

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA – NOTURNO

Aline Pietro Marques

**EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL: UMA CONTRIBUIÇÃO A PARTIR DA ABORDAGEM
CRÍTICO-SUPERADORA**

Santa Maria, RS
2018

Aline Pietro Marques

**EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA
CONTRIBUIÇÃO A PARTIR DA ABORDAGEM CRÍTICO-SUPERADORA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Curso de Licenciatura em Pedagogia da
Universidade Federal de Santa Maria (UFSM,
RS), como obtenção do título de **Licenciada
em Pedagogia**.

Orientadora: Profa. Dra. Márcia Morschbacher

Santa Maria, RS
2018

Aline Pietro Marques

**EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA
CONTRIBUIÇÃO A PARTIR DA ABORDAGEM CRÍTICO-SUPERADORA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como obtenção do título de **Licenciada em Pedagogia**.

Aprovado em 01 de outubro de 2018.

Marcia Morschbacher, Dra. (UFSM)
(Presidente/Orientadora)

Aline de Souza Caramês, M.^a (UFSM)

Graziela Franceschet Farias, Dr^a (UFSM)

Santa Maria, RS
2018

*“Através dos outros
nos tornamos
nós mesmos.”*

(Lev Semyonovich Vygotsky)

*“Um professor sempre
afeta a eternidade.
Ele nunca saberá onde
sua influência termina.”*

(Henry Brooks Adams)

AGRADECIMENTOS

À Universidade Federal de Santa Maria, que me acolheu e contribuiu não apenas para minha formação acadêmica, mas humana.

*À minha orientadora, sobretudo pelo exemplo profissional. Pelo comprometimento, atenção, cuidado e dedicação à docência. Que em cada novo tempo dentro da Universidade, tantos outros colegas encantem-se também.
E que não lhe falte o sentimento de dever cumprido.*

A todos os Professores do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria pelos ensinamentos, reflexões e desassossegos.

*Aos colegas de curso, fundamentais em cada etapa desta caminhada.
Nem sempre nos mantivemos lado a lado, mas vocês sempre foram importantes.
Ainda são.*

*À minha família, que me acolheu e me deu todo o suporte necessário durante a vida.
Que nutriu em mim desde muito cedo a vontade de estudar na UFSM.
Certo dia aconteceu.*

*Agradeço ao meu namorado, Fernando, por ter sido fortaleza nos meus momentos escuros.
Pela compreensão, paciência e aprendizado em todo este tempo.
“Não quero desatar o nosso nó(s).”*

*Aos amigos que compartilharam momentos incríveis comigo e me fizeram ter certeza de que o ser humano não é feliz sozinho.
Temos muito pela frente ainda!*

Agradeço às escolas por onde passei, aos desafios que me foram oferecidos e aos aprendizados construídos.

*Agradeço às crianças, todas elas, pelo pouco ou muito tempo em que estivemos juntos.
O mundo é de vocês, nós acreditamos em vocês!
Eu aprendi a amar cada um, e recebi um tanto de amor de volta. De graça.
Recebi olhares que me disseram tantas coisas! Não sei se há algo que me emocione mais.*

*A todos vocês, a minha gratidão.
Devo quem sou.*

RESUMO

EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA CONTRIBUIÇÃO A PARTIR DA ABORDAGEM CRÍTICO-SUPERADORA

AUTORA: Aline Pietro Marques
ORIENTADORA: Márcia Morschbacher

Este trabalho de conclusão do Curso de Licenciatura em Pedagogia tem como objetivo analisar a importância da apropriação dos conteúdos da Cultura Corporal para a formação das crianças nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Este estudo tem como base as referências da Pedagogia Histórico-Crítica, da Psicologia Histórico-Cultural e da Abordagem Crítico-Superadora da Educação Física. A metodologia proposta contempla uma abordagem qualitativa, do tipo investigação bibliográfica, e utiliza-se como fonte de dados os documentos legais que balizam o Ensino Fundamental, segunda etapa da Educação Básica, além de bibliografia pertinente ao tema de estudo. Num primeiro momento, optou-se pela realização de uma pesquisa exploratória acerca da produção acadêmico-científica da área, buscando por aspectos pedagógico-metodológicos e epistemológicos no ensino da Educação Física no contexto escolar. Este movimento colaborou para a escolha da base teórica do presente trabalho, que fundamenta-se em estudos de Saviani (1985, 2008), Pasqualini (2013) e do Coletivo de Autores (1992) sobre a concepção de ser humano, a definição de trabalho educativo, o papel da educação e a concepção crítico-superadora da Educação Física. Por fim, pôde-se observar que a educação assume importante papel no processo de humanização dos sujeitos (produção do humano nos seres humanos), a partir da apropriação das objetivações culturais. A cultura corporal, enquanto patrimônio cultural da humanidade, é de extrema importância para que este processo se efetive, pois, para que o ser humano qualifique-se como tal, faz-se necessário o acesso a estas objetivações. Toma-se aqui, o processo de humanização como aquele baseado no acesso e na apropriação do mundo da cultura pelos sujeitos. Assim, visando este modelo de formação, bem como a superação de dicotomias e antagonismos presentes na sociedade, o professor deve contribuir para que não seja negado aos alunos o acesso aos conhecimentos produzidos e sistematizados pelo homem, em especial, os da Cultura Corporal.

Palavras-chave: Educação Física. Anos Iniciais. Psicologia Histórico-Cultural. Pedagogia Histórico-Crítica. Abordagem Crítico-Superadora.

ABSTRACT

PHYSICAL EDUCATION IN THE INITIAL YEARS OF FUNDAMENTAL EDUCATION: A CONTRIBUTION FROM THE CRITICAL-OVERCOMING APPROACH

AUTHOR: Aline Pietro Marques
ADVISOR: Márcia Morschbacher

This work of conclusion of the Course of Degree in Pedagogy has the objective to analyze the importance of the appropriation of the contents of the Body Culture for the formation of the children in the Initial Years of Elementary Education. This study is based on the references of Historical-Critical Pedagogy, Historical-Cultural Psychology and the Critical-Overcoming Approach to Physical Education. The proposed methodology contemplates a qualitative approach, such as bibliographic research, and it is used as data source the legal documents that mark the Elementary School, second stage of Basic Education, in addition to bibliography pertinent to the subject of study. Firstly, an exploratory research was done on the academic-scientific production of the area, searching for pedagogical-methodological and epistemological aspects in the teaching of Physical Education in the school context. This movement helped to choose the theoretical basis of the present work, which is based on studies by Saviani (1985, 2008), Pasqualini (2013) and the Collective of Authors (1992) on the conception of human being, the definition of educational work, the role of education and conception critical-overcoming of Physical Education. Finally, it can be observed that education assumes an important role in the process of humanization of the subjects (production of the human in human beings), from the appropriation of cultural objectification. Body culture, as a cultural patrimony of humanity, is of extreme importance for this process to take place, because, for the human being to qualify as such, it becomes necessary to access these objectifications. Here we take the process of humanization as one based on the access and appropriation of the world of culture by the subjects. Thus, aiming at this model of formation, as well as the overcoming of dichotomies and antagonisms present in society, the teacher should contribute to the denial of access to the knowledge produced and systematized by the human being, especially those of Body Culture.

Keywords: Physical Education. Early Years. Historical-Cultural Psychology. Historical-Critical Pedagogy. Critical-Overcoming Approach.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	8
2 A ETAPA DO ENSINO FUNDAMENTAL: OS ANOS INICIAIS.....	15
2 PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA.....	20
3 PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL.....	25
4 ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E CULTURA CORPORAL.....	34
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	40
REFERÊNCIAS.....	43

1 INTRODUÇÃO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso tem como objeto de estudo a Educação Física nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Este advém de uma inquietação suscitada na disciplina de Educação Física e Movimento Humano, do curso de Licenciatura em Pedagogia (Noturno) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Estas inquietações resultam de experiências acadêmicas em uma escola da rede pública de ensino da cidade de Santa Maria/RS, a partir de uma proposta da disciplina Prática Educativa em Educação, do curso de Pedagogia. A partir das observações realizadas no contexto de uma escola da rede municipal de ensino, pôde-se notar a dificuldade de educadoras pedagogas frente a situações que envolvem o trabalho pedagógico com o componente curricular Educação Física.

Até o quinto ano do Ensino Fundamental, é o pedagogo que possui a regência da turma e dá conta dos diversos componentes curriculares obrigatórios à formação escolar dos alunos. Assim, em diversos casos, as escolas não possuem um professor licenciado em Educação Física para contemplar este componente. Os professores pedagogos, por sua vez, realizam esta atividade em sala de aula utilizando jogos de tabuleiro ou, de forma rara, utilizando o pátio da escola para algumas atividades como circuitos motores ou com materiais, como bolas/cordas.

Estas atividades, por sua vez, acontecem em momentos esporádicos, quando as crianças encontram-se muito “agitadas” ou quando chove e poucos alunos comparecem à aula. No restante do tempo, prevalece o ensino dos componentes Língua Portuguesa e Matemática, pois nesta etapa, “os alunos precisam terminar o ano sabendo ler, escrever e sabendo as operações matemáticas básicas” – o que se configura como uma perda para o aluno, pois deixa de participar de momentos de interação, exploração e experimentação, e de reflexão.

Na disciplina de Educação Física e Movimento Humano nos foi apresentado um referencial teórico que toma a educação como elemento central para o processo de humanização e para a compreensão e ação na realidade/sociedade. Também aborda a Educação Física Escolar de maneira mais abrangente ao analisar o ser humano como unidade, rompendo com a visão fragmentada sobre sua constituição.

Estas contextualizações quando apresentadas trouxeram consigo certo espanto, positivo no sentido de que contribuem para o trabalho do futuro docente, ao passo em que rompem com o modelo de aula de Educação Física que a maior parte dos alunos conheceu

quando passou pela Educação Básica: aquele alicerçado no paradigma do desenvolvimento da aptidão física.

Anos após deixar a Educação Básica, ao voltar para o espaço escolar, e desta vez sob a perspectiva de (futura) professora, um movimento de identificação me ocorreu: são outras crianças, em outra época, mas que ainda repetem o mesmo modelo que eu cumpri por tantos anos, seja na rigidez exigida para seus movimentos, seja na restrição de possibilidades frente aos conteúdos e atividades que poderiam ser desenvolvidos. Ou seja, são planejamentos e ações que privilegiam o desenvolvimento da aptidão física e das habilidades motoras, fragmentando o processo de aprendizagem e a formação dos sujeitos.

Por hora, esta ida ao campo da escola e estas reflexões caracterizaram apenas um movimento nostálgico. O início do oitavo semestre do curso de Pedagogia, a partir desta disciplina que trata da Educação Física, marcou a tomada de consciência e o princípio de indignação e questionamento acerca da razão pela qual, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, há de maneira tão presente esta fragmentação e a negação de conhecimentos e de experiências aos alunos.

