



A TOMADA DE CONSCIÊNCIA: UM SABER DOCENTE

Orlando Mendes Fogaça Júnior¹ – UEL
Ana Cláudia Saladini² – UEL

Grupo de Trabalho – Formação de Professores e Profissionalização Docente
Agência Financiadora: não contou com financiamento

Resumo

A educação escolarizada, que faz parte da educação do sujeito, contribui com o ensino de conhecimentos que são e serão importantes aos educandos, pois com a elucidação da realidade o indivíduo poderá agir adequadamente na mesma. A escola está organizada a partir de um currículo e dentre os componentes curriculares que fazem parte deste, apresentamos a disciplina de Educação Física. Esta é responsável pelo ensino de conteúdos ligados à motricidade humana e também, derivados desta, as manifestações culturais como a dança, jogos, esporte, lutas e a ginástica. Tais saberes devem ser organizados e sistematizados ao longo da Educação Básica considerando o nível de desenvolvimento dos estudantes para que os estudantes possam construir e compreender a sua motricidade. Para que isso efetivamente se concretize no cenário escolar é indispensável que o professor promova a tomada de consciência a respeito dos conteúdos estudados. Esta pesquisa bibliográfica (MARCONI e LAKATOS, 1991), teve como objetivo apresentar o processo de tomada de consciência como um saber necessário ao docente, pois tal conhecimento possibilita ao mesmo realizar a sua ação de ensino de acordo com o desenvolvimento de cada indivíduo, possibilitando assim uma aprendizagem significativa dos saberes curriculares. Tal processo foi estudado e apresentado por Jean Piaget (1896-1980), que explicou o desenvolvimento do sujeito por meio de sucessivas e provisórias tomadas de consciência na busca da apreensão do objeto a ser construído/compreendido. A tomada de consciência e o seu processo é um saber de suma importância aos docentes e, neste caso específico, dos professores de Educação Física que ao se apropriarem deste conhecimento poderão provocar desequilíbrios cognitivos em seus educandos possibilitando que os mesmos apreendam o conteúdo que está sendo ensinado e com isto tenham a possibilidade de compreender e agir adequadamente na realidade.

Palavras-chave: Educação Física. Intervenção Docente. Tomada de Consciência.

¹ Doutor em Educação pela UNESP, campus de Marília. Professor Adjunto da Universidade Estadual de Londrina – Paraná. Membro pesquisador do GEPEGE – Grupo de Estudo e Pesquisa em Epistemologia Genética e Educação. E-mail: orlandojr21@hotmail.com

² Doutora em Educação pela UNESP, campus de Marília. Professora Adjunta da Universidade Estadual de Londrina – Paraná. Membro pesquisador do GEPEGE – Grupo de Estudo e Pesquisa em Epistemologia Genética e Educação. E-mail: anaclaus@terra.com.br

Introdução

A disciplina de Educação Física no contexto escolar é um componente curricular obrigatório na Educação Básica, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, (LDBEN 9.394/96), e de acordo com a resolução nº. 2 da Câmara Nacional de Educação de 1998, esta passa a ser uma área de conhecimento.

Como podemos verificar, uma nova postura docente torna-se necessária para atender as determinações apresentadas. Da promulgação das referidas Leis até o momento já houve mudanças significativas na formação inicial, inclusive com um currículo diferenciado entre a Educação Física habilitação em Licenciatura e a Educação Física habilitação em Bacharelado, porém ainda encontramos na escola ações pautadas em um fazer desconectado de uma fundamentação teórica que possibilite ao alunado uma efetiva compreensão de sua motricidade. Isto ainda ocorre pelo fato de uma parte significativa dos professores que tiveram uma formação generalista não realizam uma formação continuada.

O intuito deste texto é apresentar a tomada de consciência como um conhecimento a ser apropriado pelo docente, neste caso específico pelo de Educação Física. Tal saber é necessário nas ações de ensino, pois possibilita ao professor saber em que nível de compreensão o educando se encontra e com isto sua ação de ensino passa a ser mais significativa, agindo de acordo com o desenvolvimento que o sujeito possui naquele momento em relação ao conteúdo que está sendo ensinado e provocando conflitos cognitivos para que este limite seja ultrapassado.

Em tempo, lembramos que este processo aqui descrito não é aprendizagem no seu sentido estrito, mas sim o caminhar que o sujeito realiza em seu desenvolvimento cognitivo na busca da compreensão de sua realidade ou de um conhecimento específico.

