



O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA INFÂNCIA: POSSIBILIDADES À LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Deivide Telles de Lima*
Evandro Antonio Corrêa**
Dagmar Hunger***

RESUMO

O presente artigo aborda as potencialidades das brincadeiras na construção do conhecimento crítico nas aulas de Educação Física escolar na infância, na perspectiva da educação do corpo e humanização. O objetivo deste estudo foi apresentar possibilidades de mediação na/da prática pedagógica relacionada ao corpo em movimento na EFEI, a partir de uma perspectiva crítica. Trata-se de um recorte dos dados produzidos em uma pesquisa mais ampla de abordagem qualitativa do tipo “pesquisa-participante”. Desse modo, o estudo discute reflexões, estratégias, intencionalidades pedagógicas apresentadas no âmbito de um Produto Educacional na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica. Conclui-se que as discussões sobre as intencionalidades de ensino em relação à educação do corpo em movimento devem superar as práticas espontâneas e assistêmicas, por intermédio de intervenções pedagógicas intencionalmente sistematizadas e contextualizadas, promovendo o desenvolvimento crítico para tomada de decisões conscientes e a humanização das crianças em sua totalidade.

Palavras-chave: Educação Física escolar. Corpo. Movimento. Pedagogia Histórico-Crítica.

TEACHING PHYSICAL EDUCATION IN CHILDHOOD: POSSIBILITIES IN THE LIGHT OF HISTORICAL-CRITICAL PEDAGOGY

ABSTRACT

This article discusses the potential of games in the construction of critical knowledge in Physical Education classes in childhood, from the perspective of body education and humanization. The objective of this study was to present possibilities of mediation in/of the pedagogical practice related to the body in movement at EFEI, from a critical perspective. It is a cut of the data produced in broader research with a qualitative approach of the “participant-research” type. In this way, the study

* Mestre em Docência para Educação Básica pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP Bauru – SP. Docente do Departamento de Educação Física Faculdades Integradas de Jaú (FIJ) – Jaú – SP. <https://orcid.org/0000-0002-2317-0948> – e-mail deivide_tl@hotmail.com

** Doutor em Ciência da Motricidade pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP Bauru – SP. Docente do Departamento de Educação Física Faculdades Integradas de Jaú (FIJ) – Jaú – SP; Docente Faculdade GranTietê – Barra Bonita – SP. <https://orcid.org/0000-0002-0185-6674> – e-mail prof.evandrocorrea@gmail.com

*** Doutora em Educação Física pela UNICAMP; Pós-doutorada pela UNICAMP; Livre-docente pela UNESP Bauru; Docente do Departamento de Educação Física da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP Bauru – SP. <https://orcid.org/0000-0001-8377-8501> – e-mail dagmar.hunger@unesp.br

discusses the reflections, strategies, pedagogical intentions presented in the scope of an Educational Product in the perspective of Historical-Critical Pedagogy. It is concluded that discussions about teaching intentions in relation to the education of the body in movement must overcome spontaneous and unsystematic practices, through pedagogical interventions intentionally systematized and contextualized, promoting critical development for conscious decision-making and the humanization of children in their entirety.

Keywords: School Physical Education. Body. Movement. Historical-Critical Pedagogy.

LA ENSEÑANZA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN LA INFANCIA: POSIBILIDADES A LA LUZ DE LA PEDAGOGÍA HISTÓRICO-CRÍTICA

RESUMEN

Este artículo discute el potencial de los juegos en la construcción del conocimiento crítico en las clases de Educación Física en la infancia, en la perspectiva de la educación y humanización del cuerpo. El objetivo de este estudio fue presentar posibilidades de mediación en/de la práctica pedagógica relacionada con el cuerpo en movimiento en EFEI, desde una perspectiva crítica. Es un corte de los datos producidos en una investigación más amplia con un enfoque cualitativo del tipo “investigación-participante”. De esta forma, el estudio discute las reflexiones, estrategias, intenciones pedagógicas presentadas en el ámbito de un Producto Educativo en la perspectiva de la Pedagogía Histórico-Crítica. Se concluye que las discusiones sobre las intenciones didácticas en relación a la educación del cuerpo en movimiento deben superar las prácticas espontáneas y asistemáticas, a través de intervenciones pedagógicas intencionalmente sistematizadas y contextualizadas, promoviendo el desarrollo crítico para la toma de decisiones consciente y la humanización de los niños en su totalidad.

Palabras clave: Educación Física Escolar. Cuerpo. Movimienot. Pedagogía histórico-crítica.

INTRODUÇÃO

Este trabalho originou-se dos resultados de uma pesquisa de Mestrado Profissional intitulada “Corpo(s) em Movimento na Educação Física Infantil: contribuições na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica” (LIMA, 2019), estruturada a partir de um problema relativo ao ensino da Educação Física na Educação Infantil (EFEI), identificado em uma rede de ensino de um município do interior de São Paulo. Tendo como objeto de estudo, o ensino da EFEI, optou-se por um caminho investigativo alinhado à lógica do pensamento crítico. Porém, cabe-nos questionar: o que significa o pensamento crítico na construção do conhecimento erudito pela criança? Qual a relevância das brincadeiras e o papel da docência na EFEI? Intervenções pedagógicas sob a forma de brincadeiras podem propiciar o pensamento crítico? Como?