São negados conhecimentos, práticas e momentos que poderiam auxiliá-los no (re)conhecimento e na apropriação de inúmeras possibilidades que apenas esperam por uma palavra que as anuncie, como a reflexão acerca do meio social onde estão inseridos, o lugar onde são colocados ou se deixam estar, os fundamentos por trás das instituições sociais (que visam uma regulação, a fim de manter o funcionamento da sociedade a partir de seu poder normativo) como a escola, a igreja, o Estado e, inclusive, a família. Para além desse aspecto, tem-se a limitação do desenvolvimento das crianças pela negação do acesso ao conhecimento mais elaborado no plano da cultura corporal.

O que assistimos neste cenário, e que não é um fenômeno raro, consiste num processo de negação do conhecimento científico, sistematizado, que implica na manutenção do senso comum em espaços cuja função é realizar exatamente um movimento oposto. A educação, responsabilidade da escola e do professor em sua prática pedagógica, precisa promover o máximo desenvolvimento, sobretudo psíquico dos sujeitos educandos, oferecendo instrumentos para que eles qualifiquem-se de fato, como seres humanos. Aqui reside o papel vital da educação, da escola e do professor.

O ser humano humaniza-se, qualifica-se como tal, apropriando-se de conhecimentos e da produção humana criada pelas gerações anteriores, influenciando no meio social e criando também novas produções às gerações seguintes. Por este motivo, constitui-se como um sujeito social e histórico.

Ao analisar este acervo de conhecimentos da humanidade, evidencia-se que a sociedade em que hoje vivemos, caracteriza-se como capitalista, onde o capital predomina sobre o trabalho. Neste sentido, a educação constitui-se como instrumento necessário para a superação desta configuração social, partindo da possibilidade de acesso a esta série de conhecimentos. Assim, constitui-se a possibilidade de que os seres humanos reflitam sobre o meio social em que estão inseridos, problematizem-no para além do senso comum, expliquem-no e vislumbrem ações que possam transformar a realidade, superando problemáticas como a descontinuidade das políticas públicas que deveriam justamente assegurar o avanço da educação e, por conseguinte, da sociedade.

Esse processo de humanização somente acontecerá de forma plena, quando tudo aquilo que nos desumaniza for superado. A sociedade configurada pelos moldes capitalistas impede que a classe trabalhadora acesse conhecimentos, avance intelectualmente e supere a exploração do trabalho.

A Cultura Corporal diz respeito a uma fração do patrimônio cultural da humanidade, compondo-se pela dança, luta, jogos, ginástica e pelo esporte. Ao negar este conteúdo aos alunos na escola, nega-se o próprio conhecimento e afirma-se o projeto de formação sustentado na unilateralidade. Colocam-se obstáculos à produção e reprodução de relações do sujeito consigo, com o outro e com a realidade social mais elaborada, que é condição e consequência de um desenvolvimento situado em patamares superiores.

Predomina, assim, no cenário mundial, de acordo com a ordem econômica capitalista, estabelecida e vigente, a ação estratégica da classe dominante no sentido de subtrair as possibilidades econômicas, políticas e de formação da classe trabalhadora, para que sejam mantidas as hierarquias e os privilégios.

No plano social mais amplo, trata-se da produção da miséria na fatura, consequência da lei fundamental do capitalismo: a produção coletiva dos bens necessários à vida e a sua apropriação privada, gerando lucros à classe dominante. No plano formativo/educacional, trata-se da concretização do projeto de formação unilateral em oposição ao projeto de formação omnilateral¹. Na direção da unilateralidade da formação, conhecimentos são sistematicamente subtraídos ou rebaixados na formação escolar. Perguntamo-nos, neste sentido, pela importância do acesso aos conteúdos da cultura corporal para a formação dos

¹Neste estudo, compreendemos a omnilateralidade como uma proposta de formação para as futuras gerações, em direção contra hegemônica ao projeto dominante de formação da classe trabalhadora, que se baseia na possibilidade de que os seres humanos se desenvolvam “em todas as suas potencialidades através do acesso à cultura material e imaterial produzida historicamente pelos homens” (SILVA, 2011, p. 39).

sujeitos e pelas consequências da sua negação durante o processo de escolarização, em particular nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

A partir destas observações, surgiram questionamentos sobre a raiz desta situação para a educação, pontualmente na etapa dos Anos Iniciais: Trata-se de um problema de formação acadêmica inicial? De formação continuada? Que importância a gestão escolar dá para a Educação Física enquanto componente curricular obrigatório? Para além, qual é, de fato, a função da Educação Física dentro da escola?

Assim, a escolha do tema justifica-se a partir da preocupação com a qualidade deste ensino nas escolas que contemplam os Anos Iniciais, pois nesta etapa, em geral, privilegiam-se aspectos como a alfabetização e o letramento, e componentes como o português e a matemática, trabalhados a partir de exercícios de memorização.

A função social dos conteúdos destes componentes curriculares é, em geral, desconsiderada. O acesso a outros componentes curriculares e a ações como o brincar, acabam sendo restritos aos alunos, que precisam acompanhar tudo pelo caderno durante o horário de aula, realizar todas as atividades, levar tarefas para casa e apresentá-las no dia seguinte.

No caso de minha experiência no espaço escolar anteriormente citado, a dinâmica de ensino é esta. O espaço de tempo que estes alunos têm para movimentar-se, brincar e explorar a própria corporeidade e as relações com seus pares é, em geral, de apenas vinte minutos do total das quatro horas de aula (no recreio), e se dá de maneira não sistemática.

Com base nesta problematização, esta pesquisa tem por objetivo analisar a importância da apropriação dos conteúdos da cultura corporal para a formação das crianças nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, tendo como referência a Psicologia Histórico-Cultural, a Pedagogia Histórico-Crítica e a Abordagem Crítico-Superadora da Educação Física.

O problema de pesquisa consiste em: qual a importância da apropriação dos conteúdos da cultura corporal para a formação das crianças nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, tendo em vista as contribuições teórico-metodológicas da Psicologia Histórico-Cultural, da Pedagogia Histórico-Crítica e da Abordagem Crítico-Superadora?

Esta pesquisa configura-se como uma investigação bibliográfica, estudo de base teórica, engendrado a partir de reflexões sobre o ensino de Educação Física. Busca-se encontrar elementos, a partir das referências teóricas escolhidas, que reforcem a importância do ensino da Educação Física na escola, na perspectiva de uma formação omnilateral do ser humano. Esta categoria de pesquisa desenvolve-se com base em materiais já elaborados, constituindo-se, principalmente, de livros e artigos científicos.

A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Essa vantagem torna-se particularmente importante quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos pelo espaço. Por exemplo, seria impossível a um pesquisador percorrer todo o território brasileiro em busca de dados sobre população ou renda per capita; todavia, se tem a sua disposição uma bibliografia adequada, não terá maiores obstáculos para contar com as informações requeridas. A pesquisa bibliográfica também é indispensável nos estudos históricos. Em muitas situações, não há outra maneira de conhecer os fatos passados se não com base em dados bibliográficos (GIL, 2002, p. 45).

Num primeiro momento optou-se pelo levantamento de dados acerca da Educação Física relacionada aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, mapeando a produção acadêmico-científica, através de periódicos da área, para fins de uma aproximação com a temática.

Segundo Gil (2002), as pesquisas exploratórias objetivam proporcionar uma maior familiaridade com o problema, possibilitando a construção de hipóteses. Pode-se inferir que “estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições” (GIL, 2002, p. 41). Observou-se a partir deste movimento, que o aspecto pedagógico do ensino de Educação Física é uma temática pouco discutida, em função de haver baixo número de publicações relacionadas ao tema².

A partir dos descritores “educação física” e “anos iniciais”, aplicados nas áreas de buscas de revistas como *Motrivivência*; *Revista Brasileira de Ciência e Movimento*; *Revista Movimento*; *Revista Brasileira de Educação Física e Esportes*; *Revista Brasileira de Ciências do Esporte* e *Revista de Educação Física/UEM*³, pude encontrar, ao total, apenas 15 artigos que articulavam a Educação Física no contexto dos Anos Iniciais com aspectos pedagógico-metodológicos e epistemológicos da prática de ensino. Várias outras publicações podem ser encontradas, entretanto, priorizam questões relacionadas ao campo da atividade física e saúde e/ou da biodinâmica do movimento humano, como amplitude de movimento das crianças e a influência de questões alimentares no rendimento físico.

Após este percurso, era chegada a hora de definir a perspectiva teórica que iria fundamentar a concepção de que a escola não pode caracterizar-se como um espaço de exclusão, de limitação (seja de acesso aos conhecimentos, seja de oportunidades). A teoria pedagógica Histórico-Crítica e a teoria do desenvolvimento e da aprendizagem, a Psicologia

² Ressaltamos que não houve a intenção nesta etapa da pesquisa, de aprofundar o estudo acerca das publicações mapeadas, realizando um balanço da produção do conhecimento sobre o tema. Este movimento caracterizou-se como uma primeira aproximação com a temática, a fim de captar suas possíveis consonâncias e/ou discrepâncias, a fim de melhor delimitar o problema e o objetivo da pesquisa. Por essa razão, mencionamos a pesquisa exploratória exclusivamente na apresentação do trabalho.

³ Universidade Estadual de Maringá.

Histórico-Cultural, são alicerces para este movimento, aliadas à Abordagem Crítico-Superadora para o ensino de Educação Física.

Meu entendimento é o de que a escola deve representar o espaço em que se abrem possibilidades para a atitude crítica e reflexiva a partir do acesso sistematizado ao patrimônio cultural da humanidade, para a superação de limites impostos à formação humana pela própria configuração da sociedade. Nesse sentido, as teorias que mais parecem oferecer subsídios para os questionamentos acerca de aspectos político-pedagógicos, ideológicos e metodológicos da prática docente são a Pedagogia Histórico-Crítica, a Psicologia Histórico-Cultural e a Abordagem Crítico-Superadora.

Segundo a Pedagogia Histórico-Crítica, a educação deve assumir um compromisso com a formação omnilateral do sujeito, para que ele possa exercer-se na sociedade de maneira crítica, reflexiva e independente. Também enfoca a questão de superação da sociedade burguesa, como projeto histórico, o que implica em pensar a escola como lócus que pode contribuir para a transformação social. Nessa direção, caracteriza-se como função do professor e tarefa da educação, estruturar sua prática pedagógica de maneira a possibilitar aos alunos o acesso a todo o conhecimento sistematizado até os dias atuais.

A Psicologia Histórico-Cultural, teoria de suma importância para a educação e para o ensino, e que dá suporte à Pedagogia Histórico-Crítica, têm em sua origem intensa relação com correntes da biologia evolucionista e da neurofisiologia. Entretanto, ao aplicar elementos do materialismo histórico-dialético em seus estudos, acaba superando os postulados destas teorias originais. Nesta teoria do desenvolvimento e da aprendizagem foi possível encontrar o suporte necessário para fundamentar uma concepção de ser humano e de infância em uma perspectiva histórico-cultural, o que auxilia na delimitação da importância do trabalho educativo no processo de humanização das novas gerações (a formação do humano nos seres humanos).

