RESUMO
O presente artigo é fruto de uma trajetória docente marcada por experiências práticas e reflexões teóricas que foram enriquecidas ao longo do processo formativo nos cursos do ITEQ. Nele, são analisados os fundamentos das diversas abordagens pedagógicas e suas implicações no campo da Educação Física escolar, com o objetivo de evidenciar como essas teorias e práticas influenciam o cotidiano escolar e o desenvolvimento dos alunos
A Educação Física, tradicionalmente vista como uma disciplina externa para o exercício físico e a promoção da saúde, passou por profundas transformações ao longo dos anos, especialmente a partir da inserção de abordagens pedagógicas mais críticas e reflexivas. Nesse sentido, o trabalho investiga como essas novas perspectivas, que vão além da mera prática esportiva, direcionadas para uma formação integral dos estudantes, levando em consideração aspectos sociais, culturais,
As abordagens pedagógicas discutidas no artigo são comprovadas à luz de suas contribuições para o campo da Educação Física e suas interseções com temas como inclusão, diversidade, cidadania e crítica social. A partir dessas análises, buscamos compreender como os professores podem atuar de maneira mais consciente e intencional, utilizando a Educação Física não apenas como um meio de desenvolver habilidades motoras, mas também como um espaço de construção de valores democráticos, promoção de equidade e enfrentamento de práticas excluídas
O artigo também discute as implicações político-pedagógicas dessas abordagens, ressaltando a importância de uma Educação Física que trabalha em diálogo constante com as necessidades e realidades dos estudantes. Esse diálogo é fundamental para a construção de práticas pedagógicas que valorizem a diversidade e promovam a inclusão, criando um ambiente de aprendizagem que favoreça a participação ativa de todos os alunos
Ao final, o trabalho aponta para a necessidade de um aperfeiçoamento contínuo dos profissionais de Educação Física, por meio de formações que incentivam o pensamento crítico e reflexivo sobre suas práticas. Destaca-se, ainda, a relevância de políticas públicas que apoiem a implementação dessas abordagens, para que a Educação Física escolar possa, de fato, cumprir seu papel de promover o desenvolvimento integral dos alunos, em consonância com os princípios de uma educação.

PALAVRA-CHAVE: Construtivismo, Educação Física, Autonomia, Emancipação Corpomente.

ABSTRACT
This article is the result of a teaching career marked by practical experiences and theoretical reflections that were enriched throughout the training process in ITEQ courses. It analyzes the foundations of the various pedagogical approaches and their implications in the field of Physical Education in schools, with the aim of highlighting how these theories and practices influence the daily school routine and the development of students.
Physical Education, traditionally seen as an external discipline for physical exercise and health promotion, has undergone profound transformations over the years, especially since the insertion of more critical and reflective pedagogical approaches. In this sense, the work investigates how these new perspectives, which go beyond mere sports practice, are directed towards the comprehensive education of students, taking into account social, cultural, and cultural aspects.
The pedagogical approaches discussed in the article are proven in light of their contributions to the field of Physical Education and their intersections with themes such as inclusion, diversity, citizenship, and social criticism. Based on these analyses, we seek to understand how teachers can act more consciously and intentionally, using Physical Education not only as a means of developing

motor skills, but also as a space for building democratic values, promoting equity and confronting exclusionary practices.
The article also discusses the political and pedagogical implications of these approaches, highlighting the importance of a Physical Education that works in constant dialogue with the needs and realities of students. This dialogue is essential for the construction of pedagogical practices that value diversity and promote inclusion, creating a learning environment that favors the active participation of all students. Finally, the work points to the need for continuous improvement of Physical Education professionals, through training that encourages critical and reflective thinking about their practices. It is also important to highlight the importance of public policies that support the implementation of these approaches, so that Physical Education in schools can, in fact, fulfill its role of promoting the integral development of students, in line with the principles of an education

KEYWORDS: Constructivism, Physical Education, Autonomy, Body-mind Emancipation

INTRODUÇÃO

O sentido da educação escolar é oportunizar condições à criança de ter uma aprendizagem significativa que possibilite seu ingresso no universo social de forma crítica e participativa.

