disciplina de Educação Física (concepção de Cultura Corporal de Movimento).

Porém, a didática desenvolvimental tem como função concretizar-se na prática mediante um processo, a conquista dos objetivos da educação, da escola e da pedagogia em

conformidade com os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural (elencados no decorrer das duas primeiras seções desta dissertação). Da mesma maneira, tal didática visa à produção de conhecimentos novos diante da realidade investigada, para que assim possa resolver os problemas reais enfrentados no âmbito da educação. Assim, baseia-se numa organização didática que promova o ensino-aprendizagem-desenvolvimento, pois tem no planejamento ensino seu objeto, na aprendizagem sua condição e no desenvolvimento das neoformações, da personalidade e na formação do pensamento teórico, o seu objetivo (PUENTES; LONGAREZI, 2013). Fatores que se articulam para que haja uma didática organizada.

Em tese, o ensino desenvolvimental é um ensino capacitado em alcançar o desenvolvimento dos sujeitos, cujo conteúdo deve ser o conhecimento teórico (DAVIDOV, 1988). Para isso, em um ensino que tenha como foco o desenvolvimento, todo seu processo deve estar imbuído de conhecimento teórico, pois por meio disso é que será construído nos sujeitos a apropriação de elementos e de conceitos relativos ao fenômeno e/ou objeto estudado.

O ensino desenvolvimental também se baseia em um ensino que possibilita a resolução de problemas, mas que não fica somente neste plano, proporcionando aos sujeitos irem além daquilo que está sendo estudado. Visto que nessa perspectiva, o ensino “[...] deve caracterizar-se como um processo que proporciona aos alunos a possibilidade de recriação crítica da cultura.” (FREITAS, 2012, p. 411).

Contudo, tendo em vista as problemáticas enfrentadas pela Educação Física, principalmente no âmbito da Educação Infantil, esta pesquisa posiciona-se em busca de uma metodologia que almeja uma maior apropriação dos conceitos referentes ao trabalho pedagógico do professor que atua nas disciplinas de Movimento Corporal, visando à superação de práticas espontâneas e despreziosas.

Desse modo, apresentamos a seguir a forma com que foi elaborado o ensino para que o sujeito da pesquisa pudesse se apropriar dos principais conceitos da Psicologia Histórico-Cultural, Pedagogia Histórico-Crítica e da Educação Física na Educação Infantil. Por meio de atividades de ensino buscamos possibilitar aos sujeitos a aprendizagem e o incentivo pela atuação com a disciplina de Movimento Corporal.

3.2.2.1 A organização do experimento didático-formativo

Para estruturar o experimento, foi proposto, inicialmente, à Plataforma Brasil, cinco encontros didático-formativos, contendo duas horas cada, abrangendo teoria e a prática, sendo

todos os encontros filmados. Entretanto, tivemos que propor algumas alterações visto que o participante de pesquisa possuía horários inflexíveis por possuir diversos empregos, como característico de um mundo capitalista e da forma como o sistema de ensino está estruturado atualmente.

Isto posto, conversamos para que os experimentos fossem realizados logo no início de seu planejamento de aulas, na escola mesmo, o que mudou posteriormente para o contra turno escolar. Contudo, o experimento ficou firmado que seria realizado entre 30 minutos a uma hora, desse modo, tivemos que propor mais encontros para a apropriação dos conceitos importantes ao experimento.

Assim estabelecido, realizamos treze encontros, inicialmente elaboramos o plano de ensino com base na entrevista inicial (anexo), esse plano era flexível, pois conforme se desenvolveu o experimento foram surgindo novos conceitos que deveriam ser apropriados pelo participante, bem como novas contribuições para que a atividade de planejar passasse a ser mais consciente por parte do sujeito da pesquisa, isto é, planejamos o experimento, mas tivemos que realizar mudanças durante o processo.

Planejamos o experimento didático-formativo baseados na necessidade do sujeito da pesquisa (o professor) em ter que planejar e organizar situações de ensino de maneira intencional, com foco na promoção do desenvolvimento infantil, por meio das atividades da disciplina de Movimento Corporal. Isso partiu do motivo de se ter uma organização didática para que o ensino fosse mais intencional, almejando o desenvolvimento e a apropriação de conceitos referentes ao Movimento Corporal, ou seja, o que nos impulsiona neste estudo é o planejamento pedagógico consciente do professor. Para isso, ele precisa se apropriar de conceitos fundamentais da Psicologia Histórico-Cultural, da Pedagogia Histórico-Crítica e da disciplina em que atua.

Nosso objetivo diante os encontros foi de possibilitar ao professor a compreensão de que planejar e organizar o ensino com a atividade que guia o desenvolvimento da criança é uma das formas de se trabalhar na Educação infantil de maneira intencional, com um ensino capaz de promover a humanização dos alunos. Portanto, o professor precisa analisar e saber quais são os pressupostos teórico-metodológicos que sustentam o ensino, qual seja a Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica, identificar como podem ser realizadas as ações de ensino para que posteriormente possa saber organizar um processo de ensino capaz de formar ações que irão desenvolver os alunos.

Nesse sentido, nos encontros tivemos que propor algumas ações, tais como leituras de textos relativos aos aspectos que determinam o ensino baseado no referencial teórico,

elencando alguns conceitos importantes para serem apropriados (como educação, ensino, desenvolvimento, aprendizagem, atividade principal, brincadeira de papéis, etc.), compreensão de imagens que contrastam com a disciplina de Movimento Corporal, ações de controle como diálogos sobre os encontros, bem como a avaliação de todo o processo. Para a concretização disso, realizamos estudos coletivos e individuais, diálogos e ideias de como preparar o processo posterior e registros dos encontros, para posterior análise.

As unidades didáticas foram separadas em cinco, que se articularam na obtenção do objetivo desta pesquisa vale destacar que elas não foram trabalhadas de maneira sequencial, mas de maneira dialética, uma vez que pautamo-nos no materialismo histórico-dialético, concretizando-se da seguinte maneira:

1 – Princípios da Psicologia Histórico-Cultural: nessa parte destacamos os conceitos de desenvolvimento humano, humanização, periodização, aprendizagem, atividade, necessidade, entre outros. A primazia do conteúdo foi o percurso histórico e cultural do desenvolvimento humano e a importância do ensino no processo de aprendizagem;

2 – Movimento Corporal: o foco era a compreensão da finalidade do movimento corporal, acrescentando sua função como disciplina escolar, com ênfase na Educação Infantil. Destarte, elencamos como os principais conceitos perante a temática: cultura corporal, brincadeira, brincadeira de papéis, entre outros. O conteúdo dessa unidade versou sobre a formação de um conceito de movimento corporal, corpo e cultura corporal com o intuito de compreender a finalidade da disciplina de Movimento Corporal;

3 – Planejamento e organização do ensino: o conteúdo dessa unidade consistiu em planejar e organizar o ensino e a aprendizagem dos alunos fundamentando-nos na atividade de jogos de papéis na disciplina de Movimento Corporal. Dessa forma, foram pontuados conceitos como o planejamento de ensino, a tríade conteúdo-forma-destinatário, entre outros, para que, doravante, possam ser realizados os planejamentos das ações com o jogo de papéis diante do movimento corporal.

4 - Conceitos de jogo e brincadeira: esta unidade representa a utilização do conceito mais viável para se referir à atividade principal no âmbito da criança pré-escolar, dessa forma, utilizamos as ideias de Elkonin (2009), Lazaretti (2011) e Boronat (2001) para compreender os conceitos e a formação dos níveis da brincadeira de papéis nas aulas de Movimento Corporal.

5 - Planejamento coletivo (sujeito da pesquisa/pesquisador): Tal unidade compõe um momento significativo no processo onde pesquisador e pesquisado são colocados a pensar e

organizar o ensino mediante os principais conceitos teóricos que foram apropriados durante o experimento didático-formativo.

Realizamos os encontros entre novembro de 2018 ao final de setembro de 2019, cabe ressaltar que conforme o calendário letivo dos centros de Educação Infantil do município, encerraram-se as aulas em 21 de dezembro de 2018, logo, foi preciso renegociar com o sujeito da pesquisa as ações posteriores, portanto, optamos por desenvolver a terceira unidade didática e outras observações, após o início do ano letivo de 2019. Contudo, ao iniciar o ano letivo, o professor trocou suas aulas com o Jardim III (crianças de 5 anos) para o Jardim I (crianças de 3 anos), isso pelo fato de não conseguir as aulas na mesma escola, pois o processo seletivo do município fez com que o sujeito da pesquisa conseguisse aulas somente na etapa relatada, ocasionando mudanças nos caminhos da pesquisa planejados inicialmente, já que houve alteração na etapa de desenvolvimento, bem como na compreensão teórica sobre a maneira como se planejar tendo em vista o nível de periodização do desenvolvimento das crianças.

3.3 Análise dos dados

Inicialmente temos em mente apresentar a realidade do professor, o seu trabalho pedagógico na Educação Infantil, com a disciplina de movimento corporal. Para tanto, devemos compreender como ele e a escola organizam as suas atividades, e por esse motivo usamos a entrevista como instrumento de coleta de informações. A entrevista e as observações preliminares com o professor nos ofereceram um norte sobre como trilharíamos nossa pesquisa, bem como nos proporcionaram condições de: a) Conhecer e interpretar sua realidade; b) Entender como a escola pretende que ele organize o ensino; c) Identificar quais fatores limitam e facilitam seu trabalho, entre outros aspectos que influenciam o seu fazer pedagógico, mais especificamente o planejar pedagógico.

A partir das premissas do método utilizado neste estudo, nosso objetivo nesta parte da dissertação é ir além de descrever o fenômeno, por acreditarmos que o materialismo histórico-dialético é um método essencial para que a análise possa dar suporte ao objeto estudado na tentativa de compreendê-lo, interpretá-lo, questioná-lo e solucioná-lo previamente, já que tal método parte da realidade, faz as abstrações e volta para realidade novamente com outra visão, a fim de nela intervir. Desse modo, faremos os seguintes percursos realizados com os instrumentos metodológicos e as categorias de análise: 1) Primeira concepção, o contato com a realidade investigada (apreensão inicial); 2) Abstrações sobre a realidade estudada

(apreensão e discussão teórica por meio de análises); e 3) Síntese final sobre a realidade investigada. Portanto, com base neste percurso e ao entendê-lo de maneira dialética, postulamos nossa análise mediante as seguintes categorias: Atividade, Consciência, Desenvolvimento Infantil e Planejamento, que serão expostas nos próximos subtítulos.

A justificativa para realçar essas categorias ocorre pelo fato de acreditar que para o professor ter consciência de seu trabalho pedagógico, é necessário estar em atividade de planejar, pois dessa forma, seus planejamentos terão um cunho mais desenvolvente e promoverá o desenvolvimento infantil.

3.3.1 Categoria de análise: ATIVIDADE

Conforme Leontiev (2004) e a Teoria da Atividade, para se obter êxito em uma Atividade é necessário se concretizar um trabalho coletivo; porém, é importante frisar que as ações individuais são importantes para os processos grupais, assim, individualidade e coletividade fazem parte de uma atividade. Para autores como Franco e Longarezi (2011), Mesquita (2010), Magalhães (2014), entre outros, a Atividade Pedagógica deve ser sempre coletiva.

Na realidade investigada vemos uma tentativa de colocar os professores em Atividade de planejar, orientado pelo Projeto de Pesquisa instituído pela UEMS/Paranaíba, do qual fazemos parte. Entretanto, de acordo com o sujeito da pesquisa tal fato é difícil de acontecer, pois se tem momentos diferentes de planejamentos, o que acaba por privar uma ação coletiva por parte dos professores mas, ainda que de modo não sistematizado, acontece tal fato, uma vez que os professores conversam entre si durante alguns momentos, sem ser o destinado à realização do planejamento.

Duarte (2004) considera que a atividade humana deve ser coletiva, já que provoca relações entre os indivíduos integrantes de um conjunto, cujas ações são realizadas com caráter social que, por meio dos instrumentos e da experiência social, produzem e reproduzem na consciência dos sujeitos os significados (o que o sujeito faz) e sentidos (a união na consciência do sujeito, do conteúdo de sua ação com o motivo para realizá-la), que se objetivam no coletivo.

De acordo com Leontiev (1978), para que as crianças possam se apropriar da cultura humana, devem ser evitadas as ações individuais e espontâneas, já que o processo educativo exige objetivações materiais e imateriais oriundas da mediação intencionalmente planejada e organizada para produzir a cultura humana nos sujeitos envolvidos no processo. Nesse

sentido, faz-se mister o planejamento coletivo para ocorrer a apropriação das produções humanas, mediante um ensino calcado em ações coletivas e planejadas por parte dos professores.

O trabalho coletivo realizado pelos professores se constitui uma Atividade, a Atividade Pedagógica Coletiva, capaz de promover processos psíquicos em quem ensina, isso pelo fato de estarem movidos por um objetivo em comum, o ensino. Por meio das relações coletivas, os docentes terão condições de produzir ações objetivas, com motivos em comum e com clareza para as crianças. No movimento social da internalização, os sujeitos (professores) são capazes de estruturar e conscientemente elencar a finalidade de um projeto, de um processo de intervenção ou outro, que promova o desenvolvimento infantil. Assim, mais do que oportunizar atividades restritas às disciplinas, os professores se articularam com um propósito real em prol da humanização das crianças.

A partir disso, surge a necessidade de se trabalhar em equipe, pois embora a realidade estudada apresente um quadro de atividades coletivas, elas não acontecem devido à falta de tempo dos professores em relação ao planejar, o que torna as ações individualizadas e acopladas em disciplinas, tal perspectiva só será superada na medida em que professores, coordenadores e diretores, conscientes de seu papel no ensino, oportunizem, na organização escolar, momentos para que ocorra a atividade de planejar intervenções coletivas.

Consideramos de extrema relevância a oportunidade do planejamento coletivo, e isso passa também, pela atuação da secretaria na medida em que ela estrutura momentos para que haja o trabalho e estudos contínuos da Teoria Pedagógica inicialmente implementada no município, momentos para que o professor possa ter tempo necessário para planejar as aulas e debates referentes as situações que provoquem a atuação docente não só dele enquanto disciplina, mas de todos os outros, por isso enfatizamos que dar a possibilidade de realizar a Atividade de Planejar, passa não só pela forma com que a Secretaria de Educação dispõe a quantidade de horas/aula, mas também, pelo momento dado ao planejamento, pela clareza ao coordenador de atuar ao lado do grupo docente com vistas ao desenvolvimento da criança.

Assim sendo, na realidade investigada o professor, inicialmente, considera importante a necessidade de planejar, de compreender aspectos teóricos, mas fruto de um sistema onde as relações são subsidiadas pelo capital, torna seu trabalho como uma forma de subsistência, o que o impede de se apropriar da realidade e de momentos para estudos, isso faz com que sua necessidade no processo educativo seja a manutenção de sua vida.

A atividade docente passa a ser alienada na medida em que o docente aliena a si mesmo, quando o resultado de sua atividade docente está em atender necessidades e

premissas mercadológicas, ao se aliar à competitividade exacerbada, ao incorporar o conhecimento que gera valores de mercado à sua trajetória profissional, como um produto que será prestigiado pelas relações de mercado (FRANCO; LONGAREZI, 2011).