Este trabalho fundamenta-se, ainda, na Abordagem Crítico-Superadora, que define a Cultura Corporal como objeto de estudo da Educação Física, e esta, como disciplina escolar que trata do acervo das formas de representação humana através do tempo, como os jogos, as danças, as lutas, a ginástica e os esportes.

Uma vez que a Educação Física é uma área de atuação tanto do professor de Educação Física quanto do Pedagogo nos Anos Iniciais, e um componente curricular obrigatório da Educação Básica, cabe discutir o que de fato a escola vem propondo no que tange a formação dos indivíduos. Também, de que maneira articula suas concepções sobre aprendizagem (e mesmo a concepção de ser humano em que acredita), com as ações necessárias para que este

espaço de fato qualifique-se como um agente que colabora para a formação dos sujeitos, tendo em vista um projeto histórico de transformação da realidade.

O trabalho está estruturado em quatro capítulos: o primeiro, intitulado “A etapa do Ensino Fundamental: os Anos Iniciais” visa contextualizar esta etapa da Educação Básica, atentando para o que trazem as normativas nacionais. O segundo capítulo, “Pedagogia Histórico-Crítica”, busca sistematizar o que esta teoria pedagógica anuncia como sendo papel da escola e do professor quanto à formação dos sujeitos. O terceiro, “Psicologia Histórico-Cultural”, também sistematiza uma série de contribuições para a ação docente, no sentido de situar este aluno enquanto sujeito, considerando questões subjetivas que são resultado de inúmeros processos de ordem histórica, social e cultural (concepção histórico-cultural de desenvolvimento humano).

Por fim, “Ensino de Educação Física e Cultura Corporal” visa sistematizar alguns caminhos possíveis e pertinentes que podem ser percorridos pelos docentes visando o ensino deste componente curricular, obrigatório e indispensável para a formação dos alunos.

2 A ETAPA DO ENSINO FUNDAMENTAL: OS ANOS INICIAIS

As normativas nacionais nos trazem que o Ensino Fundamental constitui a segunda etapa da Educação Básica, e abarca os anos iniciais (1º ao 5º ano) e os anos finais (6º ao 9º ano). É obrigatório, gratuito na escola pública e tem por objetivo a formação básica do cidadão, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades, e a formação de atitudes e valores (BRASIL, 1996, p. 11).

A concretização destes objetivos propostos implica em desafios que precisam ser superados, tanto pelas crianças, como pelos profissionais que estarão lhes amparando ao longo deste processo: professores, gestores e, mesmo, os pesquisadores. Alguns deles dizem respeito ao acesso e às condições para a permanência de alunos nas escolas, os recursos disponibilizados para alunos e professores, questões de cunho teórico-metodológico e curriculares, que precisam ser constantemente debatidas, confrontadas e (re)significadas a fim de contemplar ao máximo as especificidades de cada público.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/1996) já previa a criação de uma base curricular que fosse comum a todos os estados brasileiros, a fim de que os estudantes, independentemente da localidade, tivessem acesso a um conjunto de conhecimentos reconhecidos como necessários para o exercício da cidadania. Neste sentido, surgem os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), referenciais curriculares elaborados para orientar a prática pedagógica e a elaboração curricular das escolas brasileiras.

Segundo os PCN, o Ensino Fundamental:

[...] deve assegurar a todos “a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”, fato que confere ao ensino fundamental, ao mesmo tempo, um caráter de terminalidade e de continuidade. (BRASIL, 1997, p. 14).

Assim, os Anos Iniciais devem contemplar conteúdos da Língua Portuguesa, Matemática, do mundo físico e natural e da realidade social e política, enfatizando o conhecimento do Brasil. Não menos importante, o ensino da Arte, da Educação Física e da Língua Estrangeira (esta última torna-se obrigatória a partir do quinto ano).

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) são normas obrigatórias para a Educação Básica que orientam o planejamento e o currículo das escolas. Elas são discutidas, elaboradas e fixadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Mesmo depois que a Base Nacional Comum Curricular foi elaborada, discutida e aprovada, as Diretrizes continuam sendo válidas, em função de que são documentos de caráter complementar. As DCNs apresentam:

[...] princípios, fundamentos e procedimentos definidos pelo Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas educacionais e a elaboração, implementação e avaliação das orientações curriculares nacionais, das propostas curriculares dos Estados, do Distrito Federal, dos Municípios, e dos projetos político-pedagógicos das escolas (BRASIL, 2013, p.130).

A qualidade social da educação, nas DCNs é discutida, ainda de que maneira breve, e compara a educação a uma mola propulsora das transformações do país. Entretanto, também constata que problemas econômicos e sociais impactam a escola e dificultam o alcance de seus objetivos. Segundo o documento (2013):

A garantia do Ensino Fundamental de qualidade para todos está intimamente relacionada ao caráter inclusivo da escola e à redução da pobreza, ao mesmo tempo em que tem um papel importante nesse processo. As políticas educacionais só surtirão efeito se articuladas a outras políticas públicas no campo da saúde, habitação, emprego, dentre outros, porque essas políticas dependem umas das outras, pelo estreito relacionamento que mantêm entre si (BRASIL, 2013, p. 107).

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em 2007, ao entender que a educação de qualidade também faz referência a uma questão de direitos humanos, defende que a educação precisa caracterizar-se como uma prática relevante, pertinente e equitativa. A relevância diz respeito à promoção de aprendizagens significativas do ponto de vista das exigências sociais e de desenvolvimento pessoal dos sujeitos. A pertinência refere-se à possibilidade de atender às necessidades e às características dos educandos de diversos contextos sociais e culturais, com diferentes habilidades e interesses. E a equidade, à necessidade de tratar de forma diferenciada o que se apresenta como desigual no ponto de partida, visando obter aprendizagens e desenvolvimento equiparáveis, assegurando a todos a igualdade de direito à educação (BRASIL, 2013).

O acesso à cultura, através dos diferentes componentes curriculares, é de importância fundamental, pois coloca os sujeitos em contato com o diferente, com aquilo que é mais amplo e distinto do que já conhecem. Assim, efetivando-se a transmissão de conhecimentos clássicos e permitindo o acesso à diversidade, os alunos são impelidos a reinventar o conhecimento, (re)criando também, cultura.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento previsto desde a Constituição de 1988, iniciando seu esboço a partir do Plano Nacional da Educação (PNE) em 2014, que previa medidas a serem tomadas até o ano de 2020. Anterior à discussão sobre a BNCC, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) é que norteavam os Projetos Político-Pedagógicos das escolas, seus currículos e suas práticas docentes.

Entretanto, os PCN são até hoje um documento não obrigatório, diferente da BNCC que, aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) no ano de 2017, após a elaboração de sua terceira versão, está agora em processo de implementação.

A BNCC⁴, documento normativo de caráter obrigatório para a educação brasileira nos diz que:

O estímulo ao pensamento criativo, lógico e crítico, por meio da construção e do fortalecimento da capacidade de fazer perguntas e de avaliar respostas, de argumentar, de interagir com diversas produções culturais, de fazer uso de tecnologias de informação e comunicação, possibilita aos alunos ampliar sua compreensão de si mesmos, do mundo natural e social, das relações dos seres humanos entre si e com a natureza. (BRASIL, p. 56).

Esta mesma Base sugere uma organização dividida em cinco áreas do conhecimento, que são: Linguagens, Ciências da Natureza, Matemática, Ciências Humanas e Ensino Religioso. A área de Linguagens se subdivide em Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa, e a área de Ciências Humanas contempla a História e a Geografia.

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, o processo de alfabetização é posto como foco da ação pedagógica, tendo em vista que o domínio da leitura e da escrita propicia aos alunos a ampliação da possibilidade de construir conhecimentos e participar com maior autonomia e protagonismo, da vida social.

A Educação Física na BNCC está alocada na área de Linguagens, juntamente com componentes curriculares como a Língua Portuguesa, Arte, e Língua Inglesa (presente nos Anos Finais do Ensino Fundamental). O documento traz que a finalidade desta área é possibilitar aos educandos a participação em práticas de linguagem diversificadas que lhes permitam “ampliar suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais, linguísticas, como também seus conhecimentos sobre essas linguagens” (BRASIL, p. 59).

No documento, a Educação Física organiza-se a partir de unidades temáticas que são as Brincadeiras e Jogos, Esporte, Ginásticas, Danças, Lutas e Práticas corporais de aventura,

4 Esta pesquisa não possui a Base Nacional Comum Curricular como objeto de estudo, entretanto, não desconsidera o intenso debate realizado anterior e posteriormente à sua aprovação. Em carta de posicionamento sobre a Base Nacional Comum Curricular, a Associação Nacional Pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) afirmou o repúdio ao processo de elaboração, discussão e aprovação da Base. A Associação afirma que a complexidade de uma política curricular nacional não deve permitir a adoção de matrizes curriculares homogeneizantes, ameaçando o princípio federativo republicano da autonomia dos sistemas educacionais. Também, sobre a adequação automática da formação docente à BNCC, comenta que este processo fere a autonomia das instituições formativas, restringindo a formação destes profissionais. Ademais, considera o documento inaceitável do ponto de vista pedagógico, curricular e educacional, admitindo-a como (mais) um retrocesso imposto por um governo considerado ilegítimo pelo grupo de entidades científicas, sindicais e estudantis, além de grande parte da sociedade brasileira. Entre as propostas defendidas pela ANFOPE, encontramos o fortalecimento das políticas de valorização profissional dos professores, a paralisação dos processos em que escolas e Universidades públicas são privatizadas e a realização de concursos públicos visando a contratação de profissionais habilitados e capacitados.

defendendo que há três elementos fundamentais comuns às práticas corporais, que são: o movimento corporal como elemento essencial, organização interna (de maior ou menor grau) pautada por uma lógica específica, e produto cultural vinculado com o lazer/entretenimento e/ou o cuidado com o corpo e a saúde (BRASIL, 2017, p. 209).

O documento afirma que a Educação Física permite o acesso a um universo cultural que abarca saberes corporais, experiências emotivas, estéticas, lúdicas e agonistas, não se restringindo à racionalidade, característica que baliza as práticas pedagógicas na escola.

Segundo a Base:

Experimental e analisar as diferentes formas de expressão que não se alicerçam apenas nessa racionalidade é uma das potencialidades desse componente na Educação Básica. Para além da vivência, a experiência efetiva das práticas corporais oportuniza aos alunos participar, de forma autônoma, em contextos de lazer e saúde (BRASIL, 2017, p. 209).

Reafirmando o compromisso com a formação estética, sensível e ética, aliando-se aos outros componentes curriculares obrigatórios, a Educação Física na perspectiva da BNCC assume um compromisso com a qualificação para a leitura, produção e vivência das práticas corporais, colaborando com processos de letramento e alfabetização ao promover oportunidades e contextos onde se podem ler e produzir textos que focalizem as variadas experiências e vivências nas práticas corporais tematizadas⁵.