Para tanto, do ponto de vista das teorias pedagógicas, ao contrário de teorias acríticas e mecanicistas, as teorias críticas fundamentam-se em perspectivas que consideram o movimento histórico e as contradições da realidade, favorecendo o “confronto teórico entre o conhecimento já alcançado pela humanidade a respeito dos processos naturais e sociais

e aquilo que ainda se faz necessário conhecer” (MARTINS; LAVOURA, 2018, p. 234), nesse caso, as concepções, intencionalidades, sentidos/significados das intervenções pedagógicas na EFEI.

Contudo, como parte dos requisitos curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-graduação em Docência para a Educação Básica da Faculdade de Ciências da UNESP, (PPGDEB – F.C.) Bauru/SP, manteve-se o desafio de desenvolver um Produto Educacional¹: “O Ensino da Educação Física na Educação Infantil: contribuições na ótica da Pedagogia Histórico-Crítica”, com contribuições para o planejamento de intervenções pedagógicas no ensino da Educação Física na Educação Infantil.

Assim, tornou-se necessário compreender metodologicamente os problemas identificados que deveriam ser equalizados como: práticas fragmentadas; prevalência de objetivos restritos ao desenvolvimento biológico/motor; sem uma fundamentação teórica, bem como, integrar a ideia de corpo, movimento e sociedade em uma concepção de educação do “corpo em movimento”, ou seja, conceber a criança/corpo que é “sensível, transversalizado pela percepção do movimento” (NÓBREGA, 2005, p. 53).

Portanto, tendo como ponto de partida o problema identificado na prática social e o desafio de construir um Produto Educacional, o percurso teórico-metodológico situou-se a partir do referencial teórico da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC). Teoria que se caracteriza como contra-hegemônica, vinculada ao campo das teorias críticas de Educação, com base epistemológica no materialismo histórico-dialético, que compreende a educação no seu “desenvolvimento histórico-objetivo e, por consequência, a possibilidade de se articular uma proposta pedagógica em que o compromisso é a transformação da sociedade e não sua manutenção” (SAVIANI, 2011, p. 80).

Nessa linha, entre as propostas críticas da Educação Física (EF), a abordagem Crítico-Superadora², é possível observar um movimento de superação em relação aos objetivos da EF, que passam a ser compreendidos como construções históricas, “assim vão ser cunhadas as expressões cultura corporal, cultura de movimento e cultura corporal de movimento para expressar o objeto/conteúdo de ensino da Educação Física” (BRACHT, 2010, p. 2).

¹ Para o PPGDEB – F.C. da Unesp-Bauru/SP, no Mestrado Profissional é obrigatória a apresentação de trabalho de conclusão final do curso composto por duas produções, sendo a primeira uma discussão teórica sob a forma de dissertação e a segunda refere-se ao Produto Educacional desenvolvido e avaliado, o qual pode, entre outros, ter formatos tais como: produção de materiais didáticos e instrucionais.

² A abordagem Crítico-Superadora descrita na obra “Metodologia do Ensino de Educação Física” (1992) observa as manifestações corporais como construções históricas e busca refletir sobre as formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal.

Desse modo, pensar em perspectivas críticas nas interações e brincadeiras da EFEI revela a ideia de “conhecimento calcado na superação da aparência em direção à essência requer a descoberta das tensões imanentes na intervinculação e interdependência entre forma e conteúdo” (MARTINS; LAVOURA, 2018, p. 230). Ou seja, os conteúdos sistematizados sob a forma de brincadeiras configuram-se e em um “instrumento lógico de interpretação da realidade, que defende a superação da dicotomia sujeito-objeto, uma vez que compreende o necessário movimento do pensamento” (LAVOURA; MARSIGLIA, 2015, p. 368). Nesse sentido, tais intervenções podem proporcionar às crianças saírem de “uma inserção acrítica e inintencional no âmbito da sociedade a uma inserção crítica e intencional” (SAVIANI, 2012, p. 9).

Logo, mediante a ideia de considerar a criança em sua totalidade, como sujeito histórico que se constrói e se humaniza a partir de suas relações, buscou-se assentar a ideia de educação do corpo em movimento junto às tendências críticas de Educação Física (EF), e, assim, possibilitar à criança “expressar-se, movimentar-se, identificar, reconhecer-se, relacionar, conhecer, perceber, em suas ações e nas relações que estabelecem com o mundo e com o outro”, por intermédio do corpo em movimento (LIMA; HUNGER, 2019, p. 185).

À vista disso, com base nos resultados do Produto Educacional mencionado, objetivou-se, neste trabalho, apresentar um recorte, com possibilidades de mediação na/da prática pedagógica relacionada ao corpo em movimento na EFEI, a partir de uma perspectiva crítica.

No que se refere à metodologia, trata-se de um recorte dos dados produzidos em uma pesquisa mais ampla, que teve como objetivo analisar o ensino da Educação na Educação Infantil. Com efeito, para atingir tal objetivo, optou-se pela pesquisa de abordagem qualitativa do tipo “pesquisa-participante” descritas por Brandão e Borges (2007).