A Educação Física, assim como as demais disciplinas que compõem um currículo escolar, deve possibilitar aos estudantes uma efetiva compreensão dos saberes curriculares, mediante o ensino de seus conteúdos específicos os quais devem ser organizados e sistematizados ao longo da Educação Básica. Tal organização depende do conhecimento de como ocorre o desenvolvimento do sujeito, ou seja, de como este realiza um esforço para atingir formas cada vez mais elaboradas de ações cognitivas até atingir o pensamento hipotético dedutivo.

Com isto vemos que compreender o processo de tomada de consciência é fundamental para o professor. Ao compreender como esse processo se organiza, poderá intervir no

processo de ensinar de forma mais adequada, caminhando com os alunos na direção de uma aprendizagem significativa. Para a explicação do processo de tomada de consciência nos pautamos na Epistemologia Genética de Jean Piaget (1896-1980).

A tomada de consciência

Piaget (1977, p. 197), diz que a tomada de consciência não se “reduz simplesmente a um processo de iluminação”, e, ainda afirma que a tomada de consciência “é um sistema dinâmico em permanente atividade”. O autor defende que o processo de tomada de consciência é uma construção contínua, sendo assim, não é um dado a priori, mas uma construção sucessiva proveniente da relação entre sujeito e objeto. Desta forma, como se explica esta organização dos esquemas sensório-motores (plano da ação prática), até articularem-se em conceitos?

Esta é uma questão que nos leva a fazer uma retomada no princípio da relação entre o sujeito e o meio, ou seja, como se organizam os esquemas sensório-motores?

Piaget explica em seu livro *O Nascimento da Inteligência na Criança* (1987), apresenta que o surgimento e a organização dos esquemas sensório-motores não estão programados nos genes, nem tampouco algo que está fora do sujeito e lhe é transmitido pelas gerações anteriores, mas sim são construídos pela interação entre o sujeito e o meio como resultado da ação do próprio sujeito.

O princípio desta interação com o mundo se realiza pelo funcionamento dos reflexos, estes advindos da herança genética enquanto espécie humana. Partindo deste ponto, cabe agora investigarmos como este funcionamento estrutura e organiza o mundo e o próprio sujeito.

Piaget (1987, p. 39), nos mostra que o reflexo é um “[...] mecanismo fisiológico hereditário e por muito bem fixado que pareça em seu automatismo imutável, nem por isso é menos suscetível de acomodação gradual à realidade exterior”. Desta forma, os reflexos não podem ser ignorados ou tratados como manifestações puramente automáticas e mecânicas, mas sim, como estruturas que já apresentam composição de totalidade e que ao se exercitarem permitem que esta estrutura reflexa funcione. Esse funcionamento promove a relação entre o sujeito e o meio, possibilitando, assim, o processo de adaptação, com a assimilação e a acomodação.

Quanto a acomodação, que é a mudança nos esquemas de ação do sujeito, ela é, em seu início, imposta pelo meio e ocorre devido ao contato com o objeto a ser assimilado. No

contato com o objeto, o sujeito poderá criar um novo esquema de ação devido a solicitação do meio ou com modificação de um esquema já existente, fazendo uma adaptação deste esquema a uma nova situação apresentada. O que possibilita este processo de acomodação é, portanto a ação do sujeito sobre o objeto na busca de assimilá-lo. Assim, juntamente com este processo de acomodação existe o da assimilação. É por estes dois processos, que ocorrem concomitantes, que a adaptação se torna possível.

A assimilação consiste em incorporar um objeto a um esquema já construído anteriormente ou ainda em construção. É esta incorporação aos esquemas do sujeito por meio de suas ações que garantirá a significação do objeto.

Esse processo de assimilação possui três aspectos complementares que são: assimilação funcional, generalizadora e recognitiva.

Na assimilação funcional, o contato com os objetos deflagra o funcionamento dos reflexos que se consolida e se reforça em virtude do exercício de seu próprio funcionamento, por exemplo, suga por sugar.

Na generalizadora, acontece a incorporação de diferentes objetos que podem exercitar o reflexo. Quando uma criança suga qualquer objeto que toca em seus lábios, neste momento está sendo deflagrado o reflexo por uma excitação exterior, ou seja, suga tudo o que toca em seus lábios.