Para o primeiro e segundo anos do Ensino Fundamental, predominam as brincadeiras e jogos da cultura popular do contexto comunitário e regional, os esportes nomeados como “de marca” (compara resultados registrados em segundos, metros ou quilogramas) e “de precisão” (objetivam arremessar um objeto, procurando acertar um alvo estático ou em movimento); a ginástica geral e danças do contexto comunitário e regional.

Do terceiro ao quinto ano, predominam as brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, bem como de matriz indígena e africana; esportes de campo e taco, rede/parede e de invasão; danças do Brasil e do mundo, de matriz indígena e africana; lutas do contexto comunitário e regional, e de matrizes indígena e africana.

A BNCC aponta que a Educação Básica deve visar à formação e o desenvolvimento humano global, implicando que se compreenda a complexidade e a não-linearidade que configura este processo, “rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva” (BRASIL, 2017, p.12).

⁵ Neste sentido, refletindo sobre o que traz a BNCC, a Educação Física é posta como um instrumento facilitador da aprendizagem de outros componentes curriculares. A apropriação do conhecimento que é específico da Educação Física passa a ser um objetivo secundário.

Em razão da preocupação com o cumprimento destas exigências, que mais são direitos fundamentais dos alunos, articula-se esta pesquisa. Não é possível conceber um espaço escolar onde os componentes curriculares estejam presentes de maneira fragmentada, isolada ou incompleta, retirando dos sujeitos o direito de apreender a realidade que está presente dentro e fora da sala de aula. A Educação Física por sua vez, precisa constituir-se como um componente autônomo, de maneira a não constituir-se meramente como um auxiliar para a aprendizagem dos demais componentes.

Durante o período em que o professor (a) está em aula com seus alunos, é permitido e mesmo apropriado que haja o relacionamento dos diversos componentes entre si. O que questionamos é a tomada de alguns componentes específicos e a partir destes, a organização do trabalho pedagógico, de maneira que desconsideram-se os demais, movimento que acontece com a Educação Física.

A BNCC, diferentemente dos PCN, possui força de lei, não é apenas um documento oficial. Assim sendo, ao colocar o ensino da Educação Física na Educação Básica como algo que é obrigatório, quando este componente é negado na escola, esta ação significa o descumprimento de uma lei.

2 PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

A Pedagogia Histórico-Crítica tem seu surgimento em meados de 1980, com Dermeval Saviani⁶, idealizador desta teoria pedagógica. Denominou-se assim, pois compreende que é necessária uma perspectiva historicizadora da educação enquanto prática social e, também, porque afirma ter consciência dos condicionantes histórico-sociais da/na educação. É característica, pois, da consciência crítica, saber-se condicionada, determinada materialmente e objetivamente (SAVIANI, 1985).

Saviani e Duarte (2012), em sua obra, exaltam que a luta pela escola pública coincide com a luta de classes e com a luta pelo socialismo: a escola é o espaço que tem como função a socialização do conhecimento, e este, por sua vez, é parte constitutiva dos meios de produção que, na sociedade capitalista, “são propriedade do capital e, portanto, não podem ser socializados” (SAVIANI, DUARTE, 2012, p. 2).

Os autores complementam, afirmando a consciência da impossibilidade de que o trabalho educativo, que possui como eixo central as ações voltadas à socialização do conhecimento (favorável assim à classe trabalhadora), possa ser a forma de educação escolar universal na sociedade capitalista. Se assim for encarado, significa também “considerar possível a socialização da propriedade dos meios de produção sem se superar o capitalismo” (SAVIANI, DUARTE, 2012, p. 3).

Uma vez que o modelo econômico do capitalismo opta por colocar em situação desfavorável todo aquele que não faz parte da pequena parcela da sociedade que tem a propriedade dos meios de produção e reprodução, esta pequena parcela domina a sociedade de maneira geral, reforçando, assim, a ideia da luta de classes.

A manutenção desta hegemonia, por sua vez, acontece quando se retira a possibilidade de reflexão e o direito à participação social da classe trabalhadora, muitas vezes de uma maneira que sequer soa como suspeito. Nas palavras do autor (2008):

Ora, o saber sistematizado, a cultura erudita, é uma cultura letrada. Daí que a primeira exigência para o acesso a esse tipo de saber seja a aprender a ler e a escrever. [...] Está aí o conteúdo fundamental da escola elementar: ler, escrever, contar, os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais. A essa altura vocês podem estar afirmando: mas isso é óbvio. Exatamente, é o óbvio. E como é freqüente acontecer com tudo o que é óbvio, ele acaba sendo esquecido ou ocultando, na sua aparente simplicidade, problemas que escapam à nossa atenção (SAVIANI, 2008, p. 15).

⁶ Dermerval Saviani tem formação em Filosofia e doutorado em Filosofia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica (PUC) de São Paulo. É professor emérito da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e coordenador geral do Grupo Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”.

Na obra “Metodologia para o Ensino de Educação Física”, do Coletivo de Autores (1992), também encontramos referências sobre a luta de classes e o seu impacto na educação e sociedade:

Os interesses imediatos da classe proprietária correspondem às suas necessidades de acumular riquezas, gerar mais renda, ampliar o consumo, o patrimônio etc. Ainda com relação a essa classe, seus interesses históricos correspondem à sua necessidade de garantir o poder para manter a posição privilegiada que ocupa na sociedade e a qualidade de vida construída e conquistada a partir desse privilégio. Sua luta é pela manutenção do status quo. Não pretende transformar a sociedade brasileira, nem abrir mão de seus privilégios enquanto classe social. Para isso, desenvolve determinadas formas de consciência social (ideologia), que veicula seus interesses, seus valores, sua ética e sua moral como universais, inerentes a qualquer indivíduo, independente da sua origem ou posição de classe social. Ela detém a direção da sociedade: a direção política, intelectual e moral (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 24).

A classe trabalhadora é a parcela da sociedade que precisa lutar para reafirmar o que deveriam ser direitos básicos: trabalho e salário (visto que se trabalha para o capital, mas não se usufrui do produto deste trabalho), saúde, educação, habitação, transporte, cultura, todos garantidos nos melhores padrões de qualidade. Os interesses da classe trabalhadora giram em torno de sua sobrevivência, e, neste sentido, vêm ampliando-se e expressando-se a luta para que seja ela a direção da sociedade, constituindo uma hegemonia popular.

Podemos perceber que os interesses das diferentes classes são antagônicos, sugerindo que há real necessidade de que a sociedade seja transformada, equalizada, rompendo com a formação para a alienação do sujeito, uma formação que retira o direito de reflexão e ação através da negação de conteúdos e conhecimentos. A educação precisa colaborar para a emancipação humana através do incentivo à ação crítica e reflexiva dos sujeitos e do domínio dos conhecimentos necessários à compreensão da atual sociedade e à construção de uma nova sociedade, esta, sem classes sociais.

A escola passa a caracterizar-se, nesta perspectiva, como um instrumento para a concretização deste projeto, através de uma pedagogia que fundamente a prática social da educação.

A pedagogia é a teoria e método que constrói os discursos, as explicações sobre a prática social e sobre a ação dos homens na sociedade, onde se dá a sua educação. Por isso a pedagogia teoriza sobre educação que é uma prática social em dado momento histórico. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 25).

A Pedagogia Histórico-Crítica enfoca a obtenção e a apropriação de conteúdos e conhecimentos produzidos histórica e socialmente pelo ser humano e que foram sistematizados na forma da ciência, da filosofia e da arte. Neste sentido, cabe dizer, que uma ideia fundamental desta teoria diz respeito à premissa de que o homem não nasceu sabendo

ser homem, que “a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica” (SAVIANI, 1944, p. 13). Os seres humanos não encontram pronto na natureza o que lhes é preciso para sobreviver, como no caso dos animais, que necessitam apenas se adaptar a ela. Faz-se necessário, portanto, que os seres humanos transformem a natureza mediante o trabalho.

Esta é a sua natureza segunda: ele precisa produzir continuamente sua existência, retirando as fontes para sua subsistência da natureza, produzindo aquilo que ela não lhe oferece. E o faz por meio do trabalho, que consiste em uma atividade cuja finalidade é mentalmente antecipada à própria ação. No decorrer do processo de transformação da natureza, o ser humano cria um mundo humano (o mundo da cultura) e transforma a si mesmo. A natureza humana é construída pelo próprio ser humano, e esta é uma demanda colocada a cada geração ao longo da história da humanidade.

O desafio das gerações mais experientes é garantir que as novas gerações humanizem-se (produção do humano no ser humano) sem que tenham que percorrer novamente os séculos de trajetória da humanidade. Faz-se necessário uma atividade eminentemente humana e que é “ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho” (SAVIANI, 2008, p. 12): o trabalho educativo.

Ao passo que desenvolve o trabalho, o ser humano realiza o processo de produção de bens materiais através do “trabalho material”, onde o produto separa-se do produtor até o momento do consumo. Mas, também, realiza o “trabalho não material”, processo caracterizado pela produção de ideias, atitudes e habilidades, produtos que não se separam do produtor. Este processo dá-se pelo fato de que, sendo o trabalho uma atividade intencional orientada a uma finalidade, no decorrer deste, os seres humanos elaboram o conhecimento das propriedades do mundo real (ciência), da valorização (ética) e de simbolização (arte) (SAVIANI, 1985).

A educação, neste sentido, está alocada no conjunto de trabalho não material, pois o ato de dar aula prevê que não se separem o momento da produção desta ação e o momento em que o produto desta ação será consumido pelo aluno. Não há uma aula se não houver o professor e o aluno, juntos. O ato de educar consiste na produção direta e intencional em cada indivíduo, “da humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens” (SAVIANI, 2008, p. 7). Faz-se necessário que a educação cumpra seu papel de identificar os elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos para que se tornem humanos, e descobrir as maneiras mais adequadas de cumprir com esta tarefa.

Com isto, democratizando o acesso a estes conhecimentos, às ferramentas e ações ideais para que ocorra a sua transmissão e assimilação, torna-se possível que a classe dominada rompa com o ideal de formação que a classe dominante instaurou e segue perseguindo: uma formação unilateral, que retira o direito de reflexão e ação, por negação.

Os conteúdos são fundamentais e, sem conteúdos relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela se transforma num arremedo, ela se transforma numa farsa. Parece-me, pois, fundamental que se entenda isso e que, no interior da escola, nós atuemos segundo essa máxima: a prioridade de conteúdos, que é a única forma de lutar contra a farsa do ensino. Por que esses conteúdos são prioritários? Justamente porque o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente destes conteúdos culturais para legitimar e consolidar da sua dominação (SAVIANI, 1985, p. 59)

Assim, percebe-se a necessidade da escola pública enquanto espaço educativo de qualidade que promove a aquisição do saber sistematizado, do conhecimento elaborado, e não do conhecimento espontâneo, meramente. Por vezes a escola é o único lugar onde as crianças terão acesso ao saber sistematizado, pois a família pode encontrar-se numa situação de analfabetismo, por exemplo. E se não o são, em poucos casos possuem capacitação para conduzir a criança pelo caminho do saber sistematizado.