Durante as etapas de construção da pesquisa, foi realizada revisão da literatura, abordando os conhecimentos relativos à EF na infância, pautados na perspectiva crítica. Fato que evidenciou a pluralidade de interpretações e a necessidade de ressignificar as possibilidades pedagógicas relacionadas ao corpo em movimento na infância.

A elaboração deste trabalho contou com contribuições de autores, mesmo que não citados diretamente, fizeram parte das leituras para compreensão da temática, como: Saviani (2007, 2008, 2011, 2012, 2015, 2016); Marsiglia (2011); Bracht (1999, 2010); Castellani Filho *et al.* (2009); Nóbrega (2005); Arce (2013); Martins (2013; 2016); Abrantes (2018); Martins e Lavoura (2018); Martins e Marsiglia (2015); Pasqualini (2010), dentre outros.

Todavia, o principal referencial teórico foi a Pedagogia Histórico-Crítica, que trouxe contribuições teórico-metodológicas referentes à escola e à sociedade, e no processo de

ensino e aprendizagem. Assim, juntamente com a colaboração de um grupo de 13 professoras e professores, composto para refletir os fenômenos pesquisados, organizou-se a estruturação/aplicação do Produto Educacional, com orientações didático-curriculares sistematizadas no formato de Jogos e Brincadeiras, conforme apresentado neste texto.

Cabe destacar que o ano de 2017, início da pesquisa, foi marcado por mudanças postas pela homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), apresentando novos rumos para construção dos currículos da Educação Básica. Desse modo, com objetivo de compreender as implicações desse documento, decidiu-se analisar as instruções normativas da Base dentro do processo de construção do Produto Educacional.

Por conseguinte, o processo de estruturação das atividades de ensino articulou os seguintes elementos: os Campos de Experiência, direitos de aprendizagem e desenvolvimento descritos pela BNCC; os conteúdos enquanto sua forma e epistemologia; a criança, sua prática social e o Projeto Político Pedagógico (PPP); os objetivos de ensino e aprendizagem e o processo avaliativo.

Como observado adiante, esses elementos sintetizam a estruturação das orientações didático-curriculares relacionadas à educação do corpo em movimento para o ensino da EFEI, que objetivam garantir, por meio das brincadeiras nos tempos/espços da EFEI, as intencionalidades pedagógicas a partir da transmissão-assimilação³ dos conhecimentos historicamente produzidos e reinterpretados pela humanidade, conforme preconiza a Pedagogia Histórico-Crítica.

A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA, O BRINCAR E A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO CRÍTICO

Durante o processo de construção do Produto, o objetivo do grupo de professoras e professores foi discutir e projetar uma proposta com orientações que não limitassem e/ou engessem as práxis docente, tampouco mecanizem as intervenções pedagógicas, mas que:

- a) orientasse a construção de temáticas reflexivas a partir de uma perspectiva crítica;
- b) possibilitasse a articulação dos objetivos e conteúdos;
- c) esteja aberto às possibilidades

3 O uso de tal terminologia se justifica tendo em vista que a “pedagogia histórico-crítica conserva da pedagogia tradicional o princípio da transmissão do conhecimento para todos, mas realiza-o a partir de outro método, pautado pela concepção de conhecimento materialista histórico-dialética, o que significa advogar a transmissão-assimilação do conhecimento verdadeiramente conceitual, teórico, concreto, concebido como mediação da atividade consciente da pessoa no mundo. Assim, ressaltamos que o princípio da transmissão-assimilação do conhecimento teórico subordina-se a uma finalidade pedagógica e política divergente do ensino tradicional, à medida que vislumbra a práxis que transforma a realidade social” (PASQUALINI; LAVOURA (2020).

de atualização e reorientação das intervenções de acordo com a realidade de cada escola. Com base nessas premissas, iniciou-se o processo de estruturação da proposta à luz da PHC.

Para a PHC, à docência exige-se a compreensão das relações de determinação entre a escola e a sociedade, sendo imprescindível “penetrar no interior dos processos pedagógicos reconstruindo suas características objetivas e formulando as diretrizes pedagógicas que possibilitarão a reorganização do trabalho educativo sob os aspectos das finalidades e objetivos da educação” (SAVIANI, 2012, p. 7).

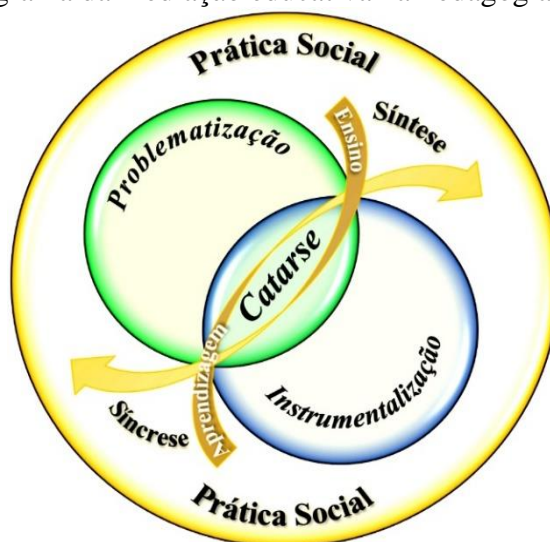
Essa teoria incorpora intencionalmente os fundamentos teóricos do materialismo histórico-dialético e propõe que o desenvolvimento do pensamento teórico ocorra na mediação da abstração, assim, “a educação escolar deve propiciar processos de abstração do pensamento a partir do desenvolvimento da teoria e dos conteúdos de ensino” (LAVOURA; MARSIGLIA, 2105, p. 350). E, assim, torna-se clara a função da escola e o compromisso de promover o desenvolvimento dos alunos nas formas mais elaboradas, considerando as finalidades (para que ensinar), o objeto (o que ensinar), as formas (como ensinar), a quem se destina (a quem se ensina) e as condições do trabalho pedagógico (em quais condições) (MARSIGLIA; MARTINS; LAVOURA, 2019). Logo, observa-se a função da educação escolar em atuar na formação das novas gerações a partir do processo de transmissão e assimilação dos saberes.