Porém neste momento, apenas há uma “[...] espécie de reconhecimento prático ou sensorio motor que permite à criança adaptar-se aos diferentes objetos com que seus lábios entram em contato”. (PIAGET 1987, p. 42). Na evolução da assimilação generalizadora segue-se a assimilação recognitiva que possui como característica uma discriminação que apresenta um princípio de reconhecimento em um esquema global.

Essa busca e essa discriminação implicam, segundo nos parece, um começo de diferenciação no esquema global da sucção e, por conseqüência, um início de reconhecimento – um reconhecimento inteiramente prático e motor, é claro, mas suficiente para que se possa já falar de assimilação recognitiva (PIAGET 1987, p. 45).

Neste caso, mesmo que a assimilação recognitiva apresente uma superação sobre a generalizadora, o autor afirma que não há intencionalidade, pois a ação da criança ainda é determinada por quadros sensoriais diretamente percebidos por ela.

O início do comportamento motor, para o autor, se apresenta no funcionamento dos reflexos, quanto mais os reflexos vão se exercitando, mais vão se (re)organizando e nessa

(re)organização se adaptando a algumas modificações que ao funcionar vão se incorporando ao seu funcionamento por influência do meio exterior. Neste momento já se apresenta os primórdios da construção da adaptação adquirida (hábito), que difere da adaptação hereditária, pois a influência da ação na busca de novidades de elementos do meio possibilita este caminhar da adaptação hereditária em direção à adaptação adquirida, característica principal do segundo estágio do período sensório motor.

Na adaptação adquirida, as novidades encontradas, que são exteriores ao funcionamento do reflexo, possibilitam um relacionamento com a aprendizagem, pois aquelas representam os elementos que provocam transformações na adaptação hereditária. A adaptação adquirida, então, organiza-se enquanto uma estrutura de maneira análoga a adaptação hereditária, necessita funcionar e adaptar, acomodando e assimilando, apresentando assim as reações circulares primárias.

A reação circular é, pois, um exercício funcional adquirido, que prolonga o exercício reflexo e tem por efeito alimentar e fortificar não já um mecanismo inteiramente montado, apenas, mas todo um conjunto sensório-motor de novos resultados, os quais foram procurados com a finalidade, pura e simples, de obtê-los. Como adaptação, a reação circular implica, segundo a regra, um pólo de acomodação e um pólo de assimilação (PIAGET 1987, p. 73).

Podemos concluir desta forma, que a reação circular primária é um prolongamento da atividade reflexa, porém ainda não há intencionalidade por parte da criança, e se encontra em uma posição intermediária entre as adaptações hereditárias e a inteligência. A reação circular se apresenta como uma síntese da acomodação e da assimilação. Na medida em que garante o funcionamento do reflexo é assimilação, e, acomodação, porque permite coordenações novas que não são inicialmente próprias do reflexo.

O limite superior das adaptações adquiridas possibilita a entrada na próxima fase, na qual ocorrem as reações circulares secundárias. Nesta a criança ainda depende da repetição (assimilação funcional), porém esta repetição possui uma maior complexidade do que as repetições da fase anterior, e já depende de uma coordenação dita inteligente, mas, nesta presente fase, ainda não há uma diferenciação entre esquemas meios e esquemas fins, característica da fase seguinte (quarta fase).

A característica principal do hábito é que a criança busca reencontrar o caminho que possibilita a repetição dos espetáculos interessantes. Assim quando a criança bate fortuitamente em um chocalho preso ao teto do seu berço e este produz um som que chama a sua atenção, ela procura repetir o resultado, então começa a fazer uso de todo seu arsenal de

esquemas motores, porém usa-os de forma indiscriminada, pois não conhece o esquema que possibilita a manutenção do espetáculo desejado. Esta fase difere da anterior porque nas reações circulares primárias a criança esforçava-se em repetir os resultados descobertos no próprio corpo.

Na terceira fase, os esquemas de ação se constituem em um conjunto mutuamente coordenados de movimentos e se compõem em uma totalidade indissociável, ou seja, há uma totalidade em bloco. Quando a criança defronta-se com uma nova solicitação, a qual não possui um esquema adequado constituído, ela lança mão destes esquemas. Nessa fase, não se realiza novas construções, pois a coordenação interna de cada um dos esquemas não sofre variação dificultando a coordenação entre esquemas.