Quando furta-se esta possibilidade, estamos furtando talvez a única possibilidade destes sujeitos. A escola diz respeito à ciência, possuindo identidade própria, e, acaso não possuísse essa identidade, sequer haveria a possibilidade de sua institucionalização (SAVIANI, 1985). Não obstante, é decisivo que o acesso a este espaço e a permanência dos alunos também estejam assegurados.

A necessidade deste espaço educativo justifica-se, pois, na demanda de que a classe trabalhadora acesse os mesmos conteúdos aos quais a classe dominante tem acesso, para fins de que consigam organizar-se para que se libertem da dominação. Caso contrário, seguiremos presos na ingenuidade e na exploração.

A Pedagogia Histórico-Crítica, juntamente à Psicologia Histórico-Cultural, utiliza o materialismo histórico-dialético como teoria explicativa, que pressupõe a análise da relação entre o desenvolvimento do sujeito e da sociedade, “superando dicotomias entre o individual e o coletivo, entre o biológico e o social, ou seja, entre a natureza dada e a natureza adquirida histórico-culturalmente” (MARTINS et al., 2016, p. 02).

Pensar estes aspectos da realidade humana, comparar e evidenciar a luta de contrários pressupõe compreender o ser humano na sua totalidade. Ao articular este sujeito com a

realidade social existente, concebe-se como mediadora justamente sua inserção ativa e transformadora na realidade.

3 PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

No fim do século XX, concebiam-se na Alemanha as bases da Psicologia moderna. Wilhelm Wundt (1832 – 1926) criava o primeiro laboratório de psicofisiologia, inaugurado em 1875. Por motivo de suas contribuições científicas para a área, é considerado o pai da Psicologia.

Porém, neste período, esta Psicologia apresentava-se ainda um tanto reducionista, contemplando em seus estudos e discussões apenas os processos elementares psicológicos (aqueles controlados pelo meio), de que resultam atos e reflexos imediatos. Ignorando, portanto os processos psicológicos superiores (atenção voluntária, percepção, memória e pensamento), que são complexos e exigem a autorregulação do indivíduo, resultando das transformações condicionadas pela atividade que sustenta a relação entre sujeito e o entorno físico e social, ou seja, o trabalho social (REGO, 2012).

Lev Semenovivh Vygotsky (1896-1934) denuncia esta concepção reducionista da psique humana e atenta para a necessidade de se considerar a consciência, devendo esta ser estudada de maneira aprofundada. Alegava que não somente o meio interferia na constituição do sujeito, mas que este sujeito também exercia influência sobre o meio. Sobre estas funções, Vygotsky (2000) nos traz que:

Trata-se, em primeiro lugar, de processos de domínio dos meios externos do desenvolvimento cultural e do pensamento: a linguagem, a escrita o cálculo, o desenho; e, em segundo, dos processos de desenvolvimento das funções psíquicas superiores especiais, não limitadas nem determinadas com exatidão, que na psicologia tradicional denominam-se atenção voluntária, memória lógica, formação de conceitos. Tanto uns como outros, tomados em conjunto, formam o que qualificamos convencionalmente como processos de desenvolvimento das formas superiores de conduta. (VYGOTSKY, 2000, p. 29).

Vygotsky, ao propor a importância do ambiente/sociedade para a formação da mente humana, supera a Psicologia reducionista. Também contribui com diversos conceitos, como o de Zona de Desenvolvimento Proximal, que consiste em dois níveis: o nível do real e o nível do potencial. O nível do real é aquele em que o indivíduo se encontra quando consegue resolver questões que lhe surgem, sozinho. O segundo nível diz respeito àquilo que ele pode resolver, a partir da mediação dos pares. Portanto, entende-se que é possível que o indivíduo aprenda a realizar inúmeras tarefas, do ponto de vista cognitivo/intelectual, a partir do suporte necessário de um par, em geral, mais desenvolvido.

Coloca-se, aqui, um primeiro apontamento acerca do papel da prática pedagógica e do professor no processo de desenvolvimento e aprendizagem dos sujeitos – isto é, a relação entre o desenvolvimento psíquico e a transmissão de conhecimentos sistematizados e historicamente acumulados, que é tarefa da educação e da prática pedagógica do professor.

Vygotsky apoiou-se para tanto, no trabalho de Karl Marx (1818-1883) e de Friedrich Engels (1820-1895), entendendo o sujeito como resultado de relações sociais e culturais do/no contexto em que vive. As aprendizagens mediam-se pelo social, e estas aprendizagens e conhecimentos nortearão as ações deste sujeito nos meios onde estiver inserido.

Vygotsky também introduz o conceito de signo, atividade interna onde o sujeito cria uma representação mental para algo do mundo físico. Ele não precisa estar vendo determinado objeto, pois ao acessar este signo, automaticamente imaginará um exemplar deste objeto. Conforme Martins (2016):

[...] Vigotski, ao propor os signos na qualidade de ‘instrumentos’ do psiquismo, estava referindo-se ao universo simbólico pelo qual os objetos e fenômenos da realidade concreta conquistam outra forma de existência: a forma de existência abstrata consubstanciada na imagem subjetiva da realidade objetiva. E a essa imagem, tornada consciente por meio da palavra, compete orientar o comportamento do sujeito na referida realidade. Esse universo simbólico, por sua vez, resulta da atividade coletiva objetivada e, sendo assim, revela-se uma produção supraindividual a ser compartilhada entre os homens e transmitida às novas gerações, ou seja, exige o ensino (MARTINS, 2016, p. 16-17).

Esta teoria, denominada Psicologia Histórico-Cultural, concebe o ser humano em sua integralidade. Anteriormente tratamos da perspectiva de que o ser humano torna-se humano a partir do trabalho, atividade mediante a qual produz as condições para sua sobrevivência, não apenas adaptando-se à natureza como as diferentes espécies de animais o fazem. O ser humano neste movimento produz a sua história, e seu desenvolvimento está relacionado de maneira intrínseca às atividades que o vinculam à natureza. É um ser que “a princípio não dispõe de propriedades que lhe assegurem, por si mesmas, a conquista daquilo que o caracteriza como ser humano” (MARTINS, 2016, p. 14).

Entretanto, este processo extremamente complexo não resulta exclusivamente de uma base cerebral biológica, mas de atividades relacionais da psique humana. As capacidades e funções próprias dos seres humanos, como, por exemplo, conhecer o real concreto como concreto no pensamento, para transformá-lo, resulta não somente da atividade conjunta, indivisível e funcionalmente homogênea de cada um dos centros cerebrais. Ela é produto da atividade integrada das funções correspondentes a estas áreas específicas do cérebro,

separadas, diferenciadas e unidas novamente e hierarquicamente entre si. (VYGOTSKY, 1997, p. 135 apud TAFFAREL, 2016, p. 6).

Assim, podemos observar que esta concepção se opõe à concepção biologizante do ser humano. Aqui, o gosto ou não por uma determinada atividade, seja da dança, do esporte ou da ginástica, por exemplo, não depende meramente do desejo humano, antes disso, perpassa pelas relações intrapsíquicas que caracterizam um sistema de valores, onde a apreciação e o incentivo destas atividades estão localizados.

As funções psíquicas superiores são funções mentais que caracterizam o comportamento consciente do ser humano, como a atenção quando voluntária, a percepção, a memória e o pensamento. Para Taffarel (2016), apoiando-se em Martins (2011), estas, não são apenas produtos do cérebro, pois existem relações entre os complexos sistemas funcionais do cérebro e os comportamentos complexos. No seio de relações sociais concretas, situadas historicamente, a atividade realizada pelo indivíduo ao longo de seu desenvolvimento exerce papel decisivo sobre a característica evolutiva do cérebro humano.

Assim, percebemos que não são as funções psíquicas propriamente que se modificam, mas as relações, de modo que surgem a partir daí novos agrupamentos que, num nível anterior de desenvolvimento, eram desconhecidos ainda. Quando o desenvolvimento passa de um estágio para outro, são as transformações intrafuncionais, sobretudo, que se modificam, a partir das relações estabelecidas pelo ser humano com outros seres humanos e com a natureza.

O trabalho na educação, assim, coloca o aluno e o professor como sujeitos do processo de ensino-aprendizagem, que consiste na transmissão e assimilação dos conhecimentos historicamente produzidos e acumulados. Este trabalho tem por obrigação a intervenção pedagógica sistemática e intencional, visando à produção e reprodução elaboradas, de relações do sujeito consigo mesmo, com outros sujeitos, com o espaço e com os objetos.

Os seres humanos humanizam-se mediante o acesso à cultura. Logo, se no espaço escolar, através da mediação da prática pedagógica, o movimento colaborativo para esta apropriação não acontece, a formação destes sujeitos acaba sendo comprometida.

O professor aprende tanto quanto o aluno, uma vez que as trocas são mútuas e há faces da realidade que não são do cotidiano deste professor. Portanto, nas diferenças os dois sujeitos desenvolvem-se. Tanto a Pedagogia Histórico-Crítica, quanto a Psicologia Histórico-Cultural estão comprometidas “com a promoção do máximo desenvolvimento dos indivíduos pela mediação da educação escolar” (MARTINS et al. 2016, p. 03).

Nesse sentido cabe mencionar que tanto a Pedagogia quanto a Psicologia, ao trabalharem a criança, seja no aspecto do desenvolvimento psíquico ou nos processos

educativos, convergem entre si, pois não há como pensar num aspecto sem considerar o outro. Assim, o objeto de uma é condição para a outra (PASQUALINI, 2013), visto a impossibilidade de conceber a lógica do desenvolvimento psíquico independente dos processos educativos, e de pensar uma ação pedagógica que desconsidere os aspectos referentes à psique infantil. É a partir destes elementos que um planejamento deve balizar-se, unindo em suas intencionalidades, metodologias e processos de avaliação, nestas duas áreas, que pensam a criança.

Há um fenômeno chamado psicologização da educação, em que se afirma a primazia do conhecimento psicológico sobre outros conhecimentos do campo educacional. A defesa deste princípio vincula-se a uma concepção naturalizante de desenvolvimento, no qual se entende que a criança irá percorrer as fases naturais do desenvolvimento (cronologicamente estudadas e definidas), e que o papel do professor e do trabalho pedagógico consistirá um mero acompanhamento desse processo. Relativiza-se aqui o papel da educação escolar e do professor no desenvolvimento humano, pois a este caberia o acompanhamento e não a ação pedagógica intencional, para impulsionar o desenvolvimento.

Faz-se necessário romper com esta concepção, uma vez que a Psicologia Histórico-Cultural demonstra que o desenvolvimento de um sujeito acontece atrelado às mediações que serão oportunizadas, ao acesso à cultura, que será garantido ou não.