O Construtivismo é uma das abordagens político-pedagógica que orientam o processo ensino-aprendizagem e de formação escolar. É uma perspectiva pedagógica que defende a construção progressiva de estruturas cognitivas que acontece no interior de cada indivíduo, sendo este conhecimento fruto da interação entre o sujeito e o meio, resultado da ação que o sujeito realiza sobre o objeto que deseja conhecer.

É de conhecimento comum que a abordagem construtivista consolidou-se através dos estudos de Jean Piaget sobre questões cognitivas e das relações pautadas na troca de experiências e no interagir com o meio. Para Piaget, o conhecimento humano resulta da interação do sujeito com o ambiente e o agir de quem aprende é elemento central para se compreender algo. E respaldada em princípios piagetianos, um grande número de instituições escolares, e mesmo documentos oficiais de educação, conduzem suas práticas pedagógicas com o intuito de promover o desenvolvimento amplo e dinâmico do educando, desde o período sensório-motor até o operatório abstrato, dando- lhe condições de pleno desenvolvimento cognitivo no processo de construção do conhecimento.

Nesse sentido, o referencial curricular de Educação Física apresenta um conceito claro em defesa à Teoria Construtivista na construção do conhecimento, propugnando a utilizar-se de toda a bagagem social, cultural e cognitiva da criança em função da aprendizagem, usando mecanismo que a mesma, está acostumada a vivenciar e utilizar no seu dia a dia.

AS DIFERENTES ABORDAGENS PEDAGOGICAS EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

O processo de escolarização da Educação Física iniciou no século XIX fundada em argumentos da medicina, com predominância das ciências biológicas, ocorreu uma "biologização da Educação Física" (Paiva, 2003). Assim, até início do Século XX, a educação física brasileira orientava-se na concepção higienista, cujos objetivos principais eram preparar homens fortes, ágeis e saudáveis, e na concepção militarista, que objetivava o desenvolvimento da aptidão física, em vista do preparo de uma juventude forte, saudável e pronta para defender a pátria. Estas duas concepções não permitiam que alunos com baixa aptidão física, deficiências ou doenças participassem das aulas de educação física escolar.

Nas décadas finais do passado século, desponta a fase da esportivização que, por volta dos anos 70, apresentava como objetivo principal o desempenho atlético- esportivo, a seleção dos mais habilidosos, o alto rendimento, a repetição e a perfeição dos movimentos. Também a proposta desta fase era restritiva, privilegiando alunos com po-

tencial atlético. Neste período Paiva (2003) ressalta ainda a influência intervencionista do regime militar, no Brasil, que contribuiu para a produção de uma Educação Física com foco disciplinador, e produtora de corpos saudáveis.

É no final da década de 1970 que surgem movimentos contrários à Educação Física tecnicista, mecânica e biologista. Estes movimentos, influenciados pelo momento histórico-social que o país atravessa, tomam como base a construção do conhecimento em que o indivíduo é valorizado, deseja uma Educação Física dirigida a todos os alunos, que aprendam a articular o fazer e saber por que estão fazendo as atividades, visando a construção de cidadãos críticos.

Nos anos oitenta, portanto, no bojo das transformações políticas que conduziram ao processo de redemocratização do país, na Educação Física surgiu o denominado movimento renovador, que se caracterizou por uma forte crítica à função até então atribuída à educação física. Decorre dessa critica uma série de abordagens em Educação física, promovendo uma "desnaturalização" do seu objeto.

De tal modo, dos movimentos por uma nova abordagem em Educação física, despontam as abordagens desenvolvimentistas, a abordagem Construtivista- interacionista, a crítica-superadora e a sistémica.

Na Abordagem Desenvolvimentista dá-se relevo à fase de desenvolvimento da criança com faixa etária compreendida entre 4 a 14 anos. E privilegia-se o aprendizado das habilidades motoras, cognitiva, afetiva social, fisiológicos e a progressão para o crescimento físico.

Inicialmente desenvolvida por Go Tani, que tem como principal obra “Educação Física Escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista” (1988), a sua teoria foi inspirada em trabalhos dos autores Gallahue e Connoly, que discutem sobre aspectos do desenvolvimento humano e aprendizagem motora na infância. Para a abordagem desenvolvimentista, segundo Go Tani (1988, p. 27),

A Educação Física deve proporcionar ao aluno condições para que seu comportamento motor seja desenvolvido através da interação entre a diversificação e a complexidade dos movimentos. Assim, o principal objetivo da Educação Física, neste caso, é oferecer experiências de movimento adequadas ao seu nível de crescimento e desenvolvimento, a fim de que a aprendizagem das habilidades motoras sejam alcançadas.