Por isso que a atividade pedagógica precisa ser destituída das relações capitalistas, sendo que na nossa sociedade atual fica muito distante pensarmos em uma forma de tornar o professor consciente e autônomo plenamente em seu trabalho, pois mesmo que a consciência fosse desenvolvida ainda seria uma condição precária, já que estaria imerso ao sistema. Contudo, durante os encontros formativos, podemos analisar que o professor tomou consciência de seu trabalho, mas ainda não consegue agir de forma plenamente autônoma na sua atuação com tal disciplina, observado em seu relato durante a entrevista final, onde o mesmo salienta que precisa de mais estudos para que consiga realizar uma atividade pedagógica transformadora e que promova o desenvolvimento pleno da criança.

3.3.2 Categoria de análise: CONSCIÊNCIA

Por meio dessa categoria, analisaremos a pesquisa, como ela agiu e tornou a Atividade Pedagógica do professor mais consciente, com vistas a promover o desenvolvimento infantil. Dessa forma, alguns acontecimentos são importantes e precisam ser destacados para podermos salientar que o professor conheceu, debateu e experienciou condições que puderam atuar na sua consciência em relação ao ensino e aprendizagem das crianças.

A partir das concepções prévias do professor frente à Educação Infantil, expressas em suas palavras, concluímos que ele tem consciência de que a brincadeira é algo que deve ser trabalhada na referida etapa de ensino, e o CEINF contribui para isso. Dessarte, o professor relata:

Então, aqui trabalhamos bastante a brincadeira, bastante desenho, trabalhamos com a contação de história, a criança elabora suas histórias, trabalhamos sempre com o concreto sabe?! E nós da Educação física trabalhamos junto com as Professoras Regentes. Então, se a gente tem um plano de Monteiro Lobato, por exemplo, fazemos, contamos as histórias, nós trabalhamos com o concreto, fazemos os bolos, fazemos estas coisas com a criança. Os personagens a gente cria com eles, sempre trabalhamos juntos. E já tiro as brincadeiras que tem do Monteiro Lobato, ou outro tema, nós trabalhamos sempre em conjunto nas atividades.

Durante a entrevista inicial, ele aponta a necessidade de desenvolver conteúdos que aprimorem o senso crítico do aluno, sem, contudo, defini-los ou caracterizá-los. Entretanto, na

sua compreensão sobre os conteúdos ou conhecimentos primordiais para a Educação Infantil, o professor acredita que sua disciplina tenha como princípio desenvolver os aspectos corporais, motores e emocionais da criança, mediante a formação da conduta, de tal modo que ela seja capaz de reconhecer a existência de regras, tenha habilidade para compreendê-las e utilizá-las em todos os segmentos sociais. Salientamos a necessidade do professor em possuir um conhecimento aprofundado acerca dos conceitos de movimento corporal; de como atuar com eles; dos conteúdos apropriados para a promoção do desenvolvimento infantil, embora o docente tenha dado ênfase no desenvolvimento de brincadeiras.

Desse modo, a partir da fala inicial do professor, podemos observar que ele acredita em uma situação de instrumentalização do movimento corporal, observado por ele nas ações das crianças, mas não consegue defini-lo, nem conhece sua devida função na escola; contudo, pontua que atividades corporais poderiam facilmente ser trabalhadas pelo professor regente, assim como não considera necessário haver um docente específico para essa disciplina.

Eu sempre digo que eles têm que desenvolver bastante o movimento corporal, porque tem muitas crianças com seis anos. Hoje na atividade eu percebi que eles não apresentaram equilíbrio, então, tem muitas brincadeiras que eu acho, assim, que essa criança já sabe fazer certinho, mas não sabe. Então, tem que trabalhar bastante mesmo os movimentos, direita e esquerda tem que trabalhar bastante, pois tem muitos que não sabem. (Sujeito da pesquisa)

Na verdade essa disciplina é importante, mas eu acho que ela poderia ser uma só, com a Professora Regente ministrando. Acho que não precisaria dessa disciplina específica para trabalhar com eles, porque eu acho que o próprio Regente poderia trabalhar, o problema é não ter tempo, pois não dá tempo mesmo, não tem jeito. Mas acho quer o próprio regente fazendo atividade dele em cima do planejamento dele ele já poderia trabalhar sabendo o que e como a criança está desenvolvendo, como a criança está sentando, como que está movimentando, fazendo as brincadeiras. Mas mesmo assim, acho que é muito importante nós trabalharmos juntos, ajudar o Regente, mas se fosse o caso de ter só o Regente para fazer isso, eu acho que não daria nada não. (Sujeito da pesquisa).

Ao buscar um trabalho mais integrado entre os temas e atividades promovidos pela professora regente e as de Movimento, o professor defende a ideia de que próprio regente poderia assumir a disciplina que ele trabalha, talvez por sentir dificuldades em ver, de fato, o trabalho coletivo ser viabilizado na escola. Mas, após os encontros didático-formativos e durante a entrevista final, o professor expressa que não conseguia imaginar no início do

processo, que a disciplina poderia abarcar de maneira tão significativa a promoção do desenvolvimento infantil. Assim, no que se refere a atuação com a disciplina do Movimento Corporal, ele considera:

[...] eu entendo que por meio das brincadeiras é que se desenvolve a afetividade com outro colega, você desenvolve o respeito, o esperar a vez e não é só o exercício em si. (Sujeito da pesquisa)

No que consiste à atuação docente com a disciplina, ele relata que:

Antes eu não tinha a noção disso tudo. Eu achava que Educação Física era só Educação Física, não tinha a concepção de que existiam todos os critérios que foram estudados, por exemplo, de atividade, da afetividade, trabalhar o social das crianças, eu não tinha a concepção de que dava para trabalhar toda está volta. Não tinha a concepção de que envolve tudo no trabalho com a criança e no desenvolvimento dela. (Sujeito da pesquisa)

Durante a realização desta pesquisa ficou evidente que se o profissional docente não tem uma formação voltada para os conceitos e o desenvolvimento do ensino com foco no agir humano disseminado nas relações sociais com o corpo e o movimento, fica inviável sua atuação inicial nesse universo tão vasto e complexo, contudo, um de nossos desafios durante o processo foi contextualizar o universo da disciplina de Movimento Corporal, bem como a forma como ela poderia promover nas crianças as funções psíquicas superiores, por meio da brincadeira, atividade tão significativa para a Educação Infantil, que em tese podemos observar pela sua fala que conseguimos alcançar tal compreensão. Enfatizamos que no ensino desenvolvimental um fator de grande importância é a mudança de concepção do sujeito da pesquisa, assim, conseguimos alcançar um nível de compreensão diferente da qual foi iniciada o processo, ou seja, sua consciência em relação a disciplina o possibilitou ter uma outra visão da mesma.

Nos marcos do materialismo histórico-dialético e da teoria pedagógica da Pedagogia Histórico-crítica, não enfatizamos que a realidade exista fora da consciência dos homens, pois são eles que vão representá-las em sua máxima fidedignidade, ou seja, aos homens é necessário se apropriar da realidade para que sua consciência seja desenvolvida em suas máximas potencialidades, para que assim, consigam conhecer, intervir e transformar a realidade (MARTINS, 2016).

Vigotski (2004) relata que para ocorrer uma mudança significativa na personalidade e no próprio homem, tem que ocorrer uma alteração nas suas relações sociais. Assim, o autor argumenta que as ideias, padrões de comportamento, exigências, entre outras características humanas, só são modificados conforme as relações entre as pessoas mudam. Enfatiza, baseado em Marx, que a relação do indivíduo com o meio é a sua consciência, contudo, uma mudança significativa na compreensão da realidade, bem como uma alteração nas relações com os outros, propiciará ao homem uma transformação na sua consciência.

A qualidade da mediação muda na medida em que o nível de consciência do professor é complexificado, isso torna a ação pedagógica com a criança, mais intencional e transformadora, a possibilita entender melhor a realidade e promove o desenvolvimento psíquico, conforme ocorre o processo de apropriação de conceitos na brincadeira realizada por ela, disso podemos entender que suas funções psíquicas são alteradas e modificadas na tentativa de promover um psiquismo qualitativamente desenvolvido.

Nesse sentido, o experimento didático-formativo serve para que a consciência do professor seja alterada na medida em que ele se apropria de pressupostos teóricos que lhe permitem compreender mais a essência da realidade. A possibilidade de se relacionar com os conceitos primordiais para a atividade pedagógica, compreender a realidade de maneira transformadora e experienciar ações na prática puderam fazer o professor se relacionar com a disciplina de Movimento Corporal de outra forma durante e no final do processo, conforme salientou na entrevista final, no que consiste à realização do experimento e o que ele apropriou. Assim, o professor relata:

[...] essa formação que nós tivemos acabou que eu tive um tempinho, uma hora, pelo menos de estudo. Não é muito? Não é. Porque com o estudo que tem, se não estudar você não aprende nada, pelo menos, você já tem uma noção de alguma coisinha [...] Assim, queira ou não queira foi uma ajuda, porque eu estava perdido. Pois eu tenho uma vivência, como você falou, tem uma CULTURA (*enfatizando e risos*) daquela época, para você trabalhar hoje uma coisa que você não sabe trabalhar é difícil. [...] no meu caso, pôde abrir um norte, sabe?! Uma direção do que fazer [...]. Então, foi muito bom, por causa disso daí, porque pelo menos abriu minha mente (Sujeito da pesquisa).

Durante a segunda unidade do processo formativo, notamos que o conceito de cultura corporal foi discutido gradativamente, pudemos formular nossa concepção acerca da brincadeira de papéis sociais e como o ensino nas aulas de Movimento Corporal pode se tornar mais intencional se trabalharmos com vistas a formar nas crianças a necessidade de brincar com o corpo, protagonizando papéis da realidade, como no circo, proposta no texto;

nos esportes, presentes na realidade infantil, mas sem perder de vista a necessidade de a criança brincar e protagonizar papéis, sem que haja, necessariamente, a ênfase sistemática nos conteúdos propriamente ditos, pois essas intervenções podem possuir outro foco, que não condiz com o desenvolvimento da brincadeira.

Apresentamos ao professor a real necessidade do trabalho de sua disciplina na Educação Infantil, salientamos metodologicamente a construção da brincadeira e seus níveis, a fim de darmos subsídios para que o professor pudesse ter consciência de seu papel no processo educativo.

No mesmo sentido, de tornar o trabalho do professor consciente, na terceira unidade debatemos sobre o planejamento pedagógico e a organização do ensino na Educação Infantil. Na análise desse momento do processo de intervenção, postulamos que o professor precisa conhecer os aspectos essenciais da disciplina, pois nessa unidade observamos nas suas indagações, que sua principal dificuldade era em como planejar e aplicar um ensino pautado nos principais conceitos elencados durante esse processo, ou seja, como disseminar aquilo na prática. Isso fez com que, por meio de exemplos de atividades planejadas e de maneira teórico-metodológica, pudéssemos debater, como as atividades propostas no texto: “Contribuições do ensino de educação física para a educação infantil fundamentada na Pedagogia Histórico-crítica e a Psicologia Histórico-Cultural”, de NASCIMENTO; SOUZA; ROSSA; BUSS e SILVA, publicado em 2016.

Enfatizamos neste trabalho que a consciência do professor no processo educativo, torna o ensino mais intencional, melhor planejado e pode acarretar em uma prática transformadora da realidade. A ação consciente do sujeito torna o processo cada vez mais intencional, com condições de apropriar e refletir sobre todas as ações realizadas, e essa premissa se aplica tanto para o professor quanto para o aluno, pois ao apropriar-se das ações e relações o homem produz conhecimentos, forma sua personalidade e se humaniza.

Segundo Leontiev (1978), a consciência só se apresenta quando as condições de vida necessárias são oportunizadas ao homem. Disso, entendemos que é ao agir com os objetos culturais, mediante instrumentos, que o ser humano efetiva uma ação capaz de formar e transformar sua consciência. Assim sendo, o autor ainda salienta que a consciência individual do homem só existe porque temos condições sociais, aquilo que o homem produziu historicamente será apropriado na medida em que ele conhece, produz significados e se apropria dos conceitos socialmente elaborados.

Pelo fato de haver a mudança na etapa de desenvolvimento em que o docente atua, conforme relatado, os encontros passaram a ter como norte o desenvolvimento das crianças

nas premissas com a brincadeira de papéis. Outro fator que promove uma alteração significativa no trabalho do professor são as condições objetivas de sua atuação.

Assim sendo, antes nosso sujeito atuava em um CEINF que participa de uma pesquisa vinculada à Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul de Paranaíba/MS, na qual busca de maneira sistemática estudar e colocar em prática a Psicologia Histórico-Cultural e seus principais conceitos. Noutro momento, o professor passa a atuar em uma instituição em que não oferece o suporte teórico-metodológico necessário a uma formação continuada consciente, isso pode refletir sobre sua prática docente.

O experimento, assim como os conhecimentos apropriados nos estudos realizados com os professores da Universidade, serviram para que o professor tomasse consciência do processo educativo no que tange os conceitos da Psicologia histórico-cultural, bem como da disciplina de Movimento Corporal, isso pode promover no docente a atuação de maneira autônoma, ações que propiciam o desenvolvimento infantil e acima de tudo conhecer, intervir e planejar o ensino desta disciplina na Educação das crianças pré-escolares.

Nesse sentido, na prática pudemos observar que, pelas vivências e experiências do sujeito da pesquisa, ele apresentou decisões conscientes e autônomas. Durante o experimento, mais especificamente no decorrer da realização do planejamento coletivo, inicialmente pensado para ser realizado por pesquisador e pesquisado, o professor apresenta a necessidade de buscar a colaboração de outras professoras para realização de uma atividade que engloba a temática das quatro estações, trabalhada pelo coletivo de professores no momento do processo.

Isso apresenta-se como uma tomada de decisão consciente do professor, mediante a experiência obtida na escola em que atuava durante seu primeiro ano como docente, assim, ao levar tal iniciativa à escola em que atua no momento, evidencia que ele compreendeu e estabeleceu na prática tais condições oportunizadas durante sua vida profissional, apresentando característica de sua consciência.

Tendo em vista tais concepções, compreendemos que as aulas com o Movimento Corporal precisam e devem ser planejadas pelo coletivo de professores e porque não pelos próprios alunos, com a devida orientação do adulto, atuando para produzir novas necessidades e formações. Uma vez que se ocorrer uma ruptura entre sentido e significado da ação, o ensino se torna alienante e os sujeitos não conseguem se apropriar das riquezas materiais e não materiais, bem como de um desenvolvimento livre e universal.

Na verdade, as práticas sem sentido e significado para as crianças têm tornado o ensino deveras alienante, sobretudo na sociedade capitalista, que destitui os seres humanos de

um desenvolvimento universal. Com o fito de superar tal realidade, acreditamos que nosso estudo permitiu transformar as ações, e em vista disso o processo de intervenção realizado com o docente caminhou por essa perspectiva, para que a ação educacional esteja carregada de sentido e de significado para todos os envolvidos, de tal forma que o ato de ensinar seja capaz de desenvolver plenamente os indivíduos e lhes propicie a oportunidade de superação da realidade alienante.

Um dos relatos do professor que se faz presente para entendermos a sua consciência, conforme sua apropriação dos conceitos estudados junto à pesquisa da Universidade e no experimento realizado neste estudo, está retratado na passagem a seguir, na qual expressa a necessidade de suas ações permitirem que os alunos compreendam o significado e atribuam sentido para as atividades, e de maneira coletiva, assim, relata:

Então, tendo está formação aqui contribui bastante, não só para mim, mas para trazer as meninas (Professoras Regentes) para contribuir com as aulas. Então, tendo está formação aqui e um tempo maior de estudo, dá para contribuir bastante para a formação das crianças, ou seja, para o desenvolvimento das crianças né?! Para não ficar uma atividade solta, assim, chegar lá e vamos correr, vamos pular, sem um sentido e sem um significado. E esta formação contribuiu para enxergar esse lado e para tentar fazer diferente. (Sujeito da pesquisa).