O desenvolvimento caracteriza-se, portanto, segundo Pasqualini (2013, p. 74), como “historicamente situado e culturalmente determinado”. É dialético, não obedecendo a uma sequência de fases previamente estipulada, pois depende das relações que a criança vai vivenciar em sociedade, o lugar que irá ocupar no mundo e as relações que irá estabelecer também com ele em cada período, pois em outro tempo essa relação irá modificar-se, ampliando ou freando este desenvolvimento. Em suma, este desenvolvimento acontece no seio da sociedade e de sua cultura.

Para esta teoria, o conceito de atividade irá caracterizar o elo entre a criança e o mundo: é a partir dela que a criança estabelece uma relação concreta e ativa com o mundo, que por sua vez será mediada por outros seres humanos. Compreender o desenvolvimento psíquico da criança demanda, portanto, analisar o desenvolvimento de sua atividade e a formação de novas atividades a partir das conquistas possibilitadas pelas anteriores (PASQUALINI, 2013).

Ao longo do tempo, diversas atividades irão desempenhar papéis no seu desenvolvimento psíquico e em sua personalidade. Entretanto, algumas irão o fazer de maneira secundária, enquanto outras aparecerão de maneira dominante. Estas atividades

dominantes ou atividades-guia, serão o gatilho para reorganizar e formar novos processos psíquicos, surgindo assim, outras atividades, a depender da etapa em que esta criança se encontrar.

A atividade dominante, portanto, reorganiza e engendra os processos psíquicos, que gera novos tipos de atividade, e dela surgem as principais mudanças psicológicas que caracterizam determinado período do desenvolvimento (PASQUALINI, 2013).

São marcantes em cada etapa as relações que o sujeito estabelece em seus aspectos afetivo-emocional e intelectual-cognitivo, que, embora mencionados de maneira separada, constituem uma unidade. Estes aspectos dizem respeito às relações que se estabelece com o adulto – social (apropriação de sentidos e processos fundamentais da vida humana) e com o objeto – social (apropriação de procedimentos socialmente elaborados). Neste sentido, em cada período há a prevalência de um destes aspectos, não havendo uma exclusão do outro.

Quando o sujeito passa por uma transição para um novo período, isso implica em uma alteração na sua relação com o mundo, a fim de reorganizar sua psique para que elabore as próximas informações que irão chegar. Esta mudança em geral acontece de forma abrupta, portanto, cabe chamar este processo de crise.

Tomando como verdadeira a variabilidade destas etapas e da caracterização das mesmas, bem como das atividades guia predominantes segundo cada desenvolvimento, vamos mencionar os Anos Iniciais do Ensino Fundamental como o momento onde a criança estará situada na etapa da infância. Nesta etapa, subdividida em idade pré-escolar e idade escolar, predomina a atividade de jogos de papéis. Ao passo em que este desenvolvimento se modifica, a atividade dominante deixará de ser o jogo de papéis e passará a ser a atividade de estudo (PASQUALINI, 2013).

Na atividade do jogo de papéis, comumente associa-se o processo imaginativo, faz-de-conta, a um processo natural para a criança, orgânico, inato. Entretanto, esta ação não é natural. No jogo de papéis a criança busca reproduzir aquilo que assiste o adulto fazer, ela tenta reproduzir o sentido social das atividades humanas de que vêm apropriando-se. Como ela própria não é o adulto, e, portanto, não tem acesso aos mesmos recursos e materiais, cria a partir do que lhe é disponível nesta realidade, por vias da imitação/reprodução.

É por este motivo que ao brincar de mercadinho, por exemplo, utiliza um objeto ao seu alcance e diz que quer “passar o cartão”. O cartão em si não lhe é acessível, ainda que esteja cotidianamente imersa num meio em que socialmente utiliza-se o cartão para o pagamento de compras. Por isto, ela materializa este cartão nos recursos que lhe são possíveis e acessíveis (brinquedos, objetos), e utiliza-os para fins de representação.

A respeito da imaginação como processo inato à criança, Vygotsky contribui no sentido de negar esta proposição, afirmando que “a imaginação não é causa da brincadeira, ao contrário, a brincadeira é uma atividade que, por sua própria estrutura e finalidade, demanda a criação da situação imaginária pela criança” (VYGOTSKY, 2002 apud PASQUALINI, 2013). O jogo de papéis indica justamente a contradição à qual a criança é exposta, no sentido de estar imersa num meio onde socialmente opera-se de determinadas maneiras, e que ela por si só ainda não tem acesso aos elementos necessários para realizar estas ações. Portanto, cria e utiliza-se daquilo que lhe é acessível para suas representações do sentido social das atividades humanas.

Esta exposição por sua vez, este acesso às diversas atividades humanas e seus sentidos sociais, quanto mais vasta puder ser, melhor irá se configurar para o desenvolvimento da criança. O professor e a escola, aqui, encontram-se imbuídos de enorme responsabilidade no sentido de que a partir de suas práticas, esta criança estará exposta à realidade social e entrará em contato com os conhecimentos sobre o mundo.

E, é a partir desta exposição que ela obterá matéria-prima para a brincadeira. Quanto mais ricas forem estas experiências, maior acervo esta criança irá possuir e, por conseguinte, irá aplicar em suas brincadeiras. Segundo Martins, Abrantes e Facci (2016):

Se, em um primeiro momento a criança interessa-se pelo processo das atividades em si, sem ter consciência da importância dos conhecimentos ou resultados que estão em questão, no processo de educação, dirigido pelos adultos, a criança na idade pré-escolar começa a perceber e tomar consciência de que tais atividades não tem apenas um resultado externo ou um fim em si mesmo, mas são por meio dessas atividades que ela pode adquirir novos conhecimentos e hábitos. O processo de começar a tomar consciência dos fins das ações (para que) e motivo da atividade (por que) é fundamental na idade pré-escolar e é a base para a fase escolar. (MARTINS, ABRANTES, FACCI, 2016, p. 137).

E o inverso também é verdadeiro: restringindo-se o acesso da criança às diferentes faces da sociedade, da cultura e do mundo, mais empobrecido estará o seu jogo e as relações que irá estabelecer. Na organização atual do sistema econômico, onde já dito anteriormente, impera o capitalismo, esta configuração por si só já implica na restrição do acesso aos conhecimentos para a manutenção desta ordem e, portanto, na restrição do desenvolvimento dos sujeitos.

Visto que é dominando estes conhecimentos, (re)significando-os e agindo de maneira crítica e reflexiva que se torna possível superar a dominação, quanto maior for o acesso deste aluno ao conhecimento historicamente produzido pelo homem e sistematizado, maiores serão

as possibilidades de um avanço no sentido de uma transformação social. E aqui reside a tarefa histórica da escola e o papel fundamental do professor e de sua ação pedagógica.

Passando agora à fase da idade escolar, se a fase anterior faz referência à necessidade da criança em fazer o que o adulto faz, agora esta se volta para saber o que o adulto sabe – a atividade guia é a atividade de estudo. E se, anteriormente, importava muito mais o processo do que os resultados, agora a ordem se inverte: a preocupação com os resultados das atividades fica em primeiro plano: este processo denomina-se como atividade produtiva (PASQUALINI, 2013).

O desenho, por exemplo, que anteriormente surge como brincadeira, agora caminha de maneira a caracterizar-se como um instrumento que visa um resultado, pois a criança o elabora e espera do adulto alguma aprovação. Também a pintura, a construção, que auxiliam o desenvolvimento no sentido de propor que a criança aprenda algo que ainda não sabe. Ademais, que sinta vontade de adquirir este novo conhecimento, em princípio sistematizado pelo adulto, mas que é dela também por direito.

Quando a criança adentra o espaço escolar, por volta dos 06 anos, inicia um novo processo aonde a atividade dominante irá se modificar: passará então do jogo de papéis para a atividade de estudo. Neste sentido, a criança precisa de atividades que colaborem para que possa haver o desenvolvimento do interesse pelo estudo, pelos conteúdos e pelo conhecimento.

Assim, o professor é a principal figura deste momento, pois vai interagir com a criança e protagonizar o papel de mediador e de agente colaborador deste processo. A criança ao chegar à escola precisa já ter passado por alguma preparação no interior dos núcleos dos quais faz parte. Precisa já ter entrado em contato com tarefas que a preparem para o desenvolvimento da atividade de estudo, para que esta, traduza-se em algo interessante, fazendo com que esta criança sinta-se impelida a resolver os problemas, alcançando resultados importantes para ela e para os adultos que a rodeiam (MARTINS; ABRANTES; FACCI, 2016).

É importante destacar que nesta idade, o sujeito está passando por uma série de modificações, principalmente sociais, pois em geral muda-se a escola, e os espaços e as rotinas são diferenciadas. A liberdade para ir e vir dentro da sala é substituída pela necessidade da ordem, o tempo para a brincadeira diminui, a obrigatoriedade da disciplina aumenta.

Assim, o professor por vezes recebe a nova turma desejando que já estejam com as funções superiores, comentadas anteriormente, desenvolvidas. Não se admite que o aluno

deixe de prestar atenção numa exposição do professor para realizar qualquer outra tarefa, como desenho ou mesmo olhar para fora, pela janela. Esquece-se que estas funções superiores são apropriadas pelos sujeitos conforme acontecem as relações sociais e as mediações, e, num primeiro momento, o que lhes chama atenção, o faz pelo meio externo: algo, um estímulo, chama a sua atenção. Somente num momento posterior do desenvolvimento é que esta criança irá dirigir sua atenção ao que estão lhe propondo e que se faz necessário observar. Quando este sujeito chega à escola sem estas funções superiores desenvolvidas, ela precisa desenvolvê-las mediante atividades que as recrutem e/ou as demandem.

Se o objetivo é, portanto, contribuir para o desenvolvimento da criança, pensando-o como uma formação omnilateral, cabe o esforço no sentido de apresentar o mundo à criança de modo que esta se aproprie das objetivações culturais mais relevantes para a compreensão e intervenção na realidade. Isto se faz mediante o planejamento intencional articulado com referenciais pertinentes, aliado a reflexões e, por conseguinte, práticas críticas no sentido de demonstrar como se dá o processo de tornar-se humano, de elaboração desta segunda natureza. E este processo não é natural ou inato: ele resulta de todo um movimento voltado à sua obtenção, ao desenvolvimento das máximas potencialidades humanas, pautado pelas relações sociais.

Não podemos dissociar então, a pedagogia histórico-crítica da psicologia histórico-cultural, pois, segundo estas perspectivas, o papel da escola reside justamente em oferecer meios para facilitar o processo de desenvolvimento do sujeito. Cumpre assim, à escola, a tarefa de transmitir os conhecimentos sistematizados a partir de práticas pedagógicas que elenquem justamente aquilo que é mais relevante ao sujeito. Esta transmissão precisa ser realizada sem esquecer-se das razões que a justificam, e cabe ao professor o discernimento sobre os conteúdos que são necessários (clássicos e fundamentais) à humanização, considerando como ponto de partida os contextos dos alunos e as demandas que surgem a partir destes. Segundo o autor Saviani (1985):

Os conteúdos são fundamentais e, sem conteúdos relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela se transforma numa farsa. Parece-me, pois, fundamental que se entenda isso e que, no interior da escola, nós atuemos segundo essa máxima: a prioridade de conteúdos, que é a única forma de lutar contra a farsa do ensino (SAVIANI, 1985, p. 59).