A importância, portanto, dos conhecimentos de crescimento, desenvolvimento e aprendizagem do ser humano na Educação Física Escolar possibilitam, segundo esta abordagem, o estabelecimento de objetivos, conteúdos e métodos de ensino coerentes com as características de cada aluno; a observação e avaliação mais apropriada dos comportamentos de cada indivíduo, permitindo um melhor acompanhamento das mudanças que ocorrem; a interpretação do real significado do movimento dentro do ciclo de vida do ser humano.

Para os adeptos da abordagem desenvolvimentista, os professores devem aprender sobre as características motoras típicas, cognitivas e afetivas de cada faixa etária e, na prática escolar, devem oferecer tempo suficiente para a prática da habilidade e devem usar técnicas de reforço positivo para estimular constantemente o aprendiz. Como conteúdo, a abordagem desenvolvimentista, propõe o desenvolvimento das habilidades básicas, habilidades especificas, jogo, esporte e dança, visando caracterizar a progressão normal do crescimento físico, desenvolvimento e ampliação do repertório motor, cognitivo e afetivo-social.

Elaborador da Abordagem Sistêmica, o professor Mauro Betti a expressa em seu livro Educação Física e Sociedade (1991), e propõe como eixo principal integrar o aluno nas práticas corporais, ressaltando o princípio da não exclusão e da diversidade de conteúdo. Na abordagem pedagógica sistêmica o processo de ensino e aprendizagem alicerça-se nos princípios da não exclusão e da diversidade de atividades, propondo à Educação Física escolar a valorização de uma maior diversidade de vivências esportivas, rítmicas e de expressão.

É essencial nesta abordagem o entendimento de que é um sistema aberto que sofre e

interage com a sociedade. Segundo tal perspectiva, o humano enquanto ser capaz de influenciar e de ser influenciado pela sociedade, adapta sua estrutura e reequilibra-se sempre em nível mais elevado de complexidade à medida que a sociedade se transforma.

Na Abordagem Sistêmica, os objetivos da Educação Física transpõem a política educacional, os objetivos do sistema escolar e os interesses de outros sistemas sociais para a prática da Educação Física, uma vez que a política educacional serve de mecanismo para transposição dos valores e prioridades sociais para o sistema educacional e escolar. De tal forma, na abordagem pedagógica sistêmica o processo ensino- aprendizagem funda-se no trinômio professor-aluno-conteúdo, por meio da compreensão de sua dinâmica social. Isto se dá porque nesta abordagem o professor e o aluno são vistos como seres compostos de significados sociais.

Como um ser social o professor toma suas decisões com base na sua formação cultural, nas suas concepções filosóficas e pedagógicas e por esta razão é importante que ele tenha esta consciência e que consiga dirigir e induzir um estilo particular dentro de sua prática pedagógica.

Segundo Carvalho (2011),

A abordagem pedagógica sistêmica da Educação visa integrar e introduzir os alunos no mundo da cultura física, formando-os cidadãos que vão usufruir, compartilhar, produzir e transformar as formas culturais da atividade física. [...] Nesta perspectiva o aluno é visto como um ser social que influencia e que é influenciado constantemente por outros e pelo meio que o cerca. [...] Para contemplar esta visão abrangente a prática pedagógica do professor deve ser complexa e capaz de estruturar os caminhos que devem ser traçados no processo de ensino para aprendizagem.

Em suma, a Abordagem Sistémica traz uma concepção de educação Física escolar que tem maior preocupação com a especificidade do eixo corpo/movimento e traz como conteúdo os jogos, esportes, dança e ginástica, defendendo que tais conteúdos devem ser vivenciados, respeitando a diversidade da Educação Física Escolar, proporcionando atividades diferenciadas com objetivo de integrar todos os alunos em vivencias e atitudes diversas.

A Abordagem Crítico-superadora, foi elaborada na Universidade Federal do Recife e na Universidade Federal de Santa Maria por um grupo de autores intitulado de Coletivo de Autores, e propõe que o aluno não seja um mero reprodutor e sim participe do processo educacional, sugerindo adequações pedagógicas e discutindo os conteúdos propostos.