Nesse sentido, cabe às intervenções pedagógicas da EFEI “a promoção de ações intencionais, planejadas e sequenciadas de forma a possibilitar que a unidade contraditória entre as especificidades do ensino e da aprendizagem” (MARSIGLIA, MARTINS; LAVOURA, 2019, p. 12), visto que, nos tempos/espços da EFEI, a criança interage, aprende e se humaniza nas relações que estabelece com o mundo e com o outro, mediado pelas ações do corpo em movimento. Portanto, a mediação das intervenções pedagógicas na PHC é composta por momentos teórico-metodológicos denominados: Prática social inicial, Problematização, Instrumentalização, Catarse e Prática social final.

Destaca-se que a compreensão do processo educativo na PHC deve ocorrer a partir de uma lógica dialética, que considera as contradições, a historicidade, o movimento e a totalidade. Por isso, tais momentos não podem configurar-se como procedimentos mecanizados, mas sim como momentos distintos, porém interdependentes, que se relacionam no interior da prática pedagógica. Para contextualização desses momentos, é preciso primeiramente pensar em como as intervenções pedagógicas podem encaminhar soluções para os problemas detectados na Prática social.

Na sequência, é necessário pensar os porquês da escolha de determinados conteúdos, para a solução dos problemas identificados na prática social. Nesse processo, deve-se refletir sobre as formas e as abordagens dos problemas postos pela prática social, possibilitando às crianças (no caso da Educação Infantil) ascenderem da síncrese (compreensão caótica da realidade) à síntese (compreensão elaborada da realidade), por meio do processo unitário de problematização-instrumentalização-catarse, que ocorre no interior da prática pedagógica, em um movimento dialético, representado abaixo por meio do diagrama (Figura 1)⁴, construído com base nos momentos teórico-metodológicos da PHC (SAVIANI, 2011).

Figura 1 – Diagrama da mediação educativa na Pedagogia Histórico-Crítica



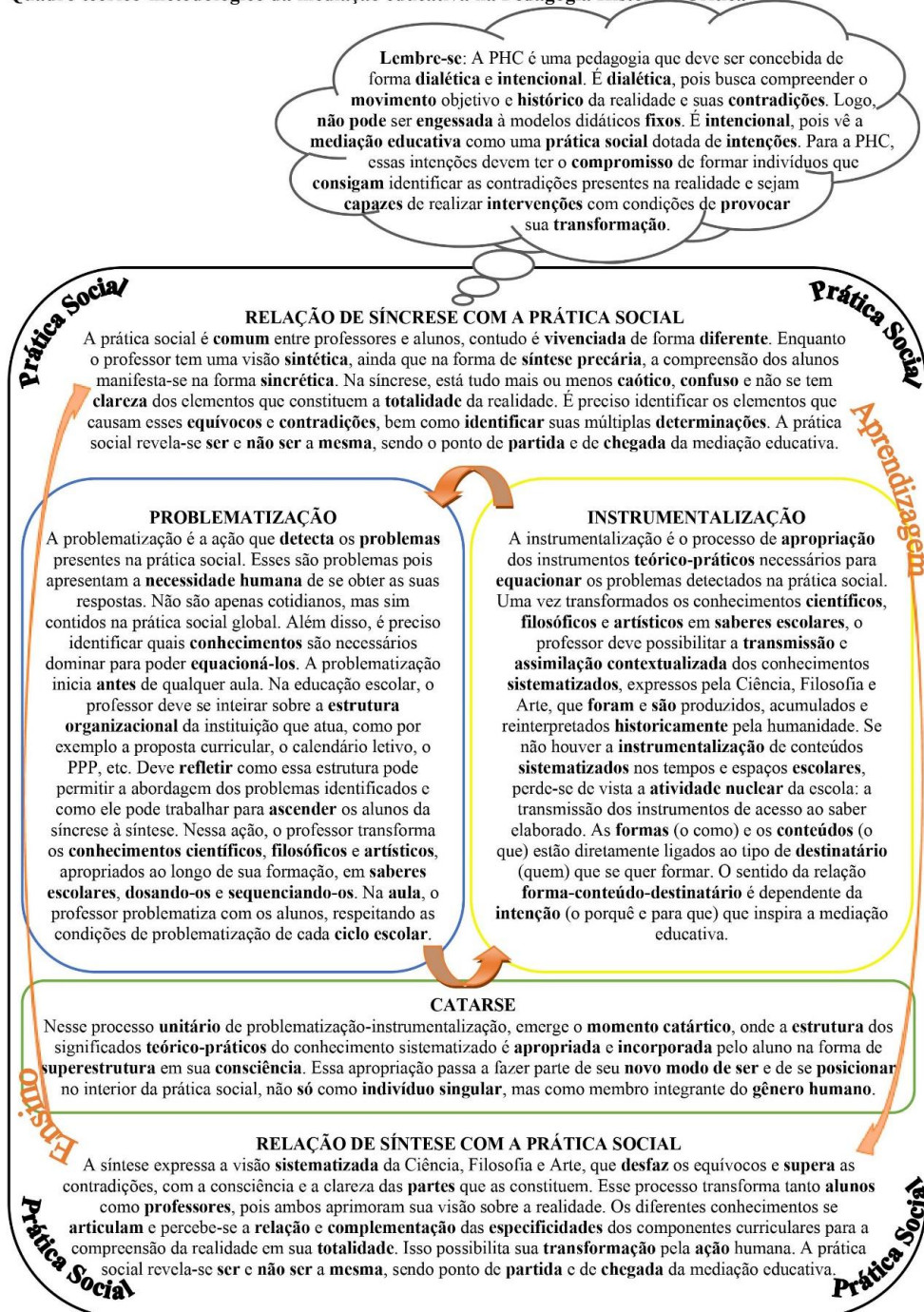
Fonte: (LIMA; HUNGER, 2019).