Desta maneira, reforçamos o entendimento de que é fundamental e necessário que a escola colabore para que os membros das camadas populares possam dominar os conteúdos que compõem este patrimônio que denominamos de cultura. Como dito anteriormente,

“dominar aquilo que os dominantes dominam é condição de libertação” (SAVIANI, 1985, p.59).

4 ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E CULTURA CORPORAL

Ao pensarmos na Educação Física escolar, faz-se pertinente investigar qual a raiz do pensamento acerca deste componente curricular. A gênese da Educação Física escolar data do final do século XVIII até o século XX, com raízes na Europa. Para responder à pergunta sobre o que ela é, cabe compreender de que maneira ela vem sendo configurada dentro dos espaços escolares.

Visto que uma determinada prática pedagógica surge “de necessidades sociais concretas que, identificadas em diferentes momentos históricos, dão origem a diferentes entendimentos do que dela conhecemos” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 50), os exercícios físicos no formato de jogos, ginástica e dança, surgem na Europa no final do século XVIII e início do século XIX.

A Europa deste período caracterizou-se como o palco da construção e consolidação da sociedade capitalista, que impunha a necessidade da formação de um homem que fosse forte e ágil, pois era a sua força de trabalho que seria vendida ao mercado. Neste sentido, aqueles que produziam a riqueza para uma pequena parcela da sociedade, faziam isso vendendo sua força de trabalho e não acessando esta riqueza (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Assim, os exercícios físicos acabaram por virar uma necessidade para que este trabalhador estivesse capacitado física e moralmente, ignorando-se as condições materiais de vida às quais que ele estava sujeito (cenário presente ainda hoje). Como práticas pedagógicas, estes objetivos também se consolidaram desta maneira, uma vez que iam ao encontro dos interesses da classe social dominante que possuía a propriedade dos meios de produção.

No Brasil, a Educação Física, na forma da ginástica, é introduzida nas escolas públicas na década de 1930. As aulas de Educação Física na escola eram então ministradas por instrutores do exército, que traziam a rigidez dos métodos militares para o espaço da sala de aula. O médico higienista também esteve presente no processo de delimitação do conteúdo da Educação Física, exercendo grande influência por ser ele a autoridade sobre conhecimentos que eram de ordem biológica.

Assim, a Educação Física ministrada na escola, segundo o Coletivo de Autores (1992):

Começou a ser vista como importante instrumento de aprimoramento físico dos indivíduos que, “fortalecidos” pelo exercício físico, que em si gera saúde, estariam mais aptos para contribuir com a grandeza da indústria nascente, dos exércitos,

assim como com a prosperidade da pátria (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 52).

O projeto de homem, neste sentido, é o de um homem disciplinado, obediente, submisso e profundo respeitador da hierarquia social (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 53). Com isso, não se diferenciam o ensino de Educação Física da instrução física militar, atividades exclusivamente práticas e ministradas por professores advindos das instituições militares. Apenas em 1939 é que a primeira escola civil de formação de professores de Educação Física surgiu no Brasil.

Por volta de 1940, o movimento esportivo afirmou-se e fez com que o conteúdo predominante na escola fosse o jogo esportivo, buscando um maior desenvolvimento de aspectos físicos como a força, a agilidade e a resistência, e também sob a perspectiva da formação de atletas (SOARES, 1996). Esta influência do esporte na escola é tanta, que se passa a ter “não o esporte da escola, mas sim o esporte na escola” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 54).

A relação entre professor e aluno neste cenário se transforma, pois, se antes o professor exercia a função de um instrutor enquanto o aluno representava um recruta, seguindo o modelo tradicional militar, agora o professor cumpre o papel de treinador enquanto o aluno representa o atleta. Na Educação Física escolar, segundo a perspectiva do esporte, encontramos o imperativo de princípios que visam a racionalidade, a eficiência e a produtividade, buscando pela eficiência e a eficácia desta prática.

Já na década de 1970 e início de 1980, a Educação Física passou a preocupar-se muito mais com o processo de aprendizagem do que com o processo de ensino. Descobriu-se neste momento que a Educação Física constituía-se como um meio para a aprendizagem de outros componentes curriculares (como a Matemática, Língua Portuguesa, Ciências) (SOARES, 1996). A Psicomotricidade foi a principal referência para este movimento, ainda que privilegiasse o estímulo ao desenvolvimento psicomotor, em especial, a estruturação do esquema corporal e as aptidões motoras, para desencadear modificações nos hábitos, ideias e sentimentos. Ela deixava em segundo plano a tarefa que é primordial à escola: a transmissão de conhecimentos. Com isto, pôs-se em dúvida o que de fato era de domínio da Educação Física, qual era sua especificidade (SOARES, 1996). Por outro lado, a Psicomotricidade levou o professor a problematizar e repensar sua postura e responsabilidade pedagógica, como também comenta Soares (1996):

Coloca de modo nunca antes visto a necessidade do professor de Educação Física sentir-se um professor com responsabilidades escolares, pedagógicas. Busca desatrelar sua atuação escolar dos cânones da instituição esportiva, valorizando o processo de aprendizagem e não mais a execução de um gesto técnico isolado. (SOARES, 1996, p. 10).

A partir da década de 1980, no Brasil, com a “abertura política” no período pós-ditadura militar, o papel da escola, do esporte e da Educação Física é contestado, pois o entendimento predominante é o de que estes reproduziam a ideologia social dominante.

Neste processo, buscam-se novas referências (das ciências sociais e humanas) para a área, e são elaboradas proposições pedagógicas que se estruturam pela apresentação de fundamentação teórica, tanto para definir o que é Educação Física e qual o seu objeto de estudo, quanto para oferecer orientações para o ensino de Educação Física. Estas proposições buscam fundamentação em diferentes bases teóricas e podem ser classificadas em: Desenvolvimentista, Aulas Abertas, Construtivista, Crítico-Superadora, Crítico-Emancipatória, Sistêmica, Plural, etc.

Entres estas, buscamos destacar aqui a abordagem Crítico-Superadora, que tem como base teórica o materialismo histórico-dialético, a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica (TAFFAREL, 2016). Esta define que a Educação Física é uma “disciplina que trata, pedagogicamente, na escola, do conhecimento de uma área denominada de cultura corporal” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 18).

Esta área é composta pelos seguintes conteúdos: Jogos, Danças, Lutas, Ginástica e Esporte, que são práticas sociais convertidas em conceitos historicamente formados na sociedade, por existirem de maneira objetiva nas formas de atividade do homem. Este acervo, segundo Taffarel (2016), é construído historicamente, produzido socialmente, distribuído culturalmente e que precisa ser pedagogicamente ensinado, manifestando-se como objetivações culturais determinadas pela dinâmica do trabalho-capital.

Em diferentes modos de produção da vida, a Cultura Corporal foi se modificando e adequando-se de acordo com as relações dos seres humanos entre si e com a natureza, sendo estas relações, mediadas pelo trabalho. Assim, constitui-se como elemento da dinâmica contraditória entre o Trabalho e o Capital. Sua gênese e desenvolvimento expressam a vida concreta dos seres humanos nos diferentes períodos históricos.

A Cultura Corporal, portanto, configura-se como uma particularidade do complexo cultural produzido pelo trabalho (atividade criadora humana), visando atender determinadas necessidades humanas de conteúdo sócio histórico, como os lúdicos, os sagrados, os produtivos, os éticos, estéticos, os artísticos, os educativos (TAFFAREL, 2016).

Para a Educação Física, a abordagem Crítico-Superadora busca oferecer uma alternativa teórico-metodológica que esteja em consonância com as necessidades e os interesses da classe trabalhadora. E o faz na medida em que assume como objeto a reflexão sobre a Cultura Corporal, desenvolvendo uma reflexão pedagógica sobre os conhecimentos historicamente produzidos e acumulados e valores como a solidariedade, cooperação, a distribuição, que irão confrontar o individualismo, a disputa, e a apropriação privada.

Enfatiza assim, a apropriação da cultura corporal em suas formas mais desenvolvidas, a partir da transmissão deste conhecimento, que compõe um patrimônio que foi socialmente e historicamente desenvolvido, negando a dominação e a submissão do homem pelo próprio homem, colaborando no processo de emancipação do ser humano.

Esta abordagem destaca-se em função de que considera a Cultura Corporal como um patrimônio cultural da humanidade, no que pesa sua ausência no currículo escolar, uma vez que impede aos alunos o desenvolvimento de uma visão que considera a totalidade da realidade.

Uma vez que a motricidade é um elemento dentro das práticas corporais, na escola, o foco da Educação Física se amplia, contemplando este desenvolvimento de maneira atrelada à necessidade de desenvolver também aspectos de ordem social, histórica, cultural e conceitual que as categorias de jogo, esporte, dança, lutas, ginástica e outras, carregam consigo.

Nesta abordagem, estabelece-se a relação entre a prática escolar, a prática pedagógica, a prática social e as relações possíveis entre elas e o que as permeia. O professor deve agir de modo a elencar os conteúdos mais relevantes em relação à sociedade, promovendo ao aluno, mediante a apropriação sistemática destes conteúdos, a possibilidade de uma leitura da realidade e de ações sociais a fim de transformar estes cenários.

Dentro de sua prática, esta abordagem engloba as relações dos alunos consigo e com o outro, com as regras sociais, as relações sociais, as possibilidades de ação sobre a natureza, as diferentes realidades e culturas existentes, o respeito, cuidado e compromisso consigo e com os outros. Trata-se de uma perspectiva mais ampla do que o foco restrito da prática pedagógica da Educação Física no desenvolvimento motor ou no desenvolvimento da aptidão física.

Ao longo do trabalho pedagógico o aluno deve ser capaz de assimilar os conteúdos propostos, articulando o que é ofertado com aquilo que a realidade para além dos muros da escola apresenta, contestando os problemas sociais e demais situações que encontra. Por fim, propondo alternativas para a superação destas problemáticas e agindo para que isto se efetive, em uma perspectiva de classe.

Propõe-se assim, a ler os dados da realidade, interpretá-los e reconhecer as relações que as atividades da Cultura Corporal têm com a sociedade capitalista. Nesta abordagem considera-se, portanto, o aspecto motor/físico do desenvolvimento, considerando as relações entre os conteúdos e a prática social em geral.

Assinalar à disciplina Educação Física o campo da Cultura Corporal como objeto de estudo não significa perder de vista os objetivos relacionados com a formação corporal, física, dos alunos, senão, recolocá-los no âmbito espaço-temporal da vida real de uma sociedade de classes (TAFFAREL, 2016, p. 10).