Embasada no materialismo histórico-dialético1 de Marx , esta abordagem parte de uma análise das estruturas de poder e dominação constituídas em nossa sociedade;

O materialismo dialético é um conceito desenvolvido pelos sociólogos e filósofos Karl Marx e Friedrich Engels. A partir dele, é possível desenvolver análises acerca das relações estabelecidas entre grupos de indivíduos e suas conexões com os processos de mudanças sociais. Esse conceito foi desenvolvido tendo como base as contribuições do filósofo grego Platão e do filósofo alemão Georg Wilhelm Friedrich Hegel acerca de dialética. O conceito de materialismo dialético integra o conjunto de ideias apresentadas pelo marxismo e influencia a realização de estudos, e a produção acadêmica nos campos da sociologia e da filosofia. Continue a leitura deste artigo e descubra as origens, o que defende e de que modo esse conceito tem sido operacionalizado nesses campos de estudos. O conceito de materialismo dialético foi desenvolvido por Marx e Engels para pensar as relações sociais no contexto da sociedade capitalista. Contudo, eles não foram os primeiros a refletir acerca da dialética. Pelo contrário, a contribuição dada por esses pensadores parte de uma crítica às ideias apresentadas por Platão e Hegel. A proposta de dialética que Platão ajudou a difundir defende a existência de uma hierarquia nas formas de pensamento. Desse modo, a dialética de Platão afirma que o conhecimento inferior, o conhecimento sensível, deve ser abandonado em benefício do conhecimento inteligível. Já na dialética do idealismo alemão apresentada por Hegel, a construção do conhecimento se dá a partir

de um processo relacional e de contraposição que envolve três etapas. É apresentada uma tese, ao que se responde como uma antítese (afirmação que contrapõe a primeira) e a partir do diálogo entre essas duas ideias surge a síntese, que apresenta um conhecimento novo. Esse esquema tese - antítese - síntese também pode ser sintetizado como totalidade - contradição - mudança. Ao propor o conceito de materialismo dialético, Marx se contrapõe ao idealismo de Hegel e centra sua análise nas condições materiais expressas nas relações humanas. Ou seja, sua proposta foge do âmbito da abstração e pauta a realidade vivida pelos grupos sociais no contexto do capitalismo. Diferente de Hegel, Marx entende que os seres humanos não podem ser pensados a partir da abstração, do idealismo. Ele defende que somos formados a partir das relações sociais. Por isso, sua proposta de dialética analisa a matéria a fim de entender os fenômenos sociais e naturais. O professor de Educação Física, deve ser um educador comprometido com um projeto político pedagógico da escola, que emerge das necessidades de emancipação das classes sociais submetidas à divisão estrutural vigente, propõe um currículo ampliado que ordene a reflexão pedagógica do aluno, levando-o a pensar a realidade social.

Segundo aponta seus defensores, para que ela cumpra suas finalidades, e desenvolver uma reflexão coerente é necessário apropriar-se do conhecimento científico e confrontá-lo com os saberes que o aluno traz de seu cotidiano, tendo como eixo a constatação, interpretação, compreensão e a explicação da realidade social complexa e contraditória.

De tal modo, a teoria Crítico-superadora trabalha com o conceito de cultura corporal, que se opõe ao conceito de aptidão física enquanto objetivo final da disciplina, e propõe o trato com o conhecimento em forma de ciclos de escolarização. Ela exige a coerência na seleção dos conteúdos da Educação Física em relação ao objetivo, promovendo ama leitura crítica da realidade.

Portanto, a organização dos conteúdos deve prever tanto uma análise sobre sua origem e o que determinou a necessidade de seu ensino, quanto a realidade material e física da escola, visando a formação do cidadão de forma integral e diferenciada.

Nessa visão a concepção de ensino se embasa no discurso da justiça social, no contexto da sua prática. E como ressalta Seara e Firmino (2010)

Busca levantar questões de poder, interesse e contestação; faz uma leitura dos dados da realidade à luz da crítica social dos conteúdos. Ela pode ser tida como uma reflexão pedagógica e desempenha um papel político-pedagógico, pois encaminha propostas de intervenção e possibilita reflexões sobre a realidade dos homens. Tratar desse sentido/significado abrange a compreensão das relações de interdependência que jogo, esporte, ginástica e de trabalho em troca de salários.