E, para situar as possibilidades do trabalho pedagógico na EFEI com base nesses momentos da mediação educativa propostos pela PHC, Saviani (2011), tomamos como referência o quadro teórico-metodológico da mediação educativa conforme apresentado na sequência.

4 Cabe destacar que as figuras 1 e 2, conforme se apresentam, foram elaboradas por Matheus Henrique Turini e Deivide Telles de Lima a partir da compreensão dos estudos, características e debates referentes à Pedagogia Histórico-Crítica e conversa com Dermeval Saviani em 2017, e citada por Lima (2019) e Lima e Hunger (2019).

Figura 2 – Quadro teórico-metodológico da mediação educativa na Pedagogia Histórico-Crítica

Quadro teórico-metodológico da mediação educativa na Pedagogia Histórico-Crítica



Fonte: (LIMA; HUNGER, 2019).

Os momentos teórico-metodológicos de mediação educativa estão compreendidos dentro de uma organização lógica das atividades de ensino e devem ser estruturados em momentos distintos, mas interiores uns aos outros. Assim, tais momentos não devem ser observados como passos sequenciais, mecanizados e inflexíveis, mas sim como momentos distintos que ocorrem no interior da Prática Social.

O PLANEJAMENTO DE ENSINO NA EFEI A LUZ DA PHC

É no ato de planejar, atentos à criança e ao Projeto Político Pedagógico (PPP) que encontramos legitimidade e respostas para as seguintes indagações: Quais crianças/cidadãos precisamos formar? Quais saberes precisamos discutir? Que sociedade queremos para viver? Que escola queremos construir? Que educação/conhecimentos precisamos priorizar?

O PPP é um documento relevante e deve ser refletido no âmbito do planejamento pedagógico e intervenções relativas ao corpo em movimento devem estar inseridas/contempladas aos currículos de cada escola e ao que explicita e almeja cada PPP, pois é preciso pensar: qual é a criança que se deseja formar? E, na busca dessa resposta, o PPP de cada escola, é também uma referência para o planejamento das intervenções que buscam a transformação da sociedade.

Assim, pensar o planejamento das práticas relacionadas à educação do corpo em movimento na EFEI implica refletir sobre as

[...] formas de organização e realização da atividade educativa no âmbito da relação educador-educando. É, em sentido mais específico, o domínio do saber fazer. Implica não apenas os procedimentos técnico-metodológicos, mas a dinâmica do trabalho pedagógico enquanto uma estrutura articulada de agentes, conteúdos, instrumentos e procedimentos que se movimentam no espaço e tempo pedagógicos visando atingir objetivos intencionalmente formulados (SAVIANI, 2016, p. 66).

Dessa maneira, para que o planejamento das intervenções pedagógicas da EFEI seja fecundo e as crianças tenham possibilidades de “se desenvolver desde a mais tenra idade direcionando-se sempre para a apropriação, por parte de cada aluno, das objetivações humanas nas suas formas mais desenvolvidas” (SAVIANI, 2015, p. 36), buscou-se a compreensão da criança e do psiquismo humano com base na Psicologia Histórico-Cultural.

Para Saviani (2015), as relações entre a Pedagogia e a Psicologia se expressam na forma de ação recíproca, o que fica claro na obra: *Periodização Histórico-Cultural do desenvolvimento psíquico*, utilizada como referencial para compreensão da criança e o seu período de desenvolvimento. Com base na Psicologia Histórico-Cultural, os marcos cronológicos são referenciais gerais, e não determinantes fixos para a periodização do desenvolvimento e devem ser redefinidos conforme as relações histórico-sociais que a criança estabelece.

