



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS (UEG)
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA E FISIOTERAPIA DE GOIÁS
(ESEFFEGO)
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

GABRIEL GARCIA BORGES CARDOSO

Pedagogia Histórico-Crítica, Educação Física e Educação Infantil:
encontros e desencontros

GOIÂNIA

2022

GABRIEL GARCIA BORGES CARDOSO

Pedagogia Histórico-Crítica, Educação Física e Educação Infantil:
encontros e desencontros

Trabalho final de curso apresentado na forma de monografia, como exigência curricular para obtenção do certificado de professor licenciado em Educação Física, pela Escola Superior de Educação Física e Fisioterapia de Goiás (ESEFFEGO), da Universidade Estadual de Goiás (UEG).

Orientadora: Prof.^a Ma. Renata Linhares.

GOIÂNIA

2022

GABRIEL GARCIA BORGES CARDOSO

Pedagogia Histórico-Crítica, Educação Física e Educação Infantil:

encontros e desencontros

Trabalho final de curso apresentado na forma de monografia, como exigência curricular para obtenção do certificado de professor licenciado em Educação Física, pela Escola Superior de Educação Física e Fisioterapia de Goiás (ESEFFEGO), da Universidade Estadual de Goiás (UEG).

Goiânia, _____ de _____ de _____.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Ma. Renata Linhares
Universidade Estadual de Goiás (UEG)

Profa. Dra. Lilian Brandão Bandeira
Universidade Estadual de Goiás (UEG)

Prof. Dr. Efrain Maciel e Silva
Universidade Federal de Goiás (UFG)

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, preciso agradecer às pessoas que possibilitaram com que eu me dedicasse exclusivamente à construção dessa pesquisa que é, na verdade, reflexo da minha possibilidade de dedicação à graduação: minha família.

Foram alguns momentos de estresse, de falta de paciência, de angústias e ansiedade. Sei que não foi fácil para eles, quando receberam a notícia de que, após três anos cursando Biomedicina, eu não queria mais concluir a graduação, pois desejava cursar Educação Física. Foram momentos de insegurança, mas que com o tempo se transformaram na certeza de que, finalmente, eu havia me encontrado academicamente e profissionalmente.

Por isso, por me possibilitarem essa mudança, e me possibilitarem dedicação exclusiva aos estudos, Ronaldo Antônio Cardoso, Cláudia Valéria Garcia Borges Cardoso e Lígia Garcia Borges Cardoso, lhes agradeço e dedico esse trabalho.

De forma especial, agradeço a pessoa que é o maior exemplo de dedicação e de luta por uma educação pública de qualidade que eu já tive a oportunidade de conhecer e conviver, desde o meu primeiro dia de vida: à professora alfabetizadora Cláudia Valéria Garcia Borges Cardoso.

À Lays Luisa, companheira de viagens, desabafos, risadas, choros, momentos tristes e felizes. Não foi fácil me aguentar nesses quatro anos, principalmente nessa reta final.

Aos colegas que, desde o primeiro dia de aula (no dia 03 de agosto de 2017, ainda lá na nossa ESEFFEGO, no Setor Leste Universitário), se tornaram amigos para a vida: Giselle Rodrigues Sobral e Lucas Batista Ricardo de Souza Santos. Nós somos testemunhas das nossas dificuldades, lutas e conquistas durante essa jornada.

À professora orientadora Renata Linhares, deixo registrado meu eterno agradecimento por se tornar a “divisora de águas” na minha formação acadêmica, ainda na disciplina de Estágio Supervisionado I, no 5º período. Desde então, foram projetos de extensão, grupos de estudos, organização de eventos, publicações em periódicos, apresentações em congressos... Que nossa parceria se estenda para além dessa etapa inicial de formação. Obrigado, ainda, por me auxiliar nas pesquisas que estão para além dessas poucas páginas, mas que estarão comigo para todo o resto da minha caminhada como professor e ser humano: concepções de mundo, de ser humano, de professor, de escola e de educação.

Agradeço a confiança que vários professores depositaram sobre mim, ao confiarem a organização e planejamento de ações durante o período de ensino remoto. Obrigado professor Rodrigo Roncato pelo convite e pela confiança em me deixar auxiliar nas edições da Revista Praxia. Obrigado professora Renata Carvalho pela confiança e pelo convite em me deixar

auxiliar nas publicações e gerenciamento do site da ESEFFEGO e das redes sociais. Obrigado professora Eliene Macedo por confiar, por incentivar e por me ajudar a sistematizar, através de um projeto de extensão (Educação Física Escolar: mídias digitais e novas tecnologias), formas de auxiliar alunos e professores a lidarem com as tecnologias. Agradeço, ainda, pela parceria que tivemos durante os três módulos do Programa de Residência Pedagógica. Esse momento de troca de experiências está marcado em minha vida.

Minha trajetória, enquanto professor e pesquisador, inicia-se aqui. Saibam que todos vocês fazem parte dessa história.

Obrigado!

Como sei pouco, e sou pouco,
faço o pouco que me cabe
me dando inteiro.

(Thiago de Mello, 2016)

RESUMO

O presente estudo teve como objetivo verificar se existem publicações da área da Educação Física na Educação Infantil que se fundamentam nos pressupostos teóricos e metodológicos da pedagogia histórico-crítica. Para isso, a partir da aproximação com o método materialista histórico-dialético, foi realizado uma pesquisa bibliográfica a fim de identificarmos textos publicados entre os anos de 2012 e 2020, em quatro periódicos brasileiros sobre Educação Física: Revista Brasileira de Ciências do Esporte; Revista Movimento; Revista Pensar a Prática; e Revista Motrivivência. Os resultados obtidos a partir do levantamento bibliográfico nos levaram a um total de 2670 publicações realizadas nos periódicos, dentro do recorte temporal da pesquisa, onde 49 textos (1,84% do total) apresentaram relação direta com a Educação Física na Educação Infantil. Destes, 12 textos (0,45% do total) apresentaram, em seus referenciais bibliográficos, autores clássicos da pedagogia histórico-crítica e da metodologia crítico-superadora. Após analisados, verificamos que apenas 2 textos (0,07% do total) apresentam relação direta com os pressupostos teóricos e metodológicos da pedagogia histórico-crítica. Concluimos esta pesquisa indicando a necessidade de uma articulação entre a Educação Infantil e a Educação Física no campo crítico. Entendemos que somente a partir da ampliação do debate e das publicações, será possível avançar nas investigações que favorecerão uma maior produção nessa área educacional. Esperamos que este trabalho possa auxiliar os (futuros e atuais) professores de Educação Física a compreenderem as bases metodológicas da pedagogia histórico-crítica e sua luta contra a forma hegemônica de uma Pedagogia para a Educação Infantil.

Palavras-chave: Educação Física. Pedagogia histórico-crítica. Educação Infantil. Cultura Corporal.

ABSTRACT