Empregando uma abordagem crítica conhecida como materialismo histórico, Marx previu que o capitalismo produzia tensões internas como os sistemas socioeconómicos anteriores e que estas levariam à sua autodestruição e substituição por um novo sistema conhecido como o modo de produção socialista. Para Marx, os antagonismos de classe sob o capitalismo — em parte devido à sua instabilidade e natureza propensa a crises — iriam dar origem ao desenvolvimento da consciência de classe da classe trabalhadora, levando à sua conquista do poder político e, eventualmente, ao estabelecimento de uma sociedade comunista sem classes, constituída por uma livre associação de produtores. Marx insistiu ativamente na sua implementação, argumentando que a classe trabalhadora deveria levar a cabo uma ação proletária revolucionária organizada para derrubar o capitalismo e provocar a emancipação socioeconómica. Marx é descrito como uma das figuras mais influentes na história da humanidade, e o seu trabalho tem sido elogiado e criticado. Muitos intelectuais, sindicatos, artistas e partidos políticos em todo o mundo foram influenciados pelo trabalho de Marx, com muitos a modificarem ou adaptarem as suas ideias. Marx é tipicamente citado como um dos principais arquitetos da ciência social moderna. dança, ou outros temas que venham compor um programa de Educação Física, têm com os grandes problemas sócio-políticos atuais

como: ecologia, papéis sexuais, saúde pública, relações sociais do trabalho, preconceitos sociais, raciais, da deficiência, da velhice, distribuição do solo urbano, distribuição de renda e outros.

Para a abordagem Crítico-superadora, portanto, a educação Física escolar não se trata de aprender o jogo pelo jogo, o esporte pelo esporte, ou a dança pela dança, mas de compreender que esses conteúdos devem receber um outro tratamento metodológico, a fim de que possam ser historicizados criticamente e apreendidos na sua totalidade enquanto conhecimentos construídos culturalmente, e ainda serem instrumentalizados para uma interpretação crítica da realidade que envolve o aluno.

Deve-se ressaltar também que esta concepção busca a partir de um projeto histórico que privilegie a superação das práticas educacionais mecânicas e burocráticas a partir de uma reinterpretação e redefinição de valores e normas, de uma síntese qualitativa da nota e de uma avaliação baseada no fazer coletivo.

A concepção construtivista da aprendizagem propugna que a escola deve tornar acessível aos alunos aspectos da cultura que são fundamentais para seu desenvolvimento pessoal, e não apenas no âmbito cognitivo. Segundo seus defensores, a educação motora para o desenvolvimento, considerado globalmente, e isso também supõe incluir as capacidades de equilíbrio pessoal, de inserção social, de relação interpessoal e motoras.

Para Darido (2003), o construtivismo deve extrapolar o simples exercício de ensinar e aprender. Nesse sentido, em Educação Física, o desenvolvimento da aula deverá proporcionar ao educando a descoberta de suas possibilidades, a exploração do espaço, o reconhecimento de si em relação ao outro e do seu corpo em movimento, oferecendo-lhe situações que desperte para variações, procurando incentivá-lo, já que o estímulo é fator de grande importância na aprendizagem, trabalhando também a socialização utilizando atividades em grupo.

No Brasil, segundo Darido (2003), e, mais especificamente, no Estado de São Paulo, a proposta construtivista-interacionista vêm ganhando espaço. É apresentada principalmente nas propostas de Educação Física da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) que tem como colaborador o Professor João Batista

Freire. Seu livro "Educação de corpo inteiro", publicado em 1989, teve papel determinante na divulgação das idéias construtivistas da Educação Física. Esta abordagem tem se infiltrado no interior da escola e o seu discurso está presente nos diferentes segmentos do contexto escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vygotsky sugere que o desenvolvimento da inteligência depende muito mais das interações com as pessoas do mundo das crianças e das ferramentas que a cultura proporciona para promover o pensamento. Para ele, as crianças aprendem não por meio da exploração solitária do mundo, mas se apropriando ou “tomando para si” os modos de agir oferecidos por sua cultura.