Segundo essa teoria, existe uma periodização específica para cada período do desenvolvimento da criança, com uma atividade principal ou atividade guia⁵ para cada período

5 O conceito de atividade-guia surge com Vigotski e Leontiev, definida como uma atividade que desempenha um papel fundamental nas mudanças psíquicas da criança em determinados estágios do desenvolvimento.

do desenvolvimento. Conforme os pressupostos dessa teoria, “o conhecimento sobre a criança orienta a seleção do conteúdo de ensino pelo professor, na medida em que permite identificar e avaliar qual conteúdo pode promover o desenvolvimento psíquico a cada momento (o que ensinar)” (PASQUALINI, 2010, p. 135).

A etapa de seleção dos conteúdos e a forma de organização de ensino e aprendizagem, para a Psicologia Histórico-Cultural, assim como para a Pedagogia Histórico-Crítica, são cruciais para o processo educativo gerador de desenvolvimento. Pois é na seleção, forma e organização dos conteúdos que se encontra a condução do planejamento das intervenções pedagógicas, o que envolve desde a seleção dos conteúdos a serem ensinados até a didática utilizada para a sua transmissão-assimilação. Para Martins e Marsiglia (2015, p. 18), a ideia de conteúdos de ensino se subdivide enquanto sua “forma” e “conhecimentos” e propõe a integração dos conteúdos como “formação operacional de formação teórica”, e devem ser observados dentro dos elementos da tríade “conteúdo-forma-destinatário” (MARTINS, 2016, p. 3).

Nessa direção, a função essencial do trabalho educativo deve estar atenta ao “ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2011, p. 13) e pensar nas estratégias que permitirão às crianças ampliar e enriquecer sua maneira de se relacionar, conhecer-se e interagir na prática social,

[...] trata-se de distinguir entre o essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e o acessório. Aqui me parece de grande importância, em pedagogia, a noção de “clássico”. O clássico não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial. Pode, pois, constituir-se num critério útil para a seleção dos conteúdos do trabalho pedagógico (SAVIANI, 2011, p. 13).

Porém, com a homologação da Base Nacional Comum Curricular, um novo desafio se impôs e buscou-se fazer a discussão relativa à construção de uma proposta de ensino da EFEI e implementação das instruções normativas desse documento que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver (BRASIL, 2018).

A ideia de uma base comum para a educação básica é prevista na Lei n.º 9.394, que instituiu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). A Base é uma referência obrigatória, mas não é o currículo, sua função é ser um insumo para a construção e revisão dos currículos, estabelecendo aprendizagens, conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os alunos desenvolvam. Desse modo, a BNCC estabelece os objetivos

que se espera atingir, enquanto o currículo define como alcançar esses objetivos, mas vale destacar que a Base não define quais técnicas e métodos os professores devem aplicar.

Conforme as determinações da BNCC, as práticas pedagógicas devem ter como eixos estruturantes na Educação Infantil as interações e as brincadeiras e deve estruturar-se em direitos de aprendizagem e desenvolvimento que se expressam pelos verbos: “conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se” (BRASIL, 2018, p. 25) que definem as experiências e as condições pelas quais as crianças alcançarão os conhecimentos e as habilidades essenciais. O documento estabelece também os cinco campos de experiências, que se apresentam como um arranjo curricular que pretende acolher as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, no âmbito dos quais, são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento e indicam quais são as experiências fundamentais para que a criança aprenda e se desenvolva (BRASIL, 2018).

Diante desse cenário, em síntese, a estrutura de planejamento proposta nas orientações do Produto Educacional, buscou considerar:

- “A criança – Quem é essa criança? Qual seu contexto social? Quais são suas necessidades? Qual seu período atual de desenvolvimento? Quais as características são esperadas para esse período?
- O PPP – Quais concepções de criança e de sociedade se evidenciam no Projeto Político Pedagógico?
- Os Campos de Experiência: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimento; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.
- Os direitos de aprendizagem e desenvolvimento: conviver/brincar/participar/explorar/expressar/conhecer-se;
- Conteúdos enquanto sua forma: trata-se do processo de transmissão-assimilação de conhecimentos sistematizados sob a forma de Jogos e Brincadeiras protagonizados.
- Conteúdos enquanto sua dimensão Teórico-epistemológica: trata-se dos conhecimentos historicamente produzidos e reinterpretados pela humanidade transformados em saberes escolares – conceituar, identificar, relacionar, analisar conhecer, compreender;
- Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento: objetivos descritos pela BNCC e os objetivos pretendidos de acordo com as intencionalidades de cada intervenção pedagógica;

- Processo avaliativo: conjunto de procedimentos didáticos que se estendem por um longo tempo, de caráter processual e visando, sempre, a melhoria do objeto avaliado (HOFFMANN, 2012).

AS INTECIONALIDADES E A SISTEMATIZAÇÃO DE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO CORPO EM MOVIMENTO

Com base nos momentos teóricos-metodológicos da PHC (observado na Figura 2), apresentamos na continuidade uma prática pedagógica que considera a criança/corpo/movimento, em sua totalidade, como um sujeito histórico, que se constrói e se humaniza a partir de suas relações interdependentes com outros corpos em movimento. É relevante compreender a criança/corpo que se expressa como uma unidualidade (biológico e cultural), que assumi relações de aprendizagem com o tempo e com o espaço por intermédio do movimento, atribuindo sentidos e significados aos conhecimentos e interações vivenciadas nas relações com o mundo e com o outro, superando, assim, paradigmas de uma educação fragmentada, espontânea e naturalizante.