Nesta terceira fase, nas reações circulares secundárias, os resultados que interessam à criança estão no meio exterior. A criança só se dá conta que sua ação provocou um resultado interessante após a realização desta ação, portanto, ainda não há intencionalidade, toda tentativa de conservar o resultado interessante está fundamentada no passado.

Já na quarta fase, a principal característica é a distinção desde o início entre os esquemas meios e esquemas fins e, esta distinção já pressupõe uma coordenação intencional. E para que possa haver esta distinção entres os esquemas é necessário haver um processo de tomada de consciência, como ocorria já nas fases anteriores (tomada de consciência em atos), ou seja, a criança em sua ação passa dos êxitos desta (resultados) para os mecanismos que permitem atingir uma finalidade.

Na busca para se atingir um fim torna-se necessário que determinados esquemas meios sejam utilizados, e nesta utilização estes ficam subordinados aos esquemas fins. Nesta fase pode-se observar que os esquemas já não são rígidos, havendo uma mobilidade interna ao esquema e coordenação entre os esquemas, os quais podem dissociar-se para reagruparem-se de uma forma diferente da inicial, passando assim serem passíveis de combinarem-se. Mas vale lembrar que os esquemas da quarta fase são prolongamentos dos esquemas da terceira fase, desta forma, as condutas da quarta são projetos que nascem no decurso da ação da criança e esta deverá improvisar os meios dos quais fará uso para superar os obstáculos que a separam do propósito final.

Na quinta fase a coordenação dos esquemas torna-se mais complexa, pois eles estão agora mais enriquecidos, mais flexíveis, se comparados com os estágios anteriores. A criança pode direcioná-los melhor para a resolução de problemas em uma tentativa dirigida. Na

medida em que a coordenação dos esquemas torna-se mais complexa, a criança pode direcioná-los melhor para a resolução do problema apresentado.

Como aconteceu nas fases precedentes, a fase anterior estabelece uma relação de continuidade com a fase seguinte, integrando, porém diferenciando-se. Nesta quinta fase, já se apresenta a possibilidade de experimentar e tentar solucionar os desafios, encontrando novos meios; a coordenação dos esquemas é aprimorada, tornando o sujeito mais poderoso em relação as fases anteriores. Agora, as reações circulares apresentam uma organização que possibilita à criança a apropriação das novidades. A diferenciação dos esquemas de ação já não é mais imposta pelo meio, a novidade presente no objeto agora pode ser investigada graças a uma espécie de experimentação. Estas ações agora levarão a criança, segundo (PIAGET 1987, p. 249), aos atos completos de inteligência, que o autor denominou de “descoberta de novos meios por experimentação ativa”.

Até a quinta fase a construção de esquemas e sua coordenação se concretizam no plano da ação motora. A criança apresenta uma coordenação sucessiva, um esquema após outro, sendo assim um processo mais lento. Já na sexta fase é como se houvesse uma continuidade dessa experiência material para o plano mental, porém de uma forma gradativa, o que possibilita a criança evocar mentalmente os esquemas que já são mais flexíveis e móveis. Agora já há a possibilidade de uma ação mental para solucionar os desafios ou obstáculos que o meio lhe opõe. Desta forma, a criança já não depende mais de sua ação direta sobre os objetos, ela já pode premeditar mentalmente, pode realizar invenções proporcionadas por meio da combinação mental, assim uma das maiores características da sexta fase é a velocidade.

Nesta sexta fase também encontramos uma continuidade e uma descontinuidade. É continuidade à medida que os mesmos esquemas são exercitados e coordenados tornando-se mais complexos. E é descontinuidade quando se realiza a “passagem” do plano motor para o plano mental, no qual a criança já não fica somente dependente de sua ação, agora a ação é evocada mentalmente.

Esta organização que parte do funcionamento dos reflexos, evolui para esquemas sensório-motores, articulando-se em conceitos, se processa de uma forma contínua. Toda a explicação feita até o momento de como se processa este desenvolvimento na criança é para defender que a tomada de consciência já ocorre desde o início da interação do sujeito com o mundo, e que este processo não se resume a associações que ocorrem sucessivamente devido às novas necessidades que o sujeito enfrenta.