No que tange à entrevista final, o professor expressa a necessidade de estudar mais para que haja aprimoramento de seu ensino, mesmo diante das dificuldades apresentadas em sua vida. Considera importante oportunizar atividades que visem o desenvolvimento da criança, pois como dito por ele no início e durante o processo muitas das atividades planejadas eram buscadas na internet, mas que não condizem com o real significado e sentido almejado, planejando-as sem que houvesse um cunho crítico, por parte dele, disso, julga a falta de experiência como um aspecto que dificultou sua atuação, durante seu primeiro ano como docente.

Entretanto, relata que ao planejar ele leva em consideração aspectos que formarão a criança, pois tal experimento o tirou da “zona de conforto”, mas acredita que sua atuação pode melhorar, assim, relata que:

Está formação me tirou da zona de conforto e está colocando uma dorzinha de cabeça para fazer melhor, mas vamos ver se algum dia conseguimos chegar lá. Se algum dia conseguimos fazer direito. (Sujeito da pesquisa).

Destacamos que as condições para que o professor pudesse compreender os conceitos importantes e necessários à atividade de planejar, foram colocadas durante o experimento didático-formativo, com base nisso que pontuamos que demos oportunidade para o professor tornar-se consciente de seu papel. A consciência se forma na medida em que são proporcionadas ao indivíduo condições para que ele possa vivenciar, experienciar e relacionar com os fenômenos da realidade (LEONTIEV, 1978).

Portanto, ressaltamos que o experimento oportunizou o professor a ter consciência de sua atividade no processo educativo, contudo, mesmo diante de uma realidade contraditória, ele considera a necessidade de estudar, ainda que o sujeito da pesquisa pode mudar sua concepção frente ao ensino, é primordial uma formação contínua, para que o docente possa se aprimorar, compreender a realidade e tome mais decisões de maneira autônoma.

3.3.3 Categoria de análise: DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Com a referente categoria buscamos analisar como o processo de pesquisa, pode contribuir para que pudéssemos promover mudanças qualitativas, por meio do ensino, nas crianças pré-escolares, cuja atividade principal é a brincadeira. Assim sendo, as características essenciais como as condições para que ocorra o desenvolvimento infantil, o conceito sob a ótica da Teoria Histórico-Cultural, a maneira como a disciplina de Movimento Corporal contribui para que ocorram mudanças significativas e necessidade de superar algumas visões no processo educativo, foram consideradas durante o processo de pesquisa com vista a intensificar o debate sobre tal categoria.

Analizamos nas concepções iniciais do professor e nas observações iniciais, que ele apresenta uma prática espontânea ao apresentar aulas em parques, visto que durante a entrevista, ele relata que uma aula é realizada com atividades dirigidas e a outra, que são nas aulas finais do período, são realizadas em parques, ou seja, com “atividades livres”. Tais práticas podem recair em uma concepção de ensino que salienta a observação ao desenvolvimento da criança.

Importante frisar a necessidade de haver clareza acerca das concepções desenvolvintes do trabalho pedagógico com o Movimento Corporal na Pré-escola, e para isso devemos nos desvincular das concepções naturalistas e espontaneístas que salientam os aspectos compensatório e preparatório do ensino infantil. Por concepções históricas, vemos que a Educação Infantil tem sido pensada para preparar as crianças de maneira mecânica e artificial, inclusive chega a ser mencionada como um local indicado para prevenir as dificuldades de

aprendizagens, sem considerar as especificidades de cada estágio de desenvolvimento (ARCE, 2016).

Assim, precisamos delinear que a Educação Infantil possui identidade própria e uma mera preparação para etapas posteriores, a realização de atividades sem planejamento prévio das ações e intervenções podem vir a desfigurar os conceitos de criança e de desenvolvimento (PASQUALINI; TSUHAKO, 2016).

Cabe destacar que não queremos privar as ações pedagógicas em parques, mas enfatizamos que toda ação precisa ser planejada, organizada e visando o desenvolvimento infantil, entretanto, muitas das ações realizadas em parques podem recair sobre práticas que não oferecem novos sentidos e significados à criança, uma vez que só realizam as ações rotineiras e cotidianas, ou seja, aquelas já apropriadas pela criança. Assim sendo, postulamos que o ensino deve vir anterior ao desenvolvimento, isto é, o professor deve atuar naquilo que a criança não sabe, mas pode vir a conhecer, se apropriar, pois caso contrário o ensino não promoverá o desenvolvimento (VIGOTSKI, 2016).

Nessa perspectiva, é necessário o ensino atuar na zona de desenvolvimento iminente para que ocorra de fato desenvolvimento, sem desconsiderar aquilo que o ser humano já sabe, isto é, o seu real desenvolvimento. Nesse sentido, postulamos três aspectos essenciais para a Teoria Histórico-Cultural e aplicáveis ao desenvolvimento infantil, quais sejam: o instrumental, o cultural e o histórico. O primeiro se refere aos aspectos mediadores das funções psíquicas complexas; o segundo concerne ao elemento que envolve meios pelos quais a sociedade, professores e familiares organizam as tarefas das crianças e os objetos (materiais e imateriais) apresentados a elas; por fim, aliado ao cultural temos o aspecto histórico, que diz respeito à capacidade humana de inventar, criar e aperfeiçoar os instrumentos culturais, produto da ação humana na interação homem-natureza (VIGOTSKI, 2016).

No que tange à Atividade Pedagógica que visa o desenvolvimento infantil, tais aspectos precisam se fazer presentes, já que ao aliá-los tornam o ensino mais significativo e atuante nas funções psíquicas das crianças, tornando-as superiores. Para isso é necessário se ter uma visão de mundo e de desenvolvimento humano, caso contrário o ensino recai sobre aspectos alienantes e espontaneístas.

Observamos, neste estudo, as concepções do professor frente às práticas pedagógicas expressas na entrevista onde relata as facilidades, as dificuldades, seu entendimento acerca de sua definição de didática; os critérios que ele considera primordial, sua rotina de trabalho, entre outros. Segundo o professor, sua maior dificuldade em realizar o seu trabalho é a falta de materiais. Nesse sentido, ele relata:

As dificuldades são os materiais, que não temos. Não temos um cone, não temos bambolê [...] não temos muitos materiais para desenvolver um trabalho melhor com o movimento corporal. Aí eu saio na rua, peço alguma doação, pego algumas latas. Então é desse jeito, nós temos muitas dificuldades de não ter um material concreto para trabalhar com eles. (Sujeito da pesquisa)

Como é destacado por Taffarel (2016), as condições materiais de vida dos indivíduos e seu desenvolvimento promoverão a capacidade de rendimento físico, o desenvolvimento de capacidades motoras no indivíduo, bem como os hábitos de higiene e as capacidades vitais e esportivas. Sem condições materiais, como visto na maioria das escolas, o trabalho pedagógico se torna escasso; porém, embora enfrente várias dificuldades, o professor ainda consegue criar, mediante o que sua realidade lhe permite.

Durante a formação, o professor questiona muito a questão da mediação e as zonas de desenvolvimento; portanto, os debates nesses primeiros encontros formativos realçam a importância do professor em querer aprender conceitos basilares da Teoria, questão primordial para o decorrer da pesquisa. As dúvidas fizeram com que os encontros se tornassem mais produtivos, porque foram mais dialógicos.

Partindo da necessidade de humanizar as crianças da Educação Infantil, notamos durante o processo formativo, por meio das leituras, que a Atividade Pedagógica precisa ter origem nessa necessidade, e a motivação do professor em realizá-la parte da possibilidade de produzir a transformação do sujeito mediante o movimento de oportunizar a elas a apropriação da cultura humana, mas que sob a égide do sistema capitalista isso pode se tornar algo alienado, como analisado anteriormente.

Para evitar isso são indispensáveis o uso de recursos metodológicos que auxiliarão o processo educativo. Consideramos importante também definir os procedimentos para se chegar a tal propósito, ou seja, instrumentos como a contação de histórias, de brincadeiras, de visita a um lugar específico, entre outros, e isso só será concretizado na medida em que o professor organizar o ensino, com destaque fundamental para o planejamento pedagógico, com vistas a produzir a natureza humana em cada sujeito do processo.

Leontiev (1978) afirma que o processo educativo pode se assemelhar ao conceito de humanização, pois ambos têm como característica resultante, a produção da cultura humana nos sujeitos envolvidos no processo. Destarte, sob a mesma concepção, Pasqualini (2015) relata que isso nos orienta a conduzir um ensino capaz de promover o desenvolvimento das máximas potencialidades da criança, ainda na Educação Infantil.

Nesse sentido, compreendemos que as brincadeiras de papéis precisam ser trabalhadas com vistas às possibilidades de promover a humanização dos indivíduos, por isso discutimos as ideias contidas nos textos já analisados e colocadas em anexo, e para melhor direcionamento estudamos os principais conceitos até aqui elencados. Em seguida, debatemos sobre os conceitos de jogo e brincadeira, bem como analisamos a necessidade de promover a brincadeira na criança com vistas a formar a natureza humano-genérica em cada indivíduo. Para tanto, é primordial construir a brincadeira de papéis em cada criança para que, assim, possamos posteriormente analisar, estruturar e planejar o ensino, sendo isso o que resultou na unidade quatro, cujo objetivo é organizar e planejar junto ao sujeito da pesquisa o ensino do movimento corporal.

Em nossa pesquisa o professor relata inicialmente sobre a disciplina em que atua e sua função; menciona seu desconhecimento sobre a importância e a dimensão do trabalho com o Movimento Corporal; e segundo ele, a Professora Regente conseguiria ser capaz de abarcar toda a complexidade em relação a disciplina.

A falta de conhecimento pode recair na premissa de silenciamento dos corpos, pois se o Movimento Corporal for deixado de lado pelo docente, o ensino passa a privar a criança de desenvolvimento, tal constatação ainda é recorrente nessa etapa educacional. Portanto, enfatizamos que a concepção de silenciamento corporal priva as crianças de um desenvolvimento infantil de maneira plena, isso é entendido como uma forma de não valorizar os movimentos, as experiências corporais e as influências que a cultura e o meio provocam nas crianças, e como elas as levam para a escola (TAVEIRA, 2015).

Contudo, se nosso objetivo é promover o desenvolvimento infantil, isso só será garantido se proporcionarmos às crianças vivências e experiências para ela brincar, movimentar e se expressar de maneira livre e autônoma.

Conforme apregoam Iza e Mello (2009), a falta de conhecimento em atividades com o Movimento faz com que os docentes priorizem a conservação do Não Movimento, com práticas que mantêm as crianças “quietas e caladas”. Tal perspectiva foi notada pelas autoras citadas em uma investigação resultante na dissertação de mestrado da primeira, na qual a segunda era a orientadora. De acordo com as autoras, por mais que as professoras que abarcavam todas as disciplinas possuíam experiência no trabalho com as crianças, ainda lhes falta o conhecimento de trabalhar atividades com cunho educativo, que intervêm sobre a corporeidade e que proporcione desenvolvimento às crianças.

Em análise, frente aos aspectos conceituais do professor, durante o início da pesquisa, em relação ao movimento corporal, podemos destacar que o mesmo não conhecia um

conceito básico referente aos estudos com o corpo e o movimento. O professor da pesquisa não conhecia o que é cultura corporal de movimento, tampouco como ela pode contribuir para o desenvolvimento humano. Isso nos possibilita ter uma visão de que é preciso atuar para que o conhecimento do docente em relação à disciplina em que atua seja aprimorado, sendo que justificado pelo fato de sua formação não lhe ter dado subsídios para se apropriar conceitualmente do movimento corporal, nosso experimento pode fazer com que ele atue de maneira mais desenvolvente.

No que tange a como o movimento corporal pode contribuir para o desenvolvimento infantil, o professor relata que:

Isso, ele vai trabalhar muito a questão de saber respeitar o próximo e da conduta que a pessoa terá no futuro. Ela vai saber muitas coisas sobre o jogo. A criança em uma situação de dificuldade vai saber que ela pode perder, que não existe só vitória. A partir disso, no futuro ela terá essa concepção, de entender que não há só o ganhar, no futuro na hora que tiver uma decepção, ela vai entender. Então, ela encara muito isso, na brincadeira, uma hora ele perde, uma hora ele vai cair e machucar, ele vai entender que é natural, né?! Que na vida passamos por altos e baixos.

O professor se utiliza de questões atitudinais, para explicar que as aulas de Movimento Corporal podem e devem proporcionar por meio de seus conteúdos e temas, os quais abordam aspectos referentes ao saber perder e ganhar; que a criança encare a competição e a cooperação como naturais, apesar de serem avaliadas como fruto de um contexto social. Partindo dessa concepção do professor, podemos notar um contexto naturalizante expresso em suas palavras, e desse modo as atividades de brincadeira e jogo podem caminhar para o desenvolvimento unilateral, como é possível notar na passagem anterior. Enfatizamos que em nossas observações prévias notamos uma prática espontânea, com pouca orientação e destituído de intervenções realmente planejadas.

Desse modo, a partir da ótica histórico-cultural, compreendemos que as brincadeiras não podem ter um caráter naturalizante e espontâneo. Tais atividades devem fazer parte de um arcabouço de desenvolvimento infantil, baseadas em situações lúdicas voltadas para a construção e a reconstrução das relações sociais. Partindo dessa concepção, a brincadeira ainda não é vista pelo professor como uma atividade utilizada para organizar o ensino com o foco na formação do gênero humano nas crianças, assim, ele não relata que a maneira como os indivíduos vão se relacionar coincide com o modo como formarão e construirão sua personalidade e sua conduta.

Na entrevista final realizada com o professor, pudemos observar que ele expressou a necessidade do movimento corporal contribuir para o desenvolvimento infantil, consideramos que o conceito de cultura e cultura corporal foram primordiais para que o sujeito se relacionasse com a complexidade que é tal disciplina.

Todavia, ele expressa que o ensino considere a cultura de cada criança, e ao ser perguntado sobre: sua compreensão a respeito de Movimento Corporal e de Cultura Corporal de Movimento, o que ele considera que mudou após o experimento didático-formativo? ele relata que:

[...] o que mudou? Mudou que agora eu entendo que cada criança tem sua cultura, cada criança tem a sua bagagem, sua história. Por exemplo, uma criança aprende de um jeito, enquanto outra não aprende daquele jeito. Então, cada criança tem seu jeito de aprender, tem sua cultura. Assim, não é todas que vão aprender do mesmo jeito, uma pode aprender mais rápido, outra demora um pouco mais para aprender. (Sujeito da pesquisa).

O nosso sujeito expressa a necessidade de atuar de maneira coletiva para que se promova o desenvolvimento infantil, como expresso anteriormente, segundo ele todas as disciplinas precisam atuar para desenvolver as funções psíquicas superiores, como a concentração, atenção, e que a Educação Física ajuda não só na Educação Infantil, mas em outras etapas de desenvolvimento, assim, expressa que a disciplina:

Ajuda não só na Educação Infantil, onde as crianças precisam trabalhar com a brincadeira, em que as crianças ficam atentas, prestam atenção, mas no Fundamental e médio. Igual eu fiz na pescaria, eles trabalharam a concentração, prestaram atenção, usaram o psicológico, sabe?! As crianças esperavam a vez de serem os pescadores. Então, tudo isso vai ajudar tanto nas minhas aulas como nas dos outros... Aí que entra o coletivo. (Sujeito da pesquisa).