Neste sentido, esta abordagem diz que a prática pedagógica acaba por julgar os elementos da sociedade a partir de uma ótica que representa os interesses da classe trabalhadora, desmontando a ideia de neutralidade do trabalho educativo. Também, persegue uma direção em que, a depender da perspectiva de classe de quem realiza este movimento de reflexão, pode colocar-se como conservadora ou transformadora dos dados da realidade que foram analisados e julgados.

Na proposta pedagógica, o professor precisa aliar os conteúdos da Cultura Corporal às relações com a sociedade, problematizando e confrontando o senso comum com o conhecimento científico, discutindo propostas de intervenção. Nesta abordagem centra-se o processo de ensino-aprendizagem, sobrepondo-o a questões referentes ao desenvolvimento das aptidões físicas, ainda que não o exclua.

A cultura corporal, portanto, como patrimônio cultural da humanidade, traduz-se como essencial para o movimento em que os sujeitos humanizam-se. É de fundamental importância, pois, em uma sociedade dividida em classes sociais, a negação do acesso a este conteúdo para a classe trabalhadora na escola significa uma negação quase que geral em toda a sua vida. É o espaço da escola (provavelmente, o único lugar) onde o acesso a este patrimônio, de maneira sistematizada, existe enquanto possibilidade para estes sujeitos.

Quando uma escola deixa de oferecer a Educação Física através da composição de um currículo que privilegia a apropriação de conteúdos que se julgam mais importantes, acaba por impedir o desenvolvimento da capacidade dos alunos de realizarem a leitura da realidade. Eles deixam de elaborar o real concreto como concreto no pensamento, e, assim, solidifica-se o projeto de formação do sujeito pautado na unilateralidade, deixando de lado uma considerável parcela de conhecimentos que são de extrema necessidade à sua formação. Segundo Taffarel (2016):

Negar o conhecimento escolar sobre a cultura corporal é, portanto, um processo brutal de desumanização. É não reconhecer uma necessidade ontológica dos seres

humanos. A necessidade de, pelo conhecimento clássico, pelas atividades guias, elevar a capacidade teórica, desenvolver, portanto a sua personalidade, sendo capaz de entender como nos tornamos seres humanos e quais as possibilidades do vir-a-ser onde prevaleçam os sentidos lúdicos, éticos e estéticos humanizantes dos elementos que compõe a cultura corporal, e não os sentidos agonísticos, competitivistas, individualistas, narcisistas como é hegemônico na atualidade. Portanto, negar na escola o conhecimento sobre esta categoria, a cultura corporal, é um processo brutal de rebaixamento das possibilidades de crianças, jovens e adultos avançarem em suas propriedades, capacidades e funções psicológicas. Esta negação do conhecimento leva a uma degeneração das funções humanas, logo, contribuem para o adoecimento psíquico dos seres humanos. Provavelmente isto pode ser constatado nas crises existenciais, nos suicídios e nas desagregações dos seres humanos que culminam em violências entre seres humanos, que beiram a barbárie” (TAFFAREL, 2016, p. 20).

Este cenário no contexto dos Anos Iniciais é deveras preocupante, pois, o que vem percebendo-se nestes espaços é justamente essa prevalência de alguns componentes e conteúdos em detrimento de outros, que vai se repetindo ano após ano. Uma vez que o pedagogo é o responsável pela transmissão dos conteúdos de todos os componentes curriculares, este movimento de priorizar aquilo que lhe é fortemente imposto (e que ele passa a crer) como necessidade primeira, é algo difícil de romper.

Entretanto, são movimentos possíveis mediante a sua própria apropriação destes conteúdos e da forte justificativa que existe e que aqui apresentamos, para que eles estejam presentes e articulados em sua prática. Esta prática, por sua vez, precisa objetivar colaborar para o desenvolvimento destes sujeitos que são sociais, históricos, culturais e também políticos, detentores do direito inegociável ao conhecimento que, por sua vez, demanda condições para seu acesso.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante os escritos aqui apresentados e buscando expressar uma síntese sobre o objetivo desta pesquisa compreende-se que, na escola, opera o processo de desenvolvimento e de humanização dos sujeitos. O ser humano humaniza-se ao se apropriar de conhecimentos e do conjunto da produção humana (cultura) elaborada pelas gerações anteriores, atuando no meio social e criando novas produções que estarão disponíveis às gerações seguintes.

O papel do professor, em especial nos Anos Iniciais, vai de encontro à necessidade de uma prática intencional e sistematizada, que contribua de maneira determinante para o desenvolvimento dos sujeitos. Uma vez descaracterizada a concepção naturalizante (onde eles, por si próprios, conseguiriam atingir o desenvolvimento e inserir sentidos em suas atividades), a mediação do professor aqui se torna indispensável. Se for oferecido ao aluno, por exemplo, somente três opções de vivências, torna-se quase impossível que ele venha apropriar-se de conteúdos e práticas distintas destas.

É preciso ainda, romper com a ideia que assola a educação de que os conteúdos de um componente curricular são mais relevantes do que os conteúdos de outro, pois, ainda que possam complementar-se, cada área de saber possui objetos de estudo específicos.

A Cultura Corporal, neste sentido, como um importante patrimônio cultural, caracteriza-se de extrema importância para a efetivação destes processos, pois, se o ser humano qualifica-se como tal a partir do processo de humanização, é necessário o acesso dos sujeitos a este conteúdo. Aqui, afirma-se a importância do componente curricular Educação Física nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na perspectiva de uma formação humana baseada no acesso e na apropriação ao mundo da cultura.

O professor não pode admitir o processo de ensino-aprendizagem como algo fragmentado ou hierarquizado, e não o pode admitir por uma questão de compromisso com a sua profissão: sua função primeira é garantir as condições para que o ser humano qualifique-se enquanto ser humano, o que demanda o acesso aos conteúdos de todos os componentes curriculares. E é por este compromisso que o movimento inicial, muitas vezes, tem de ser o que coloca o professor como um sujeito que constantemente sai em busca dos motivos pelos quais sua prática irá justificar-se, bem como pelas mudanças e articulações necessárias em sua ação, para esta se efetive como impulsionadora do desenvolvimento dos alunos.

A partir do objetivo de analisar a importância da apropriação dos conteúdos da Cultura Corporal para a formação das crianças nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, percebe-se que ao negar este conteúdo nas escolas, há um prejuízo ao desenvolvimento dos alunos. Em especial, no sentido de que lhes é furtada a possibilidade de desenvolver uma visão que considere a totalidade da realidade social, onde a cultura corporal está incluída. Também, rompe-se com o incentivo ao pensamento crítico, à reflexão, ao questionamento acerca da realidade e a possibilidade de transformação desta, através de nossas práticas.

Esta realidade configura-se sob o sistema capitalista, que tem como foco a manutenção de sua hegemonia, usurpando dos cidadãos a possibilidade de reflexão e da tomada de consciência para as desigualdades, injustiças e manipulações às quais estão cotidianamente sujeitos. Restando-lhes, assim, uma formação em que lhes é permitido acessar somente o necessário para manter sua vida e sua força de trabalho. Acabam por precisar lutar para que conquistem melhores condições/qualidade de vida como habitação, saúde, educação, lazer, cultura. Se estas condições, *a priori*, são direitos dos cidadãos, por que não estão efetivadas?

Neste sentido, cabe à escola, instituição cuja função primeira é transmitir o conhecimento produzido e sistematizado historicamente, articular práticas que contribuam para a superação deste processo de dominação e segregação social, contribuindo para o desenvolvimento da consciência de classe, de como se dá este movimento de dominação e quais suas consequências. Também, precisa atentar para a naturalização dos processos, novamente: a desigualdade não é normal/natural. Ela, enquanto sintoma social pressupõe a necessidade de uma transformação das estruturas que condicionam a sociedade desta maneira.

A base teórica escolhida para esta pesquisa nos auxilia, portanto, na reorientação do papel da escola e do professor frente ao componente da Educação Física, em especial nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O faz no sentido de propor que a prática pedagógica dos professores no contexto escolar esteja voltada a colaborar para o processo de desenvolvimento e de humanização dos sujeitos educandos. A partir, portanto, da transmissão de conhecimentos e conteúdos de maneira sistemática, não tomando este desenvolvimento como um processo natural da criança onde cabe ao professor meramente o acompanhamento. Fundamentalmente, trata-se de um desenvolvimento que é histórico-social, em que a relação criança-sociedade é determinante e, neste sentido, a mediação das objetivações culturais e do trabalho educativo se faz indispensável.

A base teórica contribuiu ainda para a reflexão acerca de movimentos que vêm sendo mantidos e que acarretam no prejuízo ao desenvolvimento dos sujeitos e, por conseguinte, da sociedade de maneira geral, pois freiam a possibilidade de transformação desta. Neste aspecto

é que buscamos chamar a atenção para o problema da ausência e/ou da negação dos conteúdos da cultura corporal na formação das crianças. Uma vez que os seres humanos não se movimentam naturalmente, mas o fazem mediados pela apropriação das objetivações culturais produzidas historicamente, a Educação Física tem papel fundamental nos processos formativos escolares. Consideramos, a partir do estudo realizado, que a Educação Física justifica-se como componente curricular nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental pelo seu papel de tratar pedagogicamente de uma parcela do patrimônio cultural da humanidade, visando a humanização dos seres humanos: a cultura corporal.

Um possível desdobramento desta pesquisa consiste na elaboração e implementação de experiências no Ensino Fundamental a partir do componente da Educação Física, balizados pelas teorias que fundamentaram este estudo. Com isto, abre-se espaço para investigar e avaliar possíveis tensões e demandas da/na educação, bem como, propor alternativas para que os processos de ensino-aprendizagem possam qualificar-se nestes contextos.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO. **Posição da ANFOPE sobre a BNCC**. Brasília, 2017. Disponível em: >. Acesso em: 24 set. 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a Base. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação, Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192/>. Acesso em: 26 ago. 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 24 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Presidência da República. Brasília, DF; 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental, Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MARTINS, L. M. Psicologia histórico-cultural, pedagogia histórico-crítica e desenvolvimento humano. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (Org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. p. 13-34.

MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (Org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

PASQUALINI, J. C. Periodização do desenvolvimento psíquico à luz da escola de Vigotski: a teoria histórico-cultural do desenvolvimento infantil e suas implicações pedagógicas. In: MARSIGLIA, A. C. G. (Org.). **Infância e pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 8. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1985.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 10. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. (Org.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SILVA, W. L. da. **Crítica à teoria pedagógica da Educação Física**: para além da formação unilateral. 2011. 111f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

SOARES, C. L. Educação Física Escolar: Conhecimento e especificidade. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, SP, supl. nº 2, p.6-12, 1996.

TAFFAREL, C. Z. Pedagogia histórico-crítica e metodologia de ensino crítico-superadora da educação física: nexos e determinações. **Nuances: estudos sobre educação**, Presidente Prudente, SP, v. 27, n. 1, p. 5-23, 2016.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2000.