Para Vygostky os professores precisam fazer mais do que simplesmente arrumar o ambiente de modo que os alunos possam descobrir coisas sozinhos, mas sim atuar na Zona de Desenvolvimento Proximal da criança, fase na qual a criança não consegue resolver um problema sozinha, mas pode ter sucesso com a orientação de um adulto.

Nesse sentido as teorias socioconstrutivistas, baseadas nas teorias desenvolvidas por Piaget, Vygotsky, Wallon, entre outros, considera a importância do conhecimento que a criança já possui no processo de interação, apropriação e assimilação da cultura em que se encontra e a partir da qual produz o conhecimento de si e do mundo. Estes autores consideram a dinâmica própria da criança que é o brincar, como instrumento de desenvolvimento cognitivo.

Lev Vygotsky, renomado psicólogo russo, foi um dos principais teóricos da psicologia do desenvolvimento. Ele sugeriu que o desenvolvimento da inteligência infantil não ocorre isoladamente, mas sim a partir das interações sociais e culturais que cercam a criança. Segundo Vygotsky, essas interações são fundamentais para o crescimento cogni-

tivo, já que as crianças não aprendem sozinhas ou apenas por meio de sua própria exploração do mundo, mas se apropriam das formas de agir e pensar que são oferecidas pelo meio cultural em que estão inseridas. Para ele, o desenvolvimento intelectual está diretamente vinculado às ferramentas que a cultura proporciona, como a linguagem, a arte e as práticas sociais, as quais auxiliam a criança na construção de seu pensamento.

De acordo com Vygotsky, as crianças são, desde muito cedo, participantes ativas no processo de aprendizagem. Elas não são seres passivos que recebem informações do ambiente, mas sim agentes que se apropriam dessas informações por meio da interação com outros indivíduos mais experientes, como pais, professores e colegas. O aprendizado, dessa forma, é social e mediado, e a inteligência se desenvolve principalmente por meio da internalização de formas culturais de pensamento. As interações com pessoas que já dominam essas ferramentas culturais fornecem os meios pelos quais as crianças podem avançar em suas capacidades cognitivas.

O conceito central da teoria vygotskiana é a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que se refere ao espaço entre o que a criança já é capaz de fazer sozinha e o que ela pode fazer com a ajuda de outra pessoa, como um adulto ou colega mais experiente. É nessa zona que o professor, ou qualquer outro mediador, desempenha um papel crucial. Enquanto alguns teóricos, como Jean Piaget, enfatizavam o papel da exploração individual no aprendizado, Vygotsky destacava que o professor ou o tutor deveria atuar como mediador ativo do conhecimento, oferecendo suporte e orientação. Para ele, a criança não deve apenas ser exposta a ambientes ricos para a exploração autônoma, mas também deve receber ajuda direta para resolver problemas que, sozinha, não seria capaz de superar. Assim, o educador precisa estar atento às necessidades do aluno, ajustando suas intervenções de acordo com o nível de dificuldade que a criança enfrenta, de modo a facilitar o processo de aprendizagem dentro dessa ZDP.

Essa atuação do professor na Zona de Desenvolvimento Proximal é o que diferencia o papel ativo do educador na teoria de Vygotsky em relação a outras abordagens de ensino. Ele acreditava que o simples preparo do ambiente para que a criança pudesse explorar sozinha não seria suficiente para promover o desenvolvimento cognitivo de forma plena. É necessário que o professor ou tutor ofereça um suporte contínuo, ajustado às necessidades específicas de cada criança, até que ela seja capaz de realizar as tarefas de maneira independente. Esse processo de mediação pedagógica é fundamental para que a criança avance de uma fase de aprendizado em que depende da ajuda externa para uma fase em que consegue realizar atividades e resolver problemas de forma autônoma.

Outro aspecto importante das teorias de Vygotsky é a mediação semiótica, ou seja, o uso de sinais e ferramentas culturais, como a linguagem, para facilitar o desenvolvimento do pensamento. A linguagem, em particular, ocupa um lugar de destaque em sua teoria, pois não é apenas um meio de comunicação, mas também uma ferramenta fundamental para o desenvolvimento do pensamento e da consciência. Quando as crianças interagem com outras pessoas por meio da linguagem, elas não apenas trocam informações, mas internalizam as formas de pensar e agir que são próprias de sua cultura. A partir disso, o pensamento da criança se desenvolve, tornando-se cada vez mais complexo e abstrato.