Portanto, o experimento serviu para explorarmos princípios gerais de desenvolvimento da criança no que está relacionado a disciplina de Movimento Corporal, ainda que a promoção de mudanças qualitativas seja um foco do ensino, pautado pela perspectiva em que estamos nos embasando precisamos superar algumas visões. Assim como Pasqualini (2015), acreditamos que o ensino pode dar subsídios reais ao desenvolvimento da criança, mesmo diante de um sistema que nos priva de um desenvolvimento livre e universal, contudo, o posicionamento do professor frente a um ensino que promova na criança suas máximas possibilidades é algo que objetivamos em estudos como este. A seguir destacaremos como a categoria planejamento pode ser investigada durante o processo de pesquisa.

3.3.4 Categoria de análise: PLANEJAMENTO

Os debates levantados durante o processo de investigação nos fizeram entender o planejamento como uma manifestação da capacidade consciente do professor em organizar o ensino que visa o desenvolvimento as crianças. Contudo, este ensino precisa fazer com que o professor possa estar em Atividade, como destacado anteriormente, para que de fato consiga transformar a realidade. Assim sendo, durante a análise desta categoria consideramos a condição essencial da Atividade de Planejamento o propósito de ensinar, já que nele (o planejamento) está toda a capacidade de intencionalmente, organizar as ações, ordenando-as no espaço e tempo da Educação Infantil.

Em relatos prévios, o professor diz que em relação ao seu trabalho com a especificidade da Educação Infantil, o CEINF organiza um trabalho em conjunto, de Professores Regentes e professores de outras disciplinas, incluindo a de Movimento Corporal. Desse modo, visam colocar as disciplinas para trabalharem juntas nos planejamentos pedagógicos, mas não acontece isso na prática, um fator limitante relatado pelo professor, para que isso não ocorra é o tempo. Segundo ele, tem pouco tempo para elaborar os planejamentos pedagógicos, pois nesse momento os professores - inclusive o sujeito da pesquisa - dão almoço às crianças e realizam os cuidados necessários.

De acordo com os estudos de Pasqualini (2006), a Educação Infantil ainda precisa rever sua especificidade, pois não raro é considerada uma etapa responsável pelo binômio cuidar-educar, além de a educação ser concebida com o caráter assistencial-custodial. Entretanto, a autora aponta a necessidade de haver a marcação de uma identidade, mas não pode ser contrastante com a psicologia histórico-cultural, pois pode remeter-se a uma perspectiva anti-escolar, que preza pelas concepções naturalizantes de desenvolvimento humano.

Ao embasar-se em uma concepção que salienta as especificidades da Educação Infantil, o docente orienta-se sob uma perspectiva em que as ações planejadas com vistas ao desenvolvimento das crianças sejam relevantes para o processo de ensino. Todavia, se tal característica não é considerada no processo educativo, o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento são reduzidos, pois as particularidades de cada etapa de ensino precisam estar presentes no trabalho educativo, sem isso o ensino passa ser desfragmentado e descaracterizado.

À vista disso, o que é específico da Educação Infantil pode ser direcionado ao ensino e à aprendizagem por meio da brincadeira de papéis, isto é, no processo educativo organizado e

planejado, devem aliar a atividade principal a uma visão que, se bem planejada, pode tornar a atuação pedagógica desenvolvente e produtiva. Essas concepções devem estar interligadas, com o fito de bem definir as especificidades desta etapa educacional, pois toda a prática docente - tal como organização, planejamento, ensino, intervenções pedagógicas - tem como objetivo promover o desenvolvimento infantil.

Podemos analisar também que teoricamente e no papel, o CEINF possibilita um momento para que os professores realizem um trabalho pedagógico coletivo intencionalmente planejado, mas o tempo dado a isso é prejudicado pela especificidade do cuidado com a criança e as poucas horas dadas ao trabalho remunerado do professor. Tais fatores limitadores das práticas estão arraigados em um sistema que remunera o professor na sua quantidade de horas/aulas prestadas, mas não propicia o tempo necessário de desenvolvimento de seu planejamento de maneira devida, bem como as horas de cuidado de que a criança precisa, já que a preocupação maior fica por conta do acúmulo de capital, tão determinante em nossa sociedade. Entretanto, essa questão fica oculta na prática pedagógica, devido ao fato de esse profissional receber por horas trabalhadas, que mesmo havendo um momento de planejamento ainda acontece de maneira isolada e que fique cada um com sua disciplina, isso influencia sobre prática docente e conseqüentemente no desenvolvimento infantil.

Em relação à perspectiva anteriormente relatada, podemos analisar que até mesmo a organização da escola não propicia aos professores estarem em conjunto, realizando a atividade de planejar coletivo, pois este momento ocorre durante o período letivo e é necessário estar pelo menos um dos professores em trabalho com a criança, disso decorre uma cultura em que os professores realizam a atividade de planejar de maneira isolada.

Sayão (1996), já nos alertava a necessidade de quebrar as barreiras que estipulam as particularidades de cada área de conhecimento e formar espaços em que os profissionais que se responsabilizam pelo ensino das crianças pequenas possam atuar de maneira integrada, já que ao realizar seu trabalho de maneira isolada não se voltam para as reais necessidades da criança.

Se por um lado os professores carecem de um trabalho produtivo de forma conceitual, de outro sofrem com as severas conseqüências do sistema capitalista em seu trabalho, retratado na precarização de sua formação, concebida internamente em uma organização fragmentada e técnica. A precarização do trabalho docente externaliza no sistema capitalista a vida do professor, que em demasia “[...] acaba tendo que trabalhar mais horas dentro do próprio turno de trabalho, além de ter de levar para casa o trabalho de planejamento que

poderia realizar nas horas que lhe são de direito durante sua estada na escola.” (BERNARDI, 2014, p.104).

Mas reforçamos que essa quantidade de horas não propicia ao profissional capacidade de desenvolver um ensino organizado e planejado, muito menos coletivo, pois observamos a partir da fala do professor sujeito desta pesquisa, que quando ele está em momento de planejar, a professora regente está com as crianças e vice-versa.

Em análise preliminar, a partir do depoimento do professor, compreendemos que o CEINF possui um bom desenvolvimento conceitual de promover práticas com a brincadeira, e esse processo de planejamento coletivo, ainda que não seja feito, parece ser uma forma mais viável de desenvolver um ensino pautado em uma perspectiva que visa promover o desenvolvimento da criança em sua totalidade, partindo do concreto, ou seja, da realidade.

Assim, notamos durante as observações prévias e a entrevista inicial que o professor possui alguns entendimentos sobre a forma de trabalhar com foco na teoria pedagógica a qual o município adotou como base; porém, tal conhecimento ainda é superficial e limita seu trabalho pedagógico. Salientamos que na prática do professor havia um contexto cujo planejamento era colocado somente atividades e não se enfatizava ações de intervenção e isso fazia com que suas intervenções nas aulas fossem realizadas de maneira espontânea.

Foi possível notar, por várias vezes, que quando o professor observava as brincadeiras realizadas pelas crianças, intervia com ações voluntárias, tal como em uma brincadeira na areia, na qual o professor propõe a construção de uma fazenda e as crianças, não todas, realizam, mas conforme o desenvolvimento das ações e intervenção do professor para fazerem celas, chiqueiro, entre outras as crianças acabam por perder o interesse na atividade.

Portanto, previamente temos um sujeito que elabora o planejamento, mas o entende como algo burocrático e sua prática não condiz com o planejado. Desse modo, suas ações e intervenções se tornam espontâneas e sem intencionalidade previamente elaborada e organizada; muitas de suas aulas são realizadas no parque de brinquedos e de areia.

Durante o experimento, as discussões referentes à organização do planejamento pedagógico, salientamos que, embora estivesse consciente acerca da necessidade de o ensino ser bem estruturado e executado, o professor nem sempre conseguia pensar em como poderia ser disseminada na prática essa percepção. Isso foi até mesmo enfatizado pelo docente na entrevista inicial, e novamente analisadas as suas falas e indagações nos momentos do experimento.

Assim, a partir de suas concepções empíricas sobre o planejamento pedagógico e as contribuições dos estudos teóricos, como no caso das concepções de Martins (2011) e as

pontuações de Lazaretti (2011), passamos a debater que a execução e o planejamento pedagógico das atividades precisam partir da necessidade da criança em aprender e ela pode fazer parte do processo educativo, até mesmo do ato de planejar, pois é o sujeito de todo o processo.

Conforme fomos debatendo as principais contribuições sobre o planejamento pedagógico durante o processo didático-formativo, o professor relata que suas ações não se encaminhavam tal como eram planejadas, conforme explica a seguir:

Muitas das coisas que você está explicando aí, já aconteceram comigo. Você fazer um planejamento e não dar certo a atividade. Aí tem que fazer outra, você acha que aluno vai desenvolver o planejado, aí chega na hora não dá certo [...] tem que mudar, aí você acaba mudando de um planejamento para outro, aí... acaba em tudo isso que você falou, você pega um conteúdo, uma matéria que não tem nada a ver, tudo isso já aconteceu comigo [...] (Sujeito da pesquisa)

Mediante este relato, podemos constatar que o professor ainda se atenta muito ao conteúdo desenvolvido e percebe que suas práticas não estão sendo realmente apropriadas pelas crianças; conseqüentemente acabam por se tornar desinteressantes para os alunos. Acerca dessa temática, destacamos a questão da Atividade Principal da criança, a qual permite uma atuação a partir das necessidades infantis. Logo, o conceito de Atividade Principal passa a ser utilizado como um modo de formar e/ou reorganizar os processos psíquicos e também de atender as particularidades de determinado estágio de desenvolvimento, e não a concebemos como a atividade realizada muito tempo pela criança. (LEONTIEV, 2004).

Por meio do conceito de Atividade Principal e da concepção de como podemos dar sentido e significado às nossas aulas, formulamos um debate frente ao ensino planejado e intencional. Assim, partindo-se do princípio de que o trabalho pedagógico é realizado pelo professor, e ele precisa surgir de uma necessidade da realidade, é preciso definir os reais objetivos, planejar as ações, para que conseqüentemente possamos transformar os sujeitos envolvidos no processo educativo (professor e aluno), almejando a humanização.

Para Abrantes (2018, p. 106) a formação do ser humano consciente de si e do mundo concreto se organiza basilarmente nas relações sociais construídas no processo educativo. Desse modo, o trabalho pedagógico precisa primeiramente produzir e elaborar nas aulas o sentido social para o aluno, mesmo que de maneira indireta, para que assim na organização e no planejamento das relações sociais postuladas pelo fazer pedagógico passe a ser primordial a articulação “[...] com uma visão de mundo e de sociedade, pressupondo um posicionamento

sobre a função da escola na sociedade capitalista, em última instância, um posicionamento na luta de classes.”

Por meio dos processos formativos realizados e em observação às aulas durante esse momento, pude notar um ensino pautado, ainda que superficialmente, nas questões do brincar de papéis, protagonizar um papel específico e um diálogo sobre as ações que serão realizadas pelos alunos, fato anteriormente não observável na prática do professor.

A partir disso, embora houvesse a intencionalidade, o docente planejava suas atividades, visava os conhecimentos da cultura corporal, promovia a brincadeira de papéis, mas não possibilitava aos alunos, durante a execução, apreender o real significado das suas práticas, que vez ou outra não eram produzidas com as crianças, mas para elas, o que fazia perder o sentido das ações realizadas.

Segundo Boronat (2001), é indispensável a introdução de brinquedos nas brincadeiras para o grupo de crianças, mas eles precisam vir acompanhados de sentido, caso contrário passam a ser apenas objetos sem muita importância. Entretanto, se o brinquedo fizer parte do universo infantil, bem como de formas que a criança já viveu, ela o utilizará para suas brincadeiras. Do mesmo modo podemos também entender a brincadeira de papéis, pois se não fizer sentido para a criança, ela não o interpretará.

Visto isso, precisávamos dar possibilidades de o professor entender realmente o ato de planejar. Assim, buscamos fazê-lo entender que o planejamento pedagógico precisa conduzir e orientar seu trabalho para dar uma intencionalidade ao ensino, mas não poderia reduzir-se a uma mera descrição de atividades, que seguia uma elaboração previamente estruturada, como em uma cartilha de atividades de ensino.

Pautados em Lazaretti (2013), frisamos a necessidade da orientação teórica, da análise crítica das práticas realizadas e do questionamento acerca da sua possível influência no desenvolvimento infantil e do professor, sobretudo nas funções psíquicas superiores, pois assim será possível superar a reprodução de atividades como um manual e o engessamento das ações. Para tanto, é preciso formar a consciência do professor e a pesquisa até o momento está atuando para que isso ocorra.

Partindo dos anseios do professor, discutimos a citação de Lazaretti (2013, p. 109):

[...] o ato de planejar é dinâmico, e é preciso entendê-lo como *possibilidade*. A possibilidade acompanha o processo de ensino, pois quando falamos em educação, estamos trabalhando com seres humanos localizados em diferentes momentos históricos, com diferentes necessidades e demandas. As alterações podem e devem ocorrer sempre que necessárias, assegurando a articulação entre os objetivos, os conteúdos e as metodologias. (*grifos da autora*).

A partir dessa concepção, construímos a ideia de que errar faz parte do processo, porém não podemos desistir e acreditar que não é possível tornar o ensino envolvente; portanto, devemos intensificar nossos estudos para que tenhamos consciência do processo educativo. Assim, entendendo o planejamento como possibilidade, pois a realidade é dinâmica e não conseguimos prever cada momento, mas pudemos planejar e tentar executar da forma mais propícia e humanizadora as práticas educativas.

Na entrevista final o professor relata aquilo que foi percebido no processo, que sua atuação vinha acompanhada de uma cartilha de atividades, sendo que o mesmo não pensava no sentido das atividades propostas para a criança, a partir disso considera importante para sua atuação realçar o significado e o real aprendizado da criança durante as ações propostas no plano pedagógico. Assim, mediante a pergunta: “Qual a importância do seu planejamento pedagógico para o processo de desenvolvimento infantil? Porque o considera importante?”, o professor relata:

[...] antes procurava uma brincadeira na internet, por exemplo, jogava a brincadeira no planejamento e não procurava saber o sentido dela, o que desenvolvia, o que ela fazia. Hoje na hora que eu planejo uma brincadeira, eu tento ver quais as possibilidades que ela tem? Ou seja, o que ela trabalha? O que não trabalha? O que pode desenvolver? E o que não pode? Hoje, eu já tenho está visão. Mas mesmo assim, as vezes, eu não consigo fazer da forma correta, eu acho. Entretanto, eu já tenho está concepção. Aí fico com aquilo na cabeça: posso fazer assim? Não posso fazer? Aí eu já penso no que a criança vai desenvolver? Já consigo imaginar o que a criança vai fazer. O que ela pode, ou o que ela não pode fazer?.