Dessa maneira, segue um exemplo de uma atividade sistematizada na forma de brincadeira protagonizada, realizada atualmente em escolas públicas de EI, com crianças de 3 a 6 anos, especialmente em contextos de campanhas solidárias ou de arrecadação como a “campanha do agasalho”. Destaca-se que o objetivo não é a “didatização” ou a “desmetodização” conforme destaca Lavoura e Martins (2017), mas sim apresentar uma, dentre outras formas de organização do trabalho pedagógico na EFEI de maneira crítica. Portanto, seguindo os indicativos da PHC, apresenta-se uma breve descrição dos momentos da brincadeira, denominada “O Sol que estava triste”⁶, em as crianças puxam “cordinhas” entrelaçadas, formando uma espécie de “sol”.

Prática social (Ponto de partida e Ponto de chegada)

Todos os anos, com a chegada do inverno, temos uma visão mais próxima das contradições e desigualdades sociais presentes em nossa sociedade, visto que, por conta das baixas temperaturas, muitas pessoas sofrem com os efeitos do frio, pois não dispõem de condições mínimas como moradia, roupas, agasalhos, cobertores etc. ou vivem em situação

⁶ Vídeo da atividade disponível em: <https://youtu.be/rtwzbR1Xduk>

de rua e chegam a morrer em decorrência do frio. Nesse contexto de desigualdades sociais explícitas, encontram-se imersos a escola, os professores e os alunos.

Problematização

A partir dos problemas postos pela prática social e considerando os limites e as especificidades da EI, observa-se a necessidade de sensibilizar e instrumentalizar as crianças em relação ao problema das desigualdades sociais evidenciadas. Dessa maneira, com a escola mobilizada em torno da “Campanha do Agasalho”, observa-se a possibilidade de uma atividade de ensino que permita às crianças a compreensão mais elaborada sobre questões ligadas aos problemas identificados na Prática social, como o conceito de solidariedade.

Instrumentalização

Nesse momento, o problema identificado na prática social, é contextualizado com as crianças em uma roda de conversa com alguns questionamentos: O que é solidariedade? Quais atitudes fazem parte de uma ação solidária? Por que devemos ser solidários? Como podemos ser solidários? Em seguida, é proposta a brincadeira “O Sol que estava triste”. Nela, as crianças formam um círculo e puxam “cordinhas entrelaçadas” formando o “sol” e vivenciam coletivamente por meio do faz de conta situações de solidariedade, respeito e cooperação, reconhecendo o conceito de solidariedade e a importância na convivência em sociedade. Outros conhecimentos também podem ser assimilados como: identificar sua própria força; reconhecer a força como capacidade física; perceber a função, dimensão e forma do Sol; e outros possíveis conhecimentos pensados por cada professor em cada escola.

Catarse

Considerando a catarse como resultado da ação unitária promovida pela problematização-instrumentalização, espera-se que as crianças compreendam de forma mais elaborada as questões relacionadas às desigualdades sociais, conscientizando-se de que podem fazer parte da superação dessas desigualdades, assumindo posturas colaborativas e solidárias em suas ações.

Prática social (Ponto de partida e Ponto de chegada)

Após atividade, as crianças devem compreender, de forma mais clara, que o mundo possui desigualdades sociais que causam sofrimento em algumas pessoas e que ações solidárias e colaborativas podem ajudar a amenizar essas desigualdades e contribuir para transformação da sociedade. Possíveis evidências de síntese em relação ao ponto de partida sobre o conceito de solidariedade no contexto da atividade podem ocorrer, nas falas, interações, atitudes e comportamentos exemplo: quando uma criança incentiva os demais colegas a puxar a corda ou em outros contextos do cotidiano da criança.

A atividade por ora descrita, assim como outras, apoiadas nos fundamentos da PHC, podem ser desenvolvidas, adaptadas e reconstruídas, tendo como premissa um trabalho intencional, que considera a criança/saberes de forma plena, favorecendo o desenvolvimento de suas potencialidades e a assimilação dos saberes escolares, oportunizando uma leitura crítica da realidade que possibilite sua atuação e transformação na sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da variedade de possibilidades críticas relacionadas à Educação Física Escolar, optou-se, neste trabalho, por apresentar indicações didático-curriculares desenvolvidas no contexto de uma pesquisa de Mestrado profissional relacionada ao ensino da EFEI.

Apoiados na PHC e respeitando as especificidades da infância e da ludicidade que caracteriza essa etapa do desenvolvimento humano, foi possível compreender as possibilidades de desenvolvimento do pensamento crítico das crianças a partir dos momentos teórico-metodológicos por meio de uma atividade de ensino sistematizada sob a forma de jogos e brincadeiras protagonizados.