Nesse sentido, as teorias socioconstrutivistas, que se baseiam nas ideias de Vygotsky, Piaget, Wallon, entre outros, reconhecem a importância do conhecimento prévio da criança e das suas interações sociais e culturais no processo de aprendizado. Piaget, por exemplo, também enfatizou o papel ativo da criança no aprendizado, embora sua abordagem fosse mais focada no desenvolvimento cognitivo através de estágios e na descoberta individual. No entanto, o sócio construtivismo integra essa visão com a perspectiva de Vygotsky, dando ênfase às interações sociais como motor do desenvolvimento cognitivo.

Esses autores consideram que o brincar, uma atividade central na vida da criança, é um dos principais meios através dos quais ela interage com o mundo e, ao mesmo tem-

po, desenvolve suas habilidades cognitivas. O ato de brincar não é apenas uma atividade lúdica, mas também uma forma de a criança experimentar papéis, regras e normas culturais que ela encontra em seu ambiente. Por meio do brincar, a criança explora a sua realidade social, imitando os adultos e internalizando comportamentos, valores e práticas. É através dessa dinâmica própria do brincar que ela começa a compreender o mundo ao seu redor e a construir o conhecimento sobre si mesma e sobre os outros.

Por exemplo, quando uma criança brinca de casinha ou de ser professor, ela não está apenas se divertindo, mas está reproduzindo e internalizando as estruturas sociais e culturais que observa em sua vida diária. Isso contribui para o seu desenvolvimento cognitivo, já que ela aprende a ver o mundo a partir de diferentes perspectivas e a dominar as ferramentas culturais que são importantes para a sua comunidade. Vygotsky acreditava que esse tipo de atividade simbólica é crucial para o desenvolvimento do pensamento abstrato e da capacidade de resolver problemas complexos.

Desse modo, o brincar desempenha um papel essencial no desenvolvimento cognitivo e social da criança, não apenas proporcionando uma forma de entretenimento, mas também um meio de aprendizagem profunda e significativa. Através do jogo simbólico, a criança experimenta situações que a ajudam a compreender o mundo real e a desenvolver sua capacidade de raciocínio lógico, planejamento e resolução de problemas. Além disso, o brincar em grupo oferece oportunidades para que as crianças aprendam a cooperar, a compartilhar e a negociar, habilidades sociais que são essenciais para sua vida adulta.

Portanto, as contribuições de Vygotsky e dos teóricos socioconstrutivistas são
de grande importância para a educação. Eles nos lembram que o aprendizado é, acima de tudo, um processo social e cultural, e que o papel do professor é muito mais do que simplesmente fornecer informações ou criar um ambiente rico para a exploração individual. O professor deve ser um mediador ativo, ajudando as crianças a avançar em sua Zona de Desenvolvimento Proximal, oferecendo suporte e orientação enquanto elas internalizam as ferramentas culturais necessárias para o pensamento e para a vida em sociedade.

Com base nessas ideias, podemos perceber a importância de um ensino que valorize a interação social, o uso de ferramentas culturais e o brincar como formas fundamentais de aprendizado. O conhecimento prévio da criança, suas experiências culturais e suas interações com os outros devem ser levados em conta em qualquer abordagem pedagógica que busque promover o desenvolvimento integral do aluno. Assim, a mediação do professor, em consonância com as dinâmicas sociais e culturais, torna-se a chave para um ensino verdadeiramente eficaz e transformador.

De tal modo, tal proposição propõe uma alternativa ao método diretivo de ensino, ou seja, o aluno constrói seu conhecimento e procura a resolução de problemas a partir da interação com o meio, e privilegia o jogo/brinquedo como estratégia de ensino, pois a criança enquanto brinca também aprende. Deve predominar o jogo educativo, ou seja, como recurso pedagógico, vinculado a um projeto pedagógico. Para expandir o texto apresentado e fornecer uma análise mais profunda, é importante contextualizar as implicações das teorias de Vygotsky e Piaget no campo educacional, especialmente no que se refere ao desenvolvimento cognitivo e à construção do conhecimento a partir da interação social e cultural. A visão de Vygotsky sobre o desenvolvimento da inteligência, que se apoia fundamentalmente nas interações sociais e no uso de ferramentas culturais, traz uma abordagem inovadora para a educação, especialmente no que diz respeito ao papel do professor e à forma como a aprendizagem é concebida.