Assim, considera como relevante para sua atuação o planejar, uma vez que ele pode promover o desenvolvimento da criança, entretanto, relata que precisa de mais estudos que possam fazê-lo ter a devida autonomia para planejar, diz ainda que por meio da tumultuada vida cotidiana, muito deixa a desejar. Portanto, ainda que se faz presente uma consciência da magnitude da Atividade de Planejar, tendo em vista os reais objetivos deste estudo, pontuamos que para o professor ter total autonomia para realizar o trabalho pedagógico com mais intencionalidade e consciência, os estudos precisavam caminhar por um longo período, tendo em vista que o trabalho de ser professor é uma profissão que necessita de caráter contínuo, pois atende a realidade dialética, bem como precisa ser valorizado profissionalmente, uma vez que vemos constantes debates que desvaloriza o papel deste profissional tão relevante para a sociedade.

Destarte, ao pressupor que o trabalho humano é uma ação intencional (MARX, 2013), é necessário haver planejamento para se alcançar os objetivos. No que tange ao planejamento pedagógico, acreditamos que ele seja uma ação do professor que visa à aprendizagem e ao desenvolvimento da criança. Sua organização coletiva contribui para uma transformação do ato pedagógico com intencionalidade e provoca um ensino consciente.

Desse modo, a escola pode trabalhar para planejar um projeto coletivo e histórico de transformação da sociedade, com vistas a uma educação escolar que, alicerçada na Pedagogia Histórico-Crítica, pode promover a humanização dos sujeitos. Por meio do ensino a criança começa a compreender ainda mais a realidade, seus aspectos e condicionantes históricos, e a consequência disso é a construção de uma consciência transformadora, a qual pode proporcionar uma concepção politizada para enfim superar os ditames sociais impostos pelo sistema capitalista limitador da ação pedagógica e do desenvolvimento infantil.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os pressupostos analisados e a luta em defesa do trabalho pedagógico intencionalmente planejado e consciente, que foram debatidas neste estudo, visam ampliar as discussões frente a necessidade de ensinar na Educação Infantil, além disso, enfatiza a possibilidade de superar as práticas espontaneístas e naturalizantes, entre outras visões que se perpetuam na disciplina de Movimento Corporal/Educação Física.

Com base na concepção de mundo do materialismo histórico-dialético, que compreende o ser humano como fruto de suas múltiplas determinações, seu potencial desenvolvimento só ocorre por meio das condições materiais e imateriais que lhe são proporcionadas, assim sendo, o ser humano se apropria da cultura, desenvolve suas funções psíquicas e a realidade passa a ser mais consciente. Partindo desta visão, buscamos a essência do fenômeno investigado, bem com compreendemos a realidade de maneira dialética, isto é, e constante mudanças, evoluindo conforme a ação humana com os fenômenos da natureza.

Ao mostrar a visão na qual todo o estudo foi estruturado, pretendemos aqui sintetizar as discussões apresentadas nas sessões anteriores, tendo em vista o nosso objeto de estudo definido como o planejamento pedagógico estruturado e conscientemente organizado, e com a finalidade de responder a nossa questão de estudo, qual seja: como o trabalho pedagógico realizado de maneira planejada e consciente com a disciplina de Movimento Corporal, pode tornar as práticas neste âmbito educacional, mais intencionais e com vistas ao desenvolvimento infantil?

Entendemos que uma concepção técnica e padronizada de movimento corporal é um fator arraigado historicamente na concepção do docente que atua com tal disciplina. Entretanto, consideramos fator primordial para a superação de tais perspectivas, enaltecer os aspectos teóricos capazes de promover o pensamento do professor, tornando suas ações conscientes.

Para isso não só a formação de professores e o desenvolvimento profissional do docente são fatores de grande relevância para uma Atividade Pedagógica consciente e planejada, mas as condições materiais para que o docente possa estruturar uma aula de qualidade, as condições de vida que em demasia na nossa sociedade priva o docente de um conhecimento mais aprofundado, como visto no nosso sujeito que precisa de outras atividades para complemento de sua renda.

Enfatizamos que a Atividade Pedagógica é aquela na qual, se realizada de maneira coletiva, os professores conduzirão a forma em que as ações de orientação, organização e

planejamento serão realizadas, os conhecimentos apropriados, bem como a objetivação do que será/foi internalizado. O professor, neste momento, passa a ser consciente de seu papel, pois sua prática tem sentido e significado, isto é, considera o coletivo em prol do desenvolvimento infantil, desligando-se de atividades espontâneas e se aliando à promoção de mudanças qualitativas na vida da criança.

Cabe destacar que, conforme as passagens do estudo, a Atividade principal da criança no referente estágio de desenvolvimento é a brincadeira de papéis, mas não é a única atividade em que as crianças se apropriam da realidade. Os conhecimentos pertinentes às aulas de Movimento Corporal podem ser elencados ou não, isso depende do nível das crianças na brincadeira de papéis, uma vez que enfatizamos que ela precisa ser produzida e não é adquirida como afirmam as concepções naturalistas.

Assim sendo, no que tange às atividades a serem planejadas pelas aulas de Movimento Corporal, devemos considerar os níveis da brincadeira de papéis, para introduzir ações com o movimento corporal, ainda assim, consideramos que as brincadeiras de papéis podem ser trabalhadas com interpretações de personagens que realizam atividades voltadas à cultura corporal, como um atleta do futebol, o ginasta, o artista de circo, entre outros.

Neste sentido o movimento corporal, entendido como o agir humano disseminado nas diferentes Atividades da Cultura Corporal de movimento, só terá sentido e significado se nos subsidiarmos nas brincadeiras de papéis, pois precisamos atuar com as funções psíquicas superiores das crianças, capacidade apropriada por meio das relações sociais planejadas, organizadas e intencionalmente produzidas nas brincadeiras.

Portanto, consideramos que, conforme discutido anteriormente, estaremos rompendo com as visões naturalistas e espontaneístas de Educação, problema de pesquisa elencado neste estudo. Mesmo assim, acreditamos que não resolvemos o problema, e sim elencamos colaborações, com uma forma para pensarmos e concretizarmos o fazer pedagógico com a disciplina de Movimento Corporal, mesmo assim, tal estudo contribuiu para ampliar nossa visão, enquanto pesquisador, principalmente em relação às práticas com a Educação Física Infantil.

A hipótese essencial elaborada no início deste estudo condiz com a superação das visões naturalistas e espontaneísta, assim, a referente investigação e as análises construídas do material coletado, nos orienta em dizer que esta pode ser considerada uma afirmação, mas consideramos que a superação de tais visões será concebida no momento em que o trabalho pedagógico se tornar consciente para o professor, onde o planejamento de suas ações de ensino comecem a fazer parte de um coletivo intencionalmente organizado.

Julgo condição essencial deste estudo o trabalho coletivo realizado pelo CEINF, tendo em vista a promoção do desenvolvimento infantil, uma vez que ao depender das condições em que se efetiva, pode tornar a Atividade Pedagógica um meio para promover nas crianças, ainda na Educação Infantil, a apropriação da cultura humana, como consequência, temos o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. A efetivação deste trabalho, mesmo na sociedade capitalista, pode promover mudanças ou atuar na concepção de mundo das crianças, formando um caráter transformador, bem como materializando o projeto histórico de uma Educação humanizadora.

Almejamos uma Educação de qualidade e a falta de condições materiais, tais como não possuir um material concreto para realizar da aula, dificulta a sua ação docente e o resultado é um ensino precário e sem que haja o desenvolvimento das máximas potencialidades do ser humano. Por mais que o docente se empenhe e procure materiais para subsidiar seu trabalho, é notório que essa escassez prejudica sobremaneira o trabalho docente e acaba por proporcionar um desenvolvimento limitador para as crianças.

A falta de investimento e incentivo na educação é um fator que dificulta a ação profissional do professor, que sempre é cobrado pela sociedade a atingir patamares de excelência, todavia não são apresentados, tampouco considerados os déficits presentes nesse âmbito, tal como a carência de materiais necessários ao ensino e à aprendizagem, uma remuneração digna, valorização social, entre outros percalços.

Os atuais e constantes cortes de verbas destinadas à educação superior só aumentam, e a tendência é haver um prejuízo em massa para os estudantes envolvidos em pesquisas financiadas pela CAPES, realidade que destitui a população de acesso ao conhecimento e à universidade pública. A falta de uma definição clara do futuro do FUNDEB afeta sobremaneira a forma como estados e municípios pensam em gerir a Educação Básica. Todo o reflexo dessas políticas recai não só na educação superior, mas também nas pesquisas que promovem os debates e aprimoramento frente ao ensino, à aprendizagem e ao desenvolvimento na Educação Infantil, nos Ensinos Fundamental e Médio, tudo em virtude do acúmulo de capital, fruto de uma falácia de que é preciso economizar, diminuir e cortar gastos, intencionalmente feito em um setor primordial como a Educação, que necessita formar pessoas conscientes, capazes e preparados para conhecer, intervir e superar a realidade precária.

A escassez de estímulo e aplicação de capital na educação recai sobre práticas calcadas em aspectos alienantes, fruto de uma formação precária que não possibilita o professor conhecer a realidade concreta, entretanto, tomadas pelo contexto capitalista que

prepara os alunos para o mercado de trabalho, dispensa-os das máximas apropriações da cultura humana, de tal modo que a consequência é proporcionar uma aprendizagem limitadora, destituída de significado, sentido e que não proporciona o desenvolvimento da criança.

Em relação à formação continuada dos professores, de acordo com o observado ao longo da pesquisa promovida pela UEMS e por esta pesquisa aqui apresentada, defendemos uma formação que seja permanente e não pontual, que parta da realidade objetiva e que tenha um referencial teórico substancial, que coloque os professores em atividade de estudo e de ensino, ou seja, que parta de problemas por eles colocados e que faça uso da teoria para orientar ações que sejam mais conscientes em termos do desenvolvimento que proporcionam. Somente assim garantimos, no cotidiano escolar, o tão almejado movimento dialético entre teoria e prática, visando a superação da realidade atual.

O objetivo geral e principal deste estudo foi *conhecer e intervir na organização do planejamento pedagógico* de um professor que atua com a disciplina de Movimento Corporal em um Centro de Educação Infantil do município de Paranaíba/MS. A organização do planejamento pedagógico, foram discutidos a partir dos principais autores da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural, salientamos ainda a discussão dos principais conceitos de Cultura Corporal e movimento corporal sob a ótica da metodologia de ensino da Educação Física mais desenvolvida, qual seja a crítico-superadora.

Defendemos e argumentamos durante este trabalho que o estudo do planejamento pedagógico consciente e organizado, se constitui essencial para o trabalho do professor, seja qual for a etapa de ensino, precisamos planejar as ações que promoverão o ensino dos nossos alunos. Assim sendo, diante das várias cartilhas, receituários, já elaborados, pretendemos dar condições para o professor intervir no ensino e na aprendizagem das crianças pequenas de maneira consciente.

Os resultados alcançados, mediante os procedimentos de pesquisas realizados, nos orienta a relatar que, mesmo o professor compreendendo alguns conceitos essenciais para o fazer pedagógico, sua atuação não se torna autônoma, isso só será garantido na medida em que se realizar uma formação contínua e progressiva dando capacidade para o mesmo experienciar, viver e intervir nas suas ações como docente, isso é uma prática constante, necessita de muito estudo e desenvolvimento profissional. Ao nosso sujeito, as condições concretas possibilitadas em sua formação contínua, pode avançar seu nível de conscientização sobre o ensino e a questão do planejamento de aulas, mas isso só foi possível mediante uma formação vinculada aos estudos da Universidade e ao experimento aqui realizado.

Assim sendo, nosso trabalho não possui como resultado um produto pronto e acabado, nem este era nosso objetivo inicial, mas a ação investigativa é uma fase introdutória e processual, sendo que colaborou para nos colocarmos em movimento de análises contínuas frente ao ato de planejar consciente, isso nos fez criar condições para que o estudo do fazer pedagógico, mais específico à ação de planejamento de aulas, pudesse ser questionado, refletido, debatido e transformado, na tentativa de atender as crianças da Educação Infantil da melhor maneira possível mediante a visão Histórico-Cultural.

Destacamos que, no referente estudo, colocamos como limite o tempo dado ao processo de pesquisa, ou seja, o pouco tempo, se comparado ao que é necessário para o docente se aprimorar e desenvolver de maneira plena, à pesquisa em si, tendo em vista os dois anos de mestrado. Isso aconteceu pelo fato de ainda no momento de planejamento do estudo, não compreendíamos que iria ocorrer tal demora no Parecer da Plataforma Brasil, ocorreu também que as condições de vida nos fizeram (tanto pesquisador e pesquisado) articular poucos momentos para nosso estudo.

Assim, considero para pesquisas futuras a possibilidade de maior tempo dado e acompanhado ao sujeito da pesquisa. Ainda como possibilidade futura, temos em mente a necessidade de promover estudos referentes à Educação Física na Educação Infantil subsidiada pelo processo de formação consciente do professor; a busca por uma outra alternativa para as práticas com o Movimento Corporal na Educação Infantil, que supere a visão crítico-superadora, assim, considero uma proposta de ensino de Educação Física, com uma abordagem de fato histórico-cultural.

A impressão que fica por meio do estudo é que, para o ensino ser intencionalmente planejado e organizado com vistas ao desenvolvimento da criança, é necessário que o docente seja consciente de seu trabalho, seja movido pela vontade de promover a humanização dos sujeitos, fator garantido na medida em que passa a entender seu papel, o ensino, a aprendizagem, bem como os principais conceitos referentes a sua atuação pedagógica.

De acordo com o que foi discutido ao longo deste estudo, tendo em vista o tema elencado, existe a necessidade da realização de pesquisas calcadas no fazer pedagógico com o movimento corporal, bem como as premissas relativas ao planejamento pedagógico, principalmente na Educação Infantil. As constantes mudanças de um sistema de ensino (referente às políticas de Estado e municípios) para outro, afetam de uma forma ou de outra as práticas. Mas, mesmo diante do cenário nacional conturbado, no que tange à Educação, ainda precisamos investir em pesquisas que realçam o fazer pedagógico, que enfatiza uma Educação

Infantil de qualidade e acima de tudo valoriza o profissional que está atuando com a criança pequena.

Destarte, ainda que tenhamos averiguado e discutido diversas questões que julgamos ser essenciais, para se planejar de forma consciente na Educação Infantil, muitas delas caminham em aberto. Portanto, considero como síntese provisória o que foi salientado até aqui, assim, demos a nossa parcela de colaboração, para futuramente serem criticadas, questionadas, discutidas, e, claro, superadas.