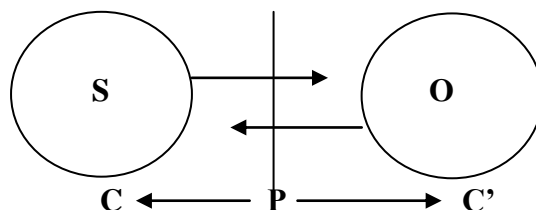
É esta inteligência prática, este saber fazer inicial, que permite a interação da criança com o meio e também de poder se apropriar do mundo construindo níveis sucessivos e provisórios de tomada de consciência cada vez mais complexos. É por meio de sua ação que o sujeito organiza e transforma o meio e a si mesmo, e são os processos internos que garantem a organização e reorganização dos esquemas tornando-os mais complexos e organizando-se na direção dos conceitos.

Retornando à questão do início desta seção, de como os esquemas sensório-motores articulam-se em conceito, temos que a tomada de consciência consiste em construções e reconstruções, não é algo dado de antemão ou que acontece abruptamente. Contrariamente, trata-se de um processo contínuo e provisório, pois as experiências do sujeito influenciam os esquemas transformando-os e possibilitando a reelaboração da tomada de consciência. (PIAGET 1977, p. 197), nos apresenta “[...] que a tomada de consciência de um esquema de ação o transforma num conceito, essa tomada de consciência constituindo, portanto, essencialmente, numa conceituação”. E ainda acrescenta que “[...] o mecanismo da tomada de consciência aparece em todos estes aspectos como um processo de conceituação que reconstrói e depois ultrapassa, no plano da semiotização e da representação, o que era adquirido no plano dos esquemas de ação”. (PIAGET 1977, p. 204).

O autor, ainda nos apresenta que a tomada de consciência segue uma lei geral, a qual parte da periferia (P) em relação ao sujeito e objeto. Orienta-se para os mecanismos centrais (C) da ação do sujeito, ao passo que o conhecimento do objeto orienta-se para suas propriedades intrínsecas igualmente centrais (C’). O autor não define a periferia nem pelo objeto, nem pelo sujeito, mas pela relação mais imediata e exterior do sujeito em face ao objeto.

Desta forma, a tomada de consciência orienta-se para as regiões centrais da ação quando procura alcançar o mecanismo interno desta. É isto que o autor afirma quando apresenta que a tomada de consciência parte da periferia do conhecimento (ação) para o centro, ou seja, ela parte dos objetivos e resultados da ação. Portanto, o processo de estruturação do conhecimento estrutura-se na interação entre o sujeito e o objeto e não em um desses dois polos unicamente.

Apresentamos o esquema de representação da tomada de consciência estruturado por (PIAGET 1977, p. 199):



Como “periferia”, (PIAGET 1977, p. 198) se refere a dois elementos que compõem a ação de forma mais ou menos explícita para o sujeito: “[...] a consciência do objetivo a alcançar, em outros termos da intenção como direção global do ato, e o conhecimento de seu desfecho como fracasso ou êxito”. Ou seja, a intencionalidade e o sucesso ou fracasso são apresentados como o ponto de partida. Porém, devemos salientar que, em um primeiro nível da tomada de consciência quando a descoberta é fortuita esta pode ocorrer a posteriori, ou seja, tomada de consciência acontece em atos.

É do ponto anterior que Piaget apresentou como periferia da ação que o sujeito vai se dirigir, por um processo de diferenciação dos elementos presentes nas interações, para si e para o objeto.

Diremos, então, que a tomada de consciência, parte da periferia (objetivos e resultados), orienta-se para as regiões centrais da ação quando procura alcançar o mecanismo interno desta: reconhecimento dos meios empregados, motivos de sua escolha ou de sua modificação durante a experiência etc. (PIAGET 1977, p. 198).

Em sua pesquisa, Piaget identificou três níveis no processo de tomada de consciência que apresentam a evolução da ação em relação à sua conceituação:

Primeiro nível

Este nível é o da ação material e particular, sem conceituação. Neste nível o sujeito não apresenta conceituação, mas segundo o autor o sujeito já possui um sistema de esquemas que já se estrutura como um saber elaborado.

No nível da ação material, o processo de interiorização conduz, como vimos, das fronteiras entre o sujeito e os objetos a assimilações recíprocas de esquema e a coordenações cada vez mais centrais (C) enquanto vizinhas das coordenações gerais de fonte orgânica. (PIAGET 1977, p. 209).