A ideia de que as crianças não aprendem de forma isolada, mas sim por meio da internalização de ações e práticas culturais, subvertem a noção tradicional de ensino passivo e reforçam a importância de um ensino dinâmico e mediado. O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) introduzido por Vygotsky é um dos pilares dessa abordagem, destacando que o papel do professor é essencial não apenas como transmissor de conhecimento, mas como facilitador do processo de aprendizagem, auxiliando o aluno

a superar desafios que, sem essa mediação, seria intransponível.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil 1988. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm> Acesso em 15/10/2013

Lei Nº 9.394/1996 (LDB). Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em 15/10/2013.

Referencial Curricular Nacional de Educação Física. Vol. 1. 1998.
Disponível em < http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf> Acesso em 15/10/2013

CARVALHO, Sérgio Frank . A abordagem pedagógica sistêmica: um modelo sociológico para a Educação Física Brasileira. EFDeportes.com, Revista Digital. Buenos Aires, Año 16, Nº 159, Agosto de 2011. (http://www.efdeportes.com/efd159/a- abordagem-pedagogica-sistemica-a-educacao-fisica.htm, acesso 28/9/2013)

DAOLIO, J. Da Cultura do Corpo. 1a. ed. Papiirus: Campinas, 1995. v. 01.

. A cultura da/na educação física. Campinas. Tese de livre docência.
Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. 2002.

. Educação física e o conceito de cultura. Campinas –SP: Autores Associados 2004.

DARIDO, S. C. Os conteúdos da educação física escolar: influências, tendências, dificuldades e possibilidades. Perspectivas em Educação Física Escolar, Niterói, v. 2, n. 1 (suplemento), 2001.

. Educação Física na escola: questões e reflexões. 1. ed. Rio de
Janeiro: Guanabara - Koogan, 2003.

FREIRE, João Batista. Educação de corpo inteiro-teoria e prática da Educação
Física. São Paulo: Scipione, 1997

; SCAGLIA, Alcides José. Educação como prática corporal. São
Paulo: Scipione, 2003

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. Alfabetização: em defesa da sistematização do trabalho, in ARANTES, Valéria Amorim (org.). Alfabetização e letramento. São Paulo: Summus. 2010

MAUAD, Juçara Maciel. Avaliação em educação física escolar: relato de uma experiência. 2003. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003. Disponivel em
< http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000294904&fd=y> Acesso em 20/11/2013

OLIVEIRA, Martha Kohl de, TAILLE, Yves de La, DANTAS, Heloysa. Piaget,
Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus. 1992

PAIVA, Fernanda Simone Lopes. Constituição do Campo da Educação Física no
Brasil. In: BRACHT, Valter; CRISÓRIO, Ricardo (Coord.). A Educação Física no
Brasil e na Argentina – Identidade, Desafios e Perspectivas. Campinas: Autores Associados, 2003.

PIAGET, Jean. Psicologia e Pedagogia. Rio de Janeiro. Forense Universidade, 1975.

SEARA, Eliton Clayton, Rufino e FIRMINO, Antonio Luis. Educação Física: um olhar sobre a concepção crítico-superadora. EFDeportes.com, Revista Digital.
Buenos Aires, Año 15, Nº 149, Octubre de 2010 Disponível
<(http://www.efdeportes.com/efd149/educacao-fisica-concepcao-critico- superadora.htm>, acesso 28/09/2011

SOLÉ, Isabel; COLL, Cesar. O Construtivismo na sala de aula. São Paulo. Editora
Ática. 1999

TANI, G, et al. Educação Física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo: EDUSP, 1988

TULESKI, Silvana Calvo. Vygotsky: a construção de uma psicologia marxista. Maringá:

EDUEM, 2002

VICHESSI, Beatriz. Educação física além do físico. Disponível <http://revistaescola.abril.com.br/avulsas/225-estante-classicodomes.shtml> Acesso em 11/11/2013

VYGOTSKY, Lev Semonovich. A Formação Social da Mente. São Paulo: Martins Fontes, 1988

WALLON, Henri. A Evolução Psicológica da Criança. São Paulo: Martins Fontes, 2010