REFERÊNCIAS

- ABRANTES, A. A; MARTINS, Lígia Márcia. **Relações entre conteúdos de ensino e processos de pensamento**. Educ. Marx, n. 1, 2006.
- AMARAL, E. Z. **Educação física e precarização: uma análise do trabalho docente a partir da década de 1990**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pelotas, 2013.
- ASBAHR, F. da S. F. **A pesquisa sobre a atividade pedagógica: contribuições da teoria da atividade**. Revista Brasileira de Educação, n. 29, p. 108-118, 2005.
- BASSO, I. S. **As condições subjetivas e objetivas do trabalho docente: um estudo a partir do ensino de história**. Tese de doutorado – Universidade Estadual de Campinas, 1994.
- BERNARDI, G. B. **Proletarização do trabalho docente: implicações na Educação Física escolar**. 2014.
- BORONAT, M. E. **El juego en la edad preescolar**. Pueblo y Educación, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 1998a.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer número 22/1998. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: CNE, 1998b
- CASAGRANDE, R. M.; PELETTI, A. B.; BATISTA, E. L. **O trabalho pedagógico na disciplina de história nos anos iniciais do ensino fundamental a partir da pedagogia histórico-crítica**. In: PAGNONCELLI, C.; MALANCHEN, J.; MATOS, N. da S. D. de (Org.). **O trabalho pedagógico nas disciplinas escolares: contribuições a partir dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, p. 111-138, 2016.
- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de Educação Física**. Cortez Editora, 2012.
- DAVYDOV, V. V. **Problemas do ensino desenvolvimental - a experiência da pesquisa teórica e experimental na psicologia**. Textos publicados na Revista Soviet Education, August, v. 30, n. 8, 1988. Disponível em: <<http://professor.ucg.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/5146/material/Davydov%20Text%20completo%202009%20jun.doc>>. Acesso em: 09 de mai. de 2018.
- DIONE, J.; LAVILLE, C. **A construção do saber. Manual de Metodologia da Pesquisa em Ciências Humanas**. Editora Artmed, Belo Horizonte-MG, 1999.
- DUARTE, N. **A escola de Vigotski e a educação escolar: algumas hipóteses para uma leitura pedagógica da psicologia histórico-cultural**. Psicologia USP, v. 7, n. 1-2, p. 17-50, 1996.
- _____. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana/ Newton Duarte. 2. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

_____. **O debate contemporâneo das teorias pedagógicas.** IN: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica, p. 33-49, 2010.

_____. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões.** Campinas: autores associados, 2003.

_____. **A teoria da atividade como uma abordagem para a pesquisa em educação.** Perspectiva, v. 21, n. 2, p. 279-301, 2002.

DUARTE, N.; SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar.** Campinas-SP: Autores Associados, 2012.

DUARTE, R. **Entrevistas em pesquisas qualitativas.** Educar em revista, v. 20, n. 24, p. 213-225, 2004.

EIDT, N. M.; DUARTE, N. **Contribuições da teoria da atividade para o debate sobre a natureza da atividade de ensino escolar.** Psicologia da Educação, n. 24, p. 51-72, 2007.

ELKONIN, D. **Psicologia do jogo.** São Paulo: Martins Fontes, 2009.

_____. **Sobre o problema da periodização do desenvolvimento psíquico na infância.** IN.: LONGAREZZI, A. M.; PUENTES, R. V. Ensino desenvolvimental: Antologia. Uberlândia-MG, EDUFU, 2017.

ENGUITA, M. F. **A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização.** Teoria & Educação, Porto Alegre, n. 4, p. 41-61, 1991.

ESCOBAR, M. O. **Cultura corporal na escola: taferas da educação física.** Motrivivência, n. 8, p. 91-102, 1995.

FACCI, M. G. D. **A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski.** Cadernos Cedes, v. 24, n. 62, p. 64-81, 2004.

FERREIRA, A. B. de H. **Novo dicionário eletrônico Aurélio versão 5.0.** Curitiba: Positivo, 2004.

FERREIRA, A. L. A. **A atividade de ensino na educação física com fundamento na pedagogia histórico-crítica.** Germinal: Marxismo e Educação em Debate, v. 9, n. 2, p. 108-120, 2017.

FERREIRA, V. **Educação Física: Recreação, jogos e desportos.** Sprint, 2006.

FILHO, A. M. **A atividade de estudo no ensino fundamental: necessidade e motivação.** Dissertação. Unesp/Marília-SP, 2011.

FLEER, M. **Early learning and development - cultural-historical concepts in play.** New York: Cambridge University Press, 2010.

FRANCO, P. L. J.; LONGAREZI, A. M. **Elementos constituintes e constituidores da formação continuada de professores: contribuições da Teoria da Atividade.** Educação e Filosofia, v. 25, n. 50, p. 557-582, 2011.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física.** 4 ed. São Paulo: Scipione, 1997

FREITAS, R. A. M. da M. **Ensino por problemas: uma abordagem para o desenvolvimento do aluno.** Educação e Pesquisa, [s.l.], v. 38, n. 2, p.403-418, 8 dez. 2011.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4 ed. Editora Atlas, São Paulo-SP, 2002.

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. Editora Atlas SA, 2008.

HYPÓLITO, Á. L. M. **Processo de trabalho na escola: algumas categorias para análise.** Teoria & Educação, n. 0, p. 4, 1991.

_____. **Reorganização gerencialista da escola e trabalho docente.** Educação: Teoria e prática, v. 21, n. 38, p. 59-78, 2011.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura.** 4º ed. Editora Perspectiva, 2000.

IZA, D. F. V. **Quietas e caladas: Reflexões sobre as atividades de Movimento com crianças na Educação Infantil.** Dissertação de Mestrado apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, 2003

IZA, D. F. V.; MELLO, M. A. **Quietas e caladas: as atividades de movimento com as crianças na Educação Infantil.** Educação em revista, v. 25, n. 2, p. 283-302, 2009.

KISHIMOTO, T. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação.** São Paulo: Cortez, 1996.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte.** Ed. Unijuí, 2004.

KUNZ, E. **Brincar & se-movimentar: tempos e espaços de vida da criança.** 2 Ed. Editora Unijuí, 2017.

KUNZ, E. COSTA, A. R. **A imprescindível e vital necessidade da criança: “Brincar e Se-Movimentar”.** In: KUNZ, E. Brincar e se-movimentar: tempos e espaços de vida da criança. 2 Ed. Editora Unijuí, 2015.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Metodologia científica.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

BOULCH, J. (1987). **Educação Psicomotora: Psicocinética na idade escolar.** Porto Alegre: ARTMED, 1987.

LEFEBVRE, H. **Lógica formal, lógica dialética.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.

LEONTIEV, A. N. **O Desenvolvimento do Psiquismo**. Lisboa: Novos Horizontes, 1979.

_____. **Uma Contribuição à Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil**. In: VIGOTSKII, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 14 ed. São Paulo: Ícone, 2016.

LUKÁCS, G. **História e consciência de classe: Estudos sobre a dialética marxista**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MAGALHÃES, C. **Implicações da teoria histórico-cultural no processo de formação de professores da educação infantil**. 2014.

MAGALHÃES, G. M.; DE MESQUITA, A. M. **O jogo de papéis como atividade pedagógica na educação infantil: apontamentos para a emancipação humana**. Nuances: estudos sobre Educação, v. 25, n. 1, p. 266-279, 2014.

MARTINS, L. M. Fundamentos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. In: PAGNONCELLI, C.; MALANCHEN, J.; MATOS, N. da S. D. de (Org.). **O trabalho pedagógico nas disciplinas escolares: contribuições a partir dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, p. 49-93, 2016.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar. Contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Tese - Unesp/Bauru, 2011.

MARTINS, L. M.; RABATINI, V. G. **A concepção de cultura em Vigotski: contribuições para a educação escolar**. Revista Psicologia Política, v. 11, n. 22, p. 345-358, 2011.

MARSIGLIA, A. C. G. **A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

MARX, K. **O capital: crítica da economia política**. Tradução: Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. 2 ed. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução: Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARZARI, M. **Ensino e aprendizagem de didática no curso de Pedagogia: Contribuições da teoria desenvolvimental de VV Davidov**. Tese de doutorado em Educação. Pontifícia Universidade Católica de Goiás - PUC/GO, Goiânia, 2016.

MELLO, S. A. **Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural**. Perspectiva, v. 25, n. 1, p. 83-104, 2007.

MELO, F. D. A. **O trato com o conhecimento da Educação Física Escolar e o desenvolvimento do psiquismo: contribuições da teoria da atividade**. Tese - Universidade Federal da Bahia, 2017.

MESQUITA, A. M de. **A motivação do aprendiz para a aprendizagem escolar: a perspectiva histórico-cultural**. Dissertação. Unesp/Araraquara-SP, 2010.

MUKHINA, V. **Psicologia da idade pré-escolar**. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1996.

NASCIMENTO, C. P.; SOUZA, M. C. F.; ROSSA, I. T.; BUSS, A. C. G. ; SILVA, E. T. A. **Contribuições do ensino de educação física para a educação infantil fundamentada na Pedagogia Histórico-crítica e a Psicologia Histórico-Cultural**. IN. PAGNONCELLI, C.; MALANCHEN, J.; MATOS, N. da S. D. de. O trabalho pedagógico nas disciplinas escolares: contribuições a partir dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica. Autores associados, Campinas-SP: Armazém do Ipê, 2016.

NASCIMENTO, C. P. **A atividade pedagógica da educação física: a proposição dos objetos de ensino e o desenvolvimento das atividades da cultura corporal**. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, 2014.

_____. **O jogo como atividade: contribuições da teoria histórico-cultural**. *Psicologia Escolar e Educacional* (Impresso), v. 13, n. 2, p. 293-302, 2009.

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

OLIVEIRA, R. M. de. **A organização do trabalho educativo com o jogo na formação de professores de Educação Física**. Tese – Universidade Federal da Bahia, 2017.

PASQUALINI, J. C. **Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a educação escolar de crianças de 0 a 6 anos: desenvolvimento infantil e ensino em Vigotski, Leontiev e Elkonin**. 2006.

_____. **Objetivos do ensino na educação infantil à luz da perspectiva histórico-crítica e histórico-cultural**. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, v. 7, n. 1, p. 200-209, 2015.

PASQUALINI, J. C.; MARTINS, L. M. **Dialética singular-particular-universal: implicações do método materialista dialético para a psicologia**. *Psicologia & Sociedade*, v. 27, n. 2, 2015.

PASQUALINI, J. C.; MAZZEU, L. T. B. **Em defesa da escola: uma análise histórico-crítica da educação escolar**. *Educação em Revista*, v. 9, n. 1, p. 77-92, 2008.

PASQUALINI, J. C.; TSUHAKO, Y. N. **Proposta pedagógica da Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP**. Bauru: Secretaria Municipal de Educação, 2016.

PICCOLO, G. M. **O jogo por uma perspectiva histórico-cultural**. *Rev. Bras. Cienc. Esporte, Campinas*, v. 31, n. 2, p. 187-202, janeiro 2010.
proletarização. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 4, p. 41-61, 1991.

PRESTES, Z. R. **Quando não é a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil: repercussões no campo educacional**. Tese de doutorado, Programa de

Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília/UnB, 2010.

PUNTES, R.V.; LONGAREZI, A.M. ESCOLA E DIDÁTICA DESENVOLVIMENTAL: seu campo conceitual na tradição da teoria histórico-cultural. **Educação em Revista** | Belo Horizonte | v. 29 | n. 01 | p. 247o-271| mar. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/edur/v29n1/aop_224.pdf Acesso em 30/08/2015.

RAMOS, M. D. P. **Crítica à organização do trabalho educativo na educação física escolar: análise de uma escola estadual do município de Feira de Santana-Bahia**. Dissertação - Universidade Estadual de Feira de Santana, 2014.

RIGON, A. J.; ASBAHR, F. da S. F.; MORETTI, V. D. Sobre o processo de humanização. IN: MOURA, Manoel Mariosvaldo de. **A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural**. Brasília: Liber Livro, p. 13-44, 2010.

ROSSLER, J. H. **O desenvolvimento do psiquismo na vida cotidiana: aproximações entre a psicologia de Alexis N. Leontiev e a teoria da vida cotidiana de Agnes Heller**. Cadernos Cedes, p. 100-116, 2004.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. **Escola e democracia**. Ed. 32. Autores associados, 1999.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: Primeiras aproximações**. 11ª ed. São Paulo, Autores Associados, 2011.

_____. O Conceito Dialético de Mediação na Pedagogia Histórico-Crítica em Intermediação com a Psicologia Histórico-Cultural. IN: BARBOSA, M. V.; MILLER, S.; MELLO, S. A. **Teoria histórico-cultural: questões fundamentais para a educação escolar** (Org.). São Paulo : Cultura acadêmica, 2016

_____. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos**. Revista Brasileira de Educação v. 12 n. 34 jan./abr. 2007.

_____. **Debate sobre as relações entre educação, formação humana e ontologia a partir do método dialético**. Florianópolis: Perspectiva, v. 31, n. 1, p. 185-209, 2013.

SOLER, R. **Educação física escolar**. Rio de Janeiro. Sprint, 2003.

TANI, G.; MANOEL, E. DE J.; KOKUBUN, E., PROENÇA, J.E. **Educação Física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista**. São Paulo: EPU: EdUSP, 1988.

TANI, G. **Abordagem desenvolvimentista: 20 anos depois**. Journal of Physical Education, 2008.

VIGOTSKI, L. S. **Formação Social da Mente**. 4º ed. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1991.

_____. **Obras Escogidas**. Tomo III. Madrid: Visor, 1995.

_____. **Pensamento e linguagem**. Edição eletrônica: Ed. Ridendo Castigat Mores, 1989.

_____. **Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores**. La Habana: Editorial Científico-Técnica, v. 456, 1987.

_____. **Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar**. In: VIGOTSKII, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 14 ed. São Paulo: Ícone, 2016.

VIGOTSKII, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 14º ed. São Paulo: Ícone, 2016.

WITTIZORECKI, E. S. **O trabalho docente dos professores de Educação Física na rede municipal de ensino de Porto Alegre: Um estudo nas escolas do Morro da Cruz**. Dissertação - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2001.

ZANELLA, A. V. **Atividade, significação e constituição do sujeito: considerações à luz da psicologia histórico-cultural**. Psicologia em estudo, v. 9, n. 1, p. 127-135, 2004.

ZANKOV, L. V. **Ensino e desenvolvimento**. IN: LONGAREZI, A. M. PUENTE, R. V. (Org.). Ensino desenvolvimental: Antologia. Livro 1. Uberlândia-MG: EDUFU, 2016.

ANEXOS

ROTEIRO DE ENTREVISTA INICIAL

1 IDENTIFICAÇÃO

Idade: 44 anos

Formação acadêmica: Ensino superior

Curso: Pedagogia **Ano de Conclusão:** 2011

Tempo de docência na Educação Infantil: 1 ano

Tempo de docência com a disciplina de Movimento: 1 ano

Carga horária de trabalho semanal: 16 horas

2 CONCEPÇÕES DO PROFESSOR

- EDUCAÇÃO INFANTIL

Qual é a especificidade da Educação Infantil em sua opinião?

É muito importante... deve ser específico na parte de brincadeiras, onde desenvolve todo o tipo de... coletividade, movimento corporal [...] a brincadeira.

Acredita que a Educação de modo geral tem trabalhado com essa especificidade?

Não, não [...] brincadeira é mais na Educação Infantil, né... na parte do ensino médio da educação em geral é mais conteúdo escrito, então, essas brincadeiras, jogos lúdicos, no meu ponto de vista está sendo de uns tempos para cá... Brincadeiras, desenhos está sendo trabalhado bastante agora.

Na escola em que você atua, como tem sido este trabalho com vistas a essa especificidade, de modo geral?

Então, aqui trabalhamos bastante a brincadeira, bastante desenho, trabalhamos com a contação de história, a criança elabora suas histórias, trabalhamos sempre com o concreto sabe?! E nós da Educação física trabalhamos junto com as Professoras Regentes. Então, se a gente tem um plano de Monteiro Lobato, por exemplo, fazemos, contamos as histórias, nós trabalhamos com o concreto, fazemos os bolos, fazemos estas coisas com a criança. Os personagens a gente cria com eles, sempre trabalha junto. E já tiro as brincadeiras que tem do Monteiro Lobato, ou outro tema, nós trabalhamos sempre em conjunto nas atividades.