Da mesma forma, intervenções mediadas com base em perspectivas críticas como apresentada nos momentos teórico-metodológicos propostos pela PHC podem contribuir com os objetivos de aprendizagens e desenvolvimento descritos nos documentos normativos que regem a Educação Infantil e ir além, possibilitando às crianças dessa etapa uma “inserção crítica e intencional” na sociedade (SAVIANI, 2012, p. 9).

Assim, entende-se que as intervenções pedagógicas da Educação Física na Educação Infantil devem considerar a totalidade da criança manifestada nas ações do brincar, expressar-se, movimentar-se, identificar, reconhecer-se, relacionar, conhecer, perceber,

entre outros, como sujeitos históricos, que se constroem e se humanizam por meio de saberes historicamente produzidos e reinterpretados pela humanidade.

Portanto, atentos à perspectiva crítica, que busca uma educação transformadora, entende-se que é preciso um olhar para as intervenções pedagógicas relacionadas à educação do corpo em movimento na/da Educação Física na Educação Infantil, que aproxime as possibilidades educativas na infância a uma compreensão mais elaborada sobre a realidade, em que, muitas vezes, a criança é ceifada de ser criança em prol de uma sociedade tecnológica e de consumo a serviço do sistema econômico/político vigente e da manutenção do *status quo*.

REFERÊNCIAS

- ABRANTES, A. A. Como ensinar? O método da pedagogia histórico-crítica e a aula como unidade concreta de relações sociais. In: PASQUALINI, J. C.; TEIXEIRA, L. A.; AGUDO, M. M. (Orgs.). **Pedagogia Histórico-Crítica: legado e perspectivas**. Uberlândia: Navegando, 2018.
- ARCE, A. É possível falar em pedagogia histórico crítica para pensarmos a educação infantil? **Germinal – Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 5-12, dez. 2013.
- BRANDÃO, C. R.; BORGES, M. C. A Pesquisa Participante: um momento da educação popular. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, v. 6, p. 51-62, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Lei n.º 9394/96**. Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.
- BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas em Educação Física. Caderno Cedes: Corpo e Educação. Campinas, ano 19, n. 48, p. 69-88, agosto, 1999.
- BRACHT, V. A Educação no Ensino Fundamental. In: Anais do I Seminário Nacional: Currículo em movimento – Perspectivas atuais. p. 1-14, Belo Horizonte, nov. de 2010.
- CASTELLANI FILHO, L. *et al.* **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 2009.
- HOFFMANN, J. **Avaliação e Educação Infantil: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança**. Porto Alegre: Mediação, 2012.
- LAVOURA, T. N.; MARTINS, L. M. A dialética do ensino e da aprendizagem na atividade pedagógica histórico-crítica **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, vol. 21, núm. 62, 2017.
- LAVOURA T. N.; MARSIGLIA A. C. A pedagogia histórico-crítica e a defesa da transmissão do saber elaborado: apontamentos acerca do método pedagógico. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 33, n. 1, jan./abr. 2015.
- LIMA, D. T. Corpo(s) em Movimento na Educação Física Infantil: contribuições na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica. **Dissertação** (Mestrado Profissional) – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2019.
- LIMA, D. T.; HUNGER, D. **Educação Física Escolar: crianças em movimento aprendendo criticamente o viver social**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2019.
- MARSIGLIA, A. C. G. **A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental**. Campinas: Autores Associados, 2011.
- MARSIGLIA, A. C. G.; MARTINS, L. M.; LAVOURA, T. N. Rumo à outra didática histórico-crítica: superando imediatismos, logicismos formais e outros reducionismos do método dialético. **Rev. HISTEDBR ON-LINE**, Campinas, v. 19, 2019.

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

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar** – contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2013.

MARTINS, L. M.; LAVOURA, T. N. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 71, set./out. 2018.

MARTINS, L. M.; MARSIGLIA, A. C. G. Contribuições Para a Sistematização da Prática Pedagógica na Educação Infantil. **Cadernos de Formação RBCE**, mar. 2015.

NÓBREGA, T. P. **Corporeidade e educação física: do corpo-objeto ao corpo-sujeito**. 2. ed. Natal: EDUFRN, 2005.

PASQUALINI, J. C. O papel do professor e do ensino na educação infantil: a perspectiva de Vigotski, Leontiev e Elkonin. In: DUARTE, N; MARTINS, L. M (org.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura acadêmica, 2010.

PASQUALINI, J. C.; LAVOURA, T. N. A transmissão do conhecimento em debate: estaria a pedagogia histórico-crítica reabilitando o ensino tradicional? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, e221954, 2020.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 17. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, D. Educação Escolar, Currículo e Sociedade: o problema da base Nacional Comum Curricular. Currículo, educação básica e sociedade: fundamentos, avaliação, políticas, continuidades e discontinuidades. **Revista de Educação – Movimento**. Universidade Federal Fluminense, ano 3, n. 4, 2016.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Edição Comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, jun. 2015

SAVIANI, D. Origem e Desenvolvimento da Pedagogia Histórico-Crítica. In: Colóquio Internacional Marx e Engels, 7., 2012, Campinas. **Exposição na Mesa Redonda “Marxismo e Educação: Fundamentos Marxistas da Pedagogia Histórico-Crítica”**. Campinas: IFCH, 2012.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 11 ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.