Este processo descrito anteriormente, o das assimilações recíprocas e as coordenações mais centrais, “levam à construção de uma espécie de lógica dos esquemas” (PIAGET 1977,

p. 209), e que esta lógica ocorre antes da linguagem e que já está em atuação “com os grandes tipos de conexão” (Ibid., p. 209), e com as relações de ordem, por exemplo, apresentando assim “os principais ingredientes das futuras estruturas operatórias” (Ibid., p. 209). Isto seria, em suma, o processo de interiorização.

Já o processo de exteriorização deste mesmo nível é marcado por acomodações maiores do que os esquemas de assimilação de objetos.

[...] com finalmente construção das condutas instrumentais (utilização de bastão, etc.), de estruturas físicas espaço-temporais (o grupo prático dos deslocamentos) e de uma causalidade objetivada e espacializada (depois das formas puramente fenomenistas das origens em P). (PIAGET 1977, p. 209).

O progresso nos processos de interiorização e exteriorização é solidário e isto ocorre por dois motivos: um primeiro motivo é atribuído a capacidade de acomodação dos esquemas e que esta capacidade não é indefinida, ou seja, está ligada as coordenações entre esquemas. Um esquema se torna mais flexível devido a sua ligação com outros esquemas quando em sua aplicação aos objetos, mas por outro lado quanto maiores forem as suas acomodações mais favorecidas serão as assimilações recíprocas.

Segundo nível

O segundo nível nada mais é que a conceituação. Neste nível a interiorização é marcada “[...] por um processo geral de tomada de consciência da ação própria, portanto de interiorização das ações materiais por meio de representações semiotizadas (linguagem, imagens mentais etc.)” (PIAGET 1977, p. 210).

O autor ainda apresenta que, também neste nível, a partir dos progressos da ação própria do sujeito, a tomada de consciência ocorre em função de dois tipos possíveis de abstração. Sobre isto (PIAGET 1977, p. 210), apresenta que:

A abstração empírica fornece, então, uma conceituação de certa forma descritiva dos dados de observação constatados nas características materiais da ação, ao passo que a abstração refletidora extrai das coordenações da ação o necessário para construir as coordenações inferenciais que, no nível do conceito, permitem ligar e interpretar esses dados de observação.

Assim, a apropriação dos mecanismos de coordenação das ações permite a construção da conceituação que é operatória, porém o autor apresenta uma ressalva. Ainda que neste nível o sujeito já consiga “engendrar raciocínios e estruturações (seriações, classificações,

número, etc., de forma operatória), as estruturas subjacentes que permitem essas aplicações permanecem inconscientes, bem como o próprio mecanismo da abstração refletidora”. (PIAGET 1977, p. 210).

Neste nível, o movimento de exteriorização origina dois processos análogos: a abstração empírica e abstração refletidora. A abstração empírica advinda dos objetos fornece a representação dos dados de observação dos fatos singulares até as relações suscetíveis de repetição. Já a abstração refletidora que caminha na direção do sujeito (C) “é responsável pelas estruturações de formas operatórias, permite, por via de consequência, uma interpretação dedutiva dos acontecimentos na direção dos objetos (C’)”. (PIAGET 1977, p. 210).

Assim vemos que neste nível já acontece uma tomada de consciência, porém ainda não é adequada, pois segundo (PIAGET 1977, p. 210):

[...] mas deve-se ressaltar, e isso em apoio à solidariedade desses movimentos de interiorização e exteriorização, que essas atribuições permanecem inconscientes, do ponto de vista do próprio sujeito, assim como o são as estruturas operatórias como tais em suas inferências lógico-matemáticas.

Terceiro nível

No terceiro e último nível o sujeito é capaz de elaborar hipóteses que dirigem a ação “(como produtos conscientes das abstrações refletidoras)” (PIAGET 1977, p. 210). Agora, acontece uma mudança na situação, a tomada de consciência já começa a tornar-se uma reflexão do pensamento, pois a conceituação fornece para a ação planos restritos e escolhas.

Agora neste nível acontece a realização de novas operações sobre as operações anteriores, através de abstrações refletidas, que é o resultado do processo de conscientização, e este processo possibilita que a conceituação ultrapasse a ação e passe a dirigi-la.

No domínio lógico-matemático, isto é, em função do movimento de interiorização, [...] o sujeito se torna capaz de teoria [...] e não mais unicamente de raciocínios “concretos” embora estruturados logicamente, e a razão dessa modificação é o seu novo poder de elaborar operações sobre as operações (PIAGET 1977, p. 210, 211).