E nas práticas com a disciplina de Movimento Corporal, como tem colaborado para a especificidade desta etapa educacional?

Então, desse jeito, nesse mesmo sentido, a gente pega o plano do regente, na verdade era para gente está fazendo este plano junto, não fizemos ainda não, sabe?! O plano junto, coletivo

para a gente trabalha o mesmo plano. O que que acontece? Nós pegamos o plano delas, aí a gente adapta o nosso plano no plano delas, então, a gente não trabalha em paralelo, a gente trabalha acompanhando o plano delas. Por exemplo, se ela vai fazer uma história, aí a gente já sabe qual a história ela vai fazer para a gente fazer a brincadeira em cima daquela história.

- PRÁTICA PEDAGÓGICA

Quais são as dificuldades e as facilidades de sua prática pedagógica?

As dificuldades são os materiais, que não temos. Não temos um cone, não temos bambolê [...] não tem muitos materiais para desenvolver um trabalho melhor com o movimento mesmo. Aí eu saio na rua, peço alguma doação, pego algumas latas. Então é desse jeito, nós temos muitas dificuldades de não ter um material concreto para trabalhar com eles. A facilidade é que a gente tem liberdade da coordenação e da diretoria para a gente trabalhar o que a gente quer né, então tem essa facilidade, não tem aquela obrigação, [...] então ela dá total liberdade para você trabalhar.

Quais os critérios primordiais para um bom desenvolvimento da prática pedagógica na Educação Infantil?

Eu acho assim que um bom desenvolvimento, eu no primeiro ano, eu acho que tem que estudar muito (risos), eu bem que tentei durante este ano, com a experiência minha, assim eu tenho buscado estudar bastante, pesquisar, porque todo dia você encara um problema diferente, todo dia um problema diferente... de indisciplina, de... nossa, todo dia, então o que eu tenho buscado junto com a Maria Silvia sabe?! com os livros, eu acho que para ter uma boa prática tem que estudar bastante.

Possui uma rotina? Como é desenvolvida?

Não possuo uma rotina. Aqui a rotina nossa aqui é o seguinte: as primeiras aulas são aulas dirigidas, atividades que a gente faz as brincadeiras, e as duas últimas aulas é parque. Então, foi o que a diretora pediu, coordenadora pediu aí as duas últimas aulas é parque, deixar a atividade livre.

O que é didática ao seu entendimento?

Ah... Eu não entendo muito de didática não. Acho que didática seria o que uma forma de se trabalhar?!

- **Então você acha que necessitaria de mais estudos para saber o que é didática?**

Acho que sim, porque eu acho que seria uma forma de se trabalhar certinho, a didática. Desenvolver o trabalho eu acho que seria assim né?!

Qual a perspectiva pedagógica fundamenta sua prática na escola?

Nós aqui estamos tentando trabalhar, tentando aprender... a histórico-crítica né?! Ainda não sabemos nada disso, então estamos engatinhando, principalmente eu que estou começando agora (risos).

- **Mas aí vocês fazem os curso da secretaria como é?**

É, então, igual ontem teve palestras lá sabe?! No trabalho com a maria silvia, então, estamos aprendendo agora.

Você possui momentos para o planejamento de aulas?

Não, nós temos meia hora, que é a última aula, para a hora-atividade, para fazer isso. Mas geralmente quase não dá todos os dias, porque aí a gente fica dando o almoço, chega aqui faltando vinte minutos, então, essa meia hora seria para isso, para estudar, mas geralmente não tem.

Como é o seu planejamento?

De acordo com as regentes. É de acordo com as regentes, então ai... tipo a prefeitura manda um cronograma, mas só que nós aqui da escola não segue aquele cronograma da prefeitura, então a gente não segue, o planejamento é de quinze e quinze dias, mas só que a gente não segue aquele planejamento, às vezes, nosso pl dura até 45 dias, 2 meses pq as vezes as regentes não desenvolveu aquela atividade certinha , sabe?! então a gente trabalha mais outra quinzena aquele planejamento. Então a gente desenvolve de acordo com elas, sempre de acordo com elas. nao fica assim eu vou desenvolver esse planejamento sobre.... algum tema igual tá lá na prefeitura e ela fica fazendo outro não! eu desenvolvo as brincadeiras, alguma coisa que eu for fazer, de acordo com os planos delas. Se eu vou trabalhar a lateralidade, ou coordenação, ou alguma outra coisa de específica, já é acompanhando o plano delas.

Costuma pesquisar em quais locais para planejar?

Sim eu pesquiso muito no... google (risos). Eu pesquiso mais no google, eu falo no google mas é mais internet né?! livro não. Eu entro mais no google acadêmico né?! sabe aqueles artigos científicos coisa assim aí eu procuro ver algumas experiências para mim adaptar as

brincadeiras nas experiências algumas experiências dele, mais é isso e as meninas também, a professora sempre contribui.

Como você planeja o conteúdo ou um conhecimento como você falou a partir daquilo que vem?

Às vezes, a gente, tipo... eu vou trabalhar amanhã, nessa noite antes eu planejo o que tenho que trabalhar, porque, às vezes, eu não sei que a professora vai trabalhar e eu pergunto para ela, como é que foi, o que aconteceu que a gente fizemos um livro do chapeuzinho vermelho contando a história, e aí eu tenho que bolar uma brincadeira alguma coisa para trabalhar em cima daquilo, então, às vezes, de uma hora para outra eu tenho que fazer aquilo, planejo anteriormente as brincadeiras, assim, sabe?! aí eu já planejo o que de acordo com elas, o que elas vão fazer, aí eu pergunto se elas fizeram alguma coisa diferente para me organizar. Igual foi em uma creche de ônibus lá passeou, aí nós fizemos no outro dia brincadeira de transporte como que era o ônibus do jeito o ônibus andou então a gente fez uma brincadeira, assim, sabe?! Então de um dia para o outro tem ter aquelas brincadeiras aquele planejamento que eu faço, porque todo dia não dá, tem que fazer uma só não dá então a gente faz aquelas trabalho com essas outras acompanhados com o regente.

Quais são os conteúdos ou conhecimentos primordiais para essa etapa educacional?

Tem que ser os conteúdos voltados a desenvolver as crianças, né?! Sempre, há quer se desenvolver mais o reconhecimento, o senso crítico, então, você nessa etapa simples, tipo no meu caso eu vou ver muito a parte motora parte corporal tentando bastante, também, a parte emocional, a partir de conduta né?! Então daqui uns dias eles vão chegar na escola tem que saber que tem regras né?! tentando fazer bastante isso com eles.

O que tem percebido na prática com as crianças educação infantil?

Cada dia uma coisa diferente né?! eu tenho percebido que eles são muito carente de brincadeiras, carentes de carinho mesmo, sabe assim com os pais, têm muitos que não têm pais, não tem irmãos e outros tem bastante irmãos, aí eles são muito carentes, tem muitos que chega aqui pensando só em comer, sabe fala: “- Tio to com fome”, fica com fome toda hora, tá falando: “- Tio to com fome”, então, você vê que eles ficam esperando o almoço. E se pede para fazer alguma coisa, eles nem fazem, muitos ficam, assim... triste, então, você fica percebendo, assim... que precisa de muito carinho, igual a professora falou para nós, às vezes você põe uma criança no colo, assim.. as vezes, ajuda bastante.

Vamos agora falar sobre a sua concepção sobre movimento corporal. Qual a sua concepção sobre movimento corporal?

Eu sempre digo que eles tem que desenvolver bastante o movimento corporal, porque tem muitas crianças com seis anos. Hoje na atividade eu percebi que eles não apresentaram equilíbrio, então, tem muitas brincadeiras que eu acho, assim, que essa criança já sabe fazer certinho, mas não sabe. Então, tem que trabalhar bastante mesmo os movimentos, direita e esquerda tem que trabalhar bastante, pois tem muitos que não sabem.

Para você qual o papel da disciplina de movimento corporal na educação infantil?

Na verdade essa disciplina é importante, mas eu acho que ela poderia ser uma só, com a Professora Regente ministrando. Acho que não precisaria dessa disciplina específica para trabalhar com eles, porque eu acho que o próprio Regente poderia trabalhar, o problema é não ter tempo, pois não dá tempo mesmo, não tem jeito. Mas acho quer o próprio regente fazendo atividade dele em cima do planejamento dele ele já poderia trabalhar sabendo o que e como a criança está desenvolvendo, como a criança está sentando, como que está movimentando, fazendo as brincadeiras. Mas mesmo assim, acho que é muito importante nós trabalharmos juntos, ajudar o Regente, mas se fosse o caso de ter só o Regente para fazer isso, eu acho que não daria nada não.

Cite para mim até quatro palavras que você considera essenciais para o trabalho com movimento corporal?

Paciência... trabalho... objetivo e responsabilidade.

Como movimento corporal pode contribuir para o desenvolvimento humano na sua concepção?

Isso, ele vai trabalhar muito a questão de saber respeitar o próximo e da conduta que a pessoa terá no futuro. Ela vai saber muitas coisas sobre o jogo. A criança em uma situação dificuldade vai saber que ela pode perde, que não existe só vitória. A partir disso, no futuro ela terá essa concepção, de entender que não há só o ganhar, no futuro na hora que tiver uma decepção, ela vai entender. Então, ela encara muito isso, na brincadeira, uma hora ele perde, uma hora ele vai cair e machucar, ele vai entender que é natural, né?! Que na vida passamos por altos e baixos.

Plano de ensino

Disciplina: Movimento Corporal

Número de aulas: 13 aulas

Duração das aulas: de 30 min à uma hora

Pesquisador: Lúcio Flávio Oliveira da Silva

Número de unidades didáticas: Cinco (5) unidades didáticas.

1º Encontro formativo – Apresentação da pesquisa e a estruturação dos encontros, e assinatura no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

2º Encontro formativo – Leitura e discussão do texto “Periodização do desenvolvimento psíquico à luz da escola de Vigotski: a Teoria Histórico-Cultural do desenvolvimento infantil e suas implicações pedagógicas”, de Pasqualini (2013), cujas páginas utilizadas foram da 71 a 81.

3º Encontro formativo - Leitura e discussão dos principais conceitos do livro “Educação Física e o conceito de cultura” de Josimar Daólio (2004).

4º Encontro formativo – Leitura e discussão dos principais conceitos do artigo de NASCIMENTO, C. P.; SOUZA, M. C. F.; ROSSA, I. T.; BUSS, A. C. G. ; SILVA, E. T. A. cujo nome é “Contribuições do ensino de educação física para a educação infantil fundamentada na Pedagogia Histórico-crítica e a Psicologia Histórico-Cultural”, presente no livro PAGNONCELLI, C.; MALANCHEN, J.; MATOS, N. da S. D. de., cujo nome é “O trabalho pedagógico nas disciplinas escolares: contribuições a partir dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica”.

5º Encontro formativo – Leitura e discussão dos principais conceitos destacados na dissertação sobre o planejamento de ensino.

6º Encontro formativo – Leitura e discussão dos principais conceitos destacados na dissertação sobre o como realizar um ensino intencionalmente planejado na Educação Infantil com a disciplina de Movimento Corporal.

7º Encontro formativo – Discussão dos principais conceitos realizados no experimento didático-formativo.

8º Encontro formativo – Reorganização dos encontros e entrega dos próximos textos para discussões futuras.

9º Encontro formativo – Discussão dos conceitos de Brincadeira e Jogo, a partir dos referenciais da Teoria Histórico-Cultural.

10º Encontro formativo – Leitura e discussão do texto “Formação das premissas do jogo de papéis no terceiro ano de vida” de Mercedes Boronat, de 2002, traduzido da língua

espanhola.

11º Encontro formativo – Construção, elaboração e contribuições no planejamento pedagógico.

11º Encontro formativo – Construção, elaboração e contribuições no planejamento pedagógico.

12º Encontro formativo – Discussão e análise das atividades realizadas.

13º Encontro formativo – Discussão dos principais conceitos realizados no experimento didático-formativo, com ênfase as atividades de planejar.

ENTREVISTA FINAL

(PESQUISADOR) Hoje é dia 17 11 vamos começar a entrevista final primeiramente obrigado, né... o processo foi longo e duradouro mas chegamos no final. Qualquer outra situação que possa contribuir para o seu desenvolvimento seja com alguma atividade, seja por meio dos áudios, se você quiser também, as imagens todo o processo que foi realizado, né... Toda a entrevista estruturada, também fazer parte do trabalho final, aí depois se quiser ver eu estarei encaminhando. Tudo o que eu disse, o que eu perguntei e você respondeu estará na entrevista final que será colocada no papel. A entrevista inicial já até está no papel, agora vou colocar depois está entrevista transcrita. Quero agradecer todo esse período né, não é fácil é muito difícil, assim... tá em observação, tá tenho que responder algumas perguntas, está em estudo, sei que é bastante complicado, mas agradeço seu empenho. Hoje estamos aqui para responder algumas questões sobre o processo formativo né, as questões sobre o planejamento pedagógico, bem como o que se refere ao Movimento Corporal.

(PESQUISADOR) A primeira pergunta é: Que avaliação você faz de todos os encontros didático-formativos?

(PROFESSOR) Bom... lá em casa eu não tenho tempo de estudar (*risos*) chego lá em casa, tem que fazer as coisas de casa e acaba não tendo tempo para estudar, então, com essa formação que nós tivemos acabou que eu tive um tempinho, uma hora, pelo menos de estudo. Não é muito? Não é. Porque com o estudo que tem, se não estudar você não aprende nada, pelo menos, você já tem uma noção de alguma coisinha, então, já ajuda. Então foi muito bom. Eu achei muito bom, porque foi meu primeiro ano trabalhando na escola, aí eu cheguei sem noção nenhuma, assim... eu sai da faculdade em 2011 aí eu vim e cai de *gaiato*, eu entrei, sabe?! E eu fiquei perdido. E nesse ramo nosso, você pergunta para um, pergunta para outro, aí eles não explicam, eles não ajudam. Assim, queira ou não queira foi uma ajuda, porque eu estava perdido. Pois eu tenho uma vivência, como você falou, tem uma CULTURA (*enfatizando e risos*) daquela época, para você trabalhar hoje uma coisa que você não sabe trabalhar é difícil. Então, quer dizer, estes encontros para mim foi muito bom.

(PESQUISADOR) Quais as contribuições desta formação para sua atuação profissional você considera importante? Por quê?

(PROFESSOR) Então, no meu caso, pôde abrir um norte sabe?! Uma direção do que fazer. Por exemplo, eu achava que, às vezes, a brincadeira... que você levava a brincadeira, e aí nós fazemos a brincadeira, organizamos a brincadeira, fazia, explicava para as crianças, e

tinha que ser só daquele jeito e os estudos nos mostram que não. A própria criança, ela também tem a sua cultura, sua vivência, algumas estão mais avançadas, outras não estão, então, você tem que procurar saber estas diferenças que tem né?! E eu chegava com a brincadeira lá e vamos fazer assim, né?! Igual a brincadeira coelho sai da toca, as crianças mesmo, elas vão lá e tentam mudar a brincadeira, elas mesmas mudam a brincadeira, eu chegava lá e pensava já como elas poderiam mudar a brincadeira. Então, foi muito bom, por causa disso daí, porque pelo menos abriu minha mente. Aí no próximo plano, no planejar, você já fica com aquela dúvida, pensando e agora como vou fazer este planejamento? Sendo que tem outras possibilidades. Por isso que, assim... abriu um leque né?! O que precisa mais agora, é de estudos.

(PESQUISADOR) Quais mudanças ocorreram na sua forma de pensar sobre o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos pré-escolares?

(PROFESSOR) Então, é... eu pensava desse jeito, eu pensava que o ensino tinha que partir da gente né?! O ensino. E a aprendizagem eles iam aprender aquilo que a gente... a gente ensinar né?! E eles... na verdade, eles tem várias formas de aprender, uns aprende de um jeito, outros de outro jeito né?! Então tem várias formas de aprender né?! É onde que eu falo que se tiver um pouquinho mais escudo da minha parte, dá para fazer um plano, assim, já pensando nos objetivos certos né?! Procurar... fazer com que até eles chegue um ensino e uma aprendizagem que eles ainda não sabe. Mas, só que assim, de uma forma mais... mais objetiva né?! Não chegar lá com a brincadeira, assim do nada, e mandar eles brincarem, fazer aquela brincadeira, sem aquela... o por trás disso, qual que é a função que a gente quer que ele chega né?! Então, muitas vezes, eu faço a brincadeira e ainda não consigo ter essa visão de qual que é o real objetivo, para ele chegar aquela função, sabe?! Então você faz um objetivo, você propõe, mas assim, eu pergunto qual que é o objetivo real disso? O que que eles vão aprender? Qual que é o foco principal? Eu ainda estou muito em dúvida disso daí, qual que é o foco principal? Qual aprendizagem que chegará a eles sabe? Então, eu ainda... eu ainda preciso muito mais de estudos por causa disso. Porque antes, eu tinha a visão de que eu tinha que levar a brincadeira, eles iriam fazer a brincadeira e eles iriam aprender, né?! Hoje eu tenho uma visão assim, que eles podem tanto aprender as brincadeiras que eu nem sei fazer ainda, e eles podem fazer a brincadeira de outro jeito e podem desenvolver coisas que, às vezes, não está escrito no meu papel. Desenvolver tipo lá, um fato emocional, por exemplo, por meio de brincadeira né?! E que às vezes no meu objetivo lá, eu coloco só para

desenvolver a coordenação motora. Então eu acho que é isso daí, aquela questão do ensino imposto né?!

(PESQUISADOR) Em relação à sua compreensão a respeito de Movimento Corporal e de Cultura Corporal de Movimento, o que considera que mudou após o experimento didático-formativo?

(PROFESSOR) Então, o que mudou? Mudou que agora eu entendo que cada criança tem sua cultura, cada criança tem a sua bagagem, sua história. Por exemplo, uma criança aprende de um jeito, enquanto outra não aprende daquele jeito. Então, cada criança tem seu jeito de aprender, tem sua cultura. Assim, não é todas que vão aprender do mesmo jeito, uma pode aprender mais rápido, outra demora um pouco mais para aprender.

(PESQUISADOR) Você considera que o processo foi importante para você compreender o que seria cultura corporal?

(PROFESSOR) Sim, eu entendo que por meio das brincadeiras que se desenvolve a afetividade com outro colega, você desenvolve o respeito, o esperar a vez e não é só o exercício em si.

(PESQUISADOR) Considera que as aulas de Movimento Corporal podem contribuir para o ensino e para a aprendizagem dos alunos na Educação Infantil? De que maneira?

(PROFESSOR) Então né?! Eu falo que eu acho que é uma das principais disciplinas, tanto mais educação infantil, como no ensino fundamental. Porque você trabalhando com a educação física, que é a matéria que eles mais gostam, por meio dela você pode trabalhar respeito, pode trabalhar o coletivo. Então, é por isso que é importante essa disciplina, trabalhar não somente o movimento corporal em si, por causa disso que nesta disciplina trabalha com respeito, disciplina, o saber perder, ele vai lidar com as frustrações da vida, né?! Você vai poder utilizar estas questões, tanto na educação física quanto nas outras. A Educação Física pode ajudar nisso daí, né?! Antes eu não tinha a noção disso tudo. Eu achava que Educação Física era só Educação Física, não tinha a concepção de que existiam todos os critérios que foram estudados, por exemplo, de atividade, da afetividade, trabalhar o social das crianças, eu não tinha a concepção de que dava para trabalhar toda esta volta. Não tinha a concepção de que envolve tudo no trabalho com a criança e no desenvolvimento dela. Ajuda

não só na Educação Infantil, onde as crianças precisam trabalhar com a brincadeira, em que as crianças ficam atentas, prestam atenção, mas no Fundamental e médio. Igual eu fiz na pescaria, eles trabalharam a concentração, prestaram atenção, usaram o psicológico, sabe?! As crianças esperavam a vez de serem os pescadores. Então, tudo isso vai ajudar tanto nas minhas aulas como nas dos outros... Aí que entra o coletivo.

(PESQUISADOR) De que forma o experimento didático-formativo pôde colaborar para realização de seu planejamento pedagógico? Discorra.

(PROFESSOR) Nossa contribuiu muito, muito, muito, porque eu... eu ficava perdido para fazer uma atividade, uma brincadeira, porque... mesmo lá no Gertrudes, lá eu tinha muita dificuldade na questão do coletivo. Porque lá eu saia perguntando, né?! O que está fazendo? Como está fazendo? Que tema vocês vão fazer? Então, eu saia perguntando para elas. Mas assim, sentar para fazer o planejamento coletivo mesmo, não fazia né?! E agora ainda é pior, você não faz o trabalho coletivo, mas eu faço do mesmo jeito eu saio perguntando, como fiz na atividade da pescaria, pedindo para fazer o trabalho coletivo com as professoras, né. Mas é difícil, aí saio perguntando, falo com a coordenadora, ela me diz faz assim e tal, para não fugir muito do que elas estão fazendo. Mas, assim, deveria mais especificamente coletivo né, a parte de Educação Física, e Arte não fica empatado não. Mas, assim, não tem tempo né?! as pessoas não tem tempo para fazer. Aí essa formação aqui foi na onde que me ajudou em meu primeiro ano trabalhando, então, partir dessa formação foi que me ajudou, contribuiu né?! para mim ver, pensar, assim... de uma outra maneira né?! tentando encaixar o meu planejamento no deles e para... e para fazer as atividades de acordo com as crianças desenvolve tanto lá, como na minha. Igual aquela atividade que eu fiz, não sei se você lembra, lá do ano passado lá... do trabalhar massinha com eles... eles fazendo, foi do Sítio do Pica-Pau? (diz para ele mesmo), não, foi do índio... foi da oca dos índios, que a Maria Sílvia até te falou. Aí nós fizemos eles pegaram a massinha lá, eles desenharam né?! Fizeram os desenhos, então, eu tive que correr atrás e a Maria Silvia me ajudou a correr atrás, a Maria Silvia ainda falou com as meninas... aqui dá para o Jose (*nome fictício*) fazer esta parte aqui. Se não fosse assim, não dá. Então, tendo está formação aqui contribui bastante, não só para mim, mas para trazer as meninas (Professoras Regentes) para contribuir com as aulas. Então, tendo está formação aqui e um tempo maior de estudo, dá para contribuir bastante para a formação das crianças, ou seja, para o desenvolvimento das crianças né?! Para não ficar uma atividade solta, assim, chegar lá e vamos correr, vamos pular, sem um sentido e sem um significado. E esta formação contribuiu para enxergar esse lado e para tentar fazer diferente...

ainda não estou fazendo certo né?! (risos) você tem que ter mais estudo né?! você tem que aprender mais, tem que ter um pouco mais de tempo, eu chego lá para planejar está muito difícil, então, tem que ter um pouquinho mais de tempo, um pouquinho mais de estudo, um pouquinho mais experiência também né?! porque que não queira ou não queira, sendo novato você não tem muita experiência né?! As vezes, você planeja alguma coisa, você tem que ver tudo isso daí, né?! Demora um pouco né?! Tanto quanto para aprender e para estudar, como para fazer na prática, mas aí eu estou fazendo assim... faço um plano vejo o que dá certo, mas quando não dá certo eu fico assim... nossa fico com a cabeça, assim... fico com a cabeça a mil, pensando o que que eu posso fazer? o que posso fazer para ajudar, né?! Então, assim, eu acho que está faltando bagagem para mim, mais estudo, mais bagagem para mim mudar, ver outras possibilidades, certo? Mas eu acho que esta faltando um pouco mais de estudo da minha parte, preparação para isso, sabe?! Mas está formação, pelo menos já, como fala... me tirou da situação de conforto, da zona de conforto (risos), da zona de conforto. Está formação me tirou da zona de conforto e está colocando uma dorzinha de cabeça para fazer melhor, mas vamos ver se algum dia conseguimos chegar lá. Se algum dia conseguimos fazer direito.

(PESQUISADOR) Como você realiza seu planejamento de aulas agora?

(PROFESSOR) Como eu disse antes para você, antes procurava uma brincadeira na internet, por exemplo, jogava a brincadeira no planejamento e não procurava saber o sentido dela, o que desenvolvia, o que ela fazia. Hoje na hora que eu planejo uma brincadeira, eu tento ver quais as possibilidades que ela tem? Ou seja, o que ela trabalha? O que não trabalha? O que pode desenvolver? E o que não pode? Hoje, eu já tenho está visão. Mas mesmo assim, as vezes, eu não consigo fazer da forma correta, eu acho. Entretanto, eu já tenho está concepção. Aí fico com aquilo na cabeça: posso fazer assim? Não posso fazer? Aí eu já penso no que a criança vai desenvolver? Já consigo imaginar o que a criança vai fazer. O que ela pode, ou o que ela não pode fazer? Coisa que antes eu não tinha está visão. Por exemplo, eu não tinha a visão de que hoje a criança ela é protagonista. Ela mesma pode desenvolver um jeito dela brincar e como ela vai brincar.

(PESQUISADOR) Qual a importância do seu planejamento pedagógico para o processo de desenvolvimento infantil? Porquê o considera importante?

(PROFESSOR) Então, nessa questão eu coloco assim.. eu tento pensar o planejar, eu tento pensar assim.. quais são? A primeira coisa que eu tento pensar no planejamento é: quais são os objetivos? O que a criança vai aprender? O que ela vai desenvolver? Porque eu falo

assim... não adianta chegar lá com a brincadeira, mil maravilhas, bonita e a criança não vai aprender nada, não vai desenvolver nada. Então, na hora que eu vou planejar, eu penso, fico pensando assim o que pode? O que está criança vai aprender? O que elas vão aprender? Então, assim.. hoje eu penso assim... fico assim pensando e... não adianta o dia que eu levo, eu planejo e levo uma atividade que não desenvolve a criança, as crianças não participam, não interessa para elas, se é uma coisa que não chama a atenção deles, não chama... Até eles vê que se não desenvolve eles, eles não prestam atenção, eles não participam, aí vira bagunça, até eles ve, por isso que... igual, igual você falou das outras vezes que a gente tem que sempre planejar, mesmo que seja o individual, mas o ideal é que seria o coletivo, e planejar para... planejar para ver as várias possibilidades que podem acontecer na aula, se a criança as vezes ela não se interessou por aquilo daquele jeito, ou se ela quer de outro jeito. Então, o importante é planejar para que não ocorra essas coisas assim... Igual as vezes eu planejo uma aula, e não está de acordo com aquilo que deveria ser.. Vixe (em tom de desaprovação), vira bagunça, as crianças não participam, vira... fica correndo, aí as vezes você tenta fazer... inventar uma brincadeira, inventar uma brincadeira na hora ali, mas não é do jeito que planejado. Aí você tem que tapar o sol com a peneira, porque você vai fazer uma brincadeira que você não planejou e não vai desenvolver nada nas crianças, só para tapar o buraco, por isso que é importante planejar, e para planejar acho que tem que estudar mais um pouco ainda, por que mesmo assim o planejamento é... para planejar você tem que estudar, você tem que ter um pouquinho mais de tempo, você tem que estudar, você tem que concentrar, você tem que ver os objetivos, qual que é a função? O que você quer chegar com a brincadeira? Então, é onde eu quebro muito a cabeça... muito a cabeça. Quando eu vou planejar eu... Eu to quebrando a cabeça. Às vezes por falta de tempo eu vou lá e coloco um planejamento sem sentido, chega lá na aula, meu amigo... não vira nada, nada. Por isso tem que planejar.

(PESQUISADOR) Quais princípios você utiliza ou considera importante para pensar o planejamento das suas aulas com a disciplina de Movimento Corporal?

(PROFESSOR) Então, quando você coloca em pensar o planejamento, eu procuro... eu procuro ver com as crianças assim o que elas já sabem? Eu já falo assim o que elas já sabem? Eu vou fazer uma brincadeira, aí eu trabalhando com um tema, eu procuro ver do tema o que elas já sabem? O que eles podem avançar? Às vezes, eu... eu procuro ver uma forma, mesmo com aqueles alunos que estão avançados, procuro ver o que está mais avançado? O que não tá? Porque eu procuro ver o que eles conhecem? ou não conhecem? Se sabe? Porque a partir dessa formação que a gente teve, aí eu... eu aprendi um pouquinho mais, porque eu não sabia

nada, quase, né?! (risos), como naquela parte que você falou de zona real e zona proximal, né?! Então, na hora que eu vou planejar, aí eu já penso nestas duas palavras (risos). Porque eu procuro pensar nestas palavras, porque eu falo assim... as crianças já sabe disso aqui, então, vamos ver a próxima etapa que ela pode desenvolver. Aí eu fico sempre com esta palavra na cabeça (risos), sobre zona proximal e zona real.

(PESQUISADOR) Mas algum princípio você elenca ou não? Mais alguma outra coisa você enfatiza para realizar o planejamento?

(PROFESSOR) Então, eu procuro seguir, igual eu te falei como a coordenadora pede, a secretaria pede um tema, eles passam para ela e ela entra em contato com a gente, fala para gente seguir. Mas a partir do tema que eu procuro ver quais são as brincadeiras que vou fazer com as crianças, quais as brincadeiras que vão agregar com o tema e daí eu procuro ver o que elas vão aprender? Que elas sabem o que não sabem, eu fico pensando... igual naqueles planejamentos que a gente aprendeu com a Maria Silvia, hoje nos não faz isso lá, mas tinham aquelas varias perguntas antes da problemática ali, o que elas sabem? O que elas não sabem? O que ela vai aprender? Então, eu tenho esse formato lá em case eu coloco estas perguntas no meu planejamento sabe. Eu procuro colocar essas perguntas para saber o que ela sabe. Então eu faço desse jeito, mas eu acho assim... eu deveria ter um pouquinho mais de estudos, para saber planejar certinho, o que realmente a criança vai aprender, não só na parte de correr pular, mas o que ela vai aprender? Qual... Como é o emocional dela? Ver sua diversidade, incluir ela, assim... no todo. Mas eu ainda tenho muita dificuldade nisso, muita mesmo... incluir as crianças no todo, sabe?! Eu preciso ensinar ela não só correr, pular, mas... assim, várias coisas que precisam ser incluídas no planejamento, mas tá assim... como uma formiguinha na minha cabeça, mas a partir dessa formação que colocou essa sementinha, mas por eu estar começando agora, não tendo muito tempo... porque agora eu não tenho muito tempo para estudar, né?! Eu estou tendo um pouco mais de dificuldade.

(PESQUISADOR) Quero agradecer muito sua contribuição, a gente sabe da dificuldade, foi muito tempo de estudo, mas espero que tenha sido bom para seu desenvolvimento como professor, obrigado.