Vimos assim que em cada um desses três níveis constitui-se progressivamente uma série de coordenações por assimilações recíprocas dos esquemas, primeiro práticos ou motores (nível I) e depois conceituais (níveis II e III).

A ação não necessita da conceituação para alcançar êxito (primeiramente, um recém-nascido mama e sacia sua fome sem saber o que é mamar), e a conceituação se dá por progressivas tomadas de consciência da ação, dos mecanismos íntimos da ação, ou seja, da periferia (P) em direção à tomada de consciência (C) e (C') do progressivo conhecimento do objeto.

Somente por ter obtido êxito em alguma ação não significa que o sujeito tenha compreendido o fato em si, embora a compreensão (tomada de consciência) sempre ocorra a partir de uma ação, em situações elementares. A partir de determinado nível e em situações mais complexas há influências resultantes do conceito sobre a ação. Assim, se em situações elementares é possível fazer sem compreender, normalmente a compreensão decorre do refletir sobre o fazer e, em estágios superiores, é possível pensar e experimentar como fazer ou criar um fazer diferente. No instante em que compreende o que fez, o sujeito será capaz de regular sua ação, e então esta deixa de ser exterior ao seu pensamento e passa a ser abstraída em forma de conceitos. Compreender é construir estruturas de assimilação, e não proceder a intermináveis repetições.

Considerações Finais

Esta pesquisa bibliográfica teve como objeto apresentar a organização do processo de tomada de consciência realizado pelo sujeito como um conhecimento necessário ao professor com vista a tornar a sua intervenção mais apropriada. O caminho escolhido pelos autores foi o da Epistemologia Genética.

Salientamos na introdução que o professor de Educação Física deve possibilitar aos seus alunos a compreensão dos conteúdos específicos desta disciplina, ou seja, possibilitar aos educandos a apropriação de conhecimento e não fazer da aula um momento de joguinhos ou de recreação com um fim em si mesmo.

Somos sabedores que o movimento humano é o objeto de estudo da Educação Física, dito de outra forma, a motricidade humana, conceito que engloba não só uma ação motora, mas antes de tudo a compreensão desta e das manifestações culturais advinda desta ação. A motricidade humana trata da uma ação motora (lembrando que na ação motora o cognitivo jamais está separado do motor), intencional e que o sujeito realiza na busca da transcendência, que é um ato constitutivo de pleno direito, porque é o sujeito inteiro nessa ação.

Apontamos que os professores de Educação Física necessitam fazer a superação das práticas de intervenções pedagógicas tradicionais, para tanto implica na revisão dos

pressupostos ontológicos, no entendimento de mundo e nas formas de se relacionar com ele, e na relação que as metas e objetivos definidos têm com a educação escolarizada. Contrariamente a uma educação tradicional que se relaciona com o mundo num processo de reprodução, ou seja, esta forma de relação é de imitá-lo, copiá-lo ou repeti-lo.

Para que o sujeito atue de uma forma ativa que possibilite transformações e com isto promover a compreensão de sua realidade, uma concepção epistemológica diferente da tradicional se faz necessária, ou seja, que tanto o sujeito atue sobre o mundo como este sobre o sujeito — tanto o sujeito constrói o mundo como é por ele construído. Por isso, mundo e sujeito são dimensões de um processo complexo e dinâmico de relações.

Para que o professor de Educação Física possa garantir aos educandos atuarem de acordo com seu nível de desenvolvimento e suas possibilidades, e a partir deste ponto, possibilitar que elas progridam, que passem de um nível de conhecimento menos elaborado para outro, em que o conhecimento esteja mais estruturado, num processo majorante, na medida em que as reconstruções se sucedem no plano da ação e do pensamento e de como ambos são representados pelos dados abstraídos das reflexões sobre as coordenações de suas ações, é necessário antes o conhecimento docente e neste caso apresentado, a tomada de consciência.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº. 9.394.** Ministério da Educação Brasília, DF, 1996. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm> Acesso em 22 de agosto de 2015.

BRASIL. **Resolução CEB Nº. 2 de 7 de abril de 1998.** Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação 1998. Disponível em: <
http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02_98.pdf> Acesso em 22 de agosto de 2015.

LAKATOS, E.M., MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica.** 3.ed. São Paulo: Atlas, 1991.

PIAGET, Jean. **A Tomada de Consciência.** São Paulo: Melhoramentos, 1977.

PIAGET, Jean. **O Nascimento da Inteligência na Criança.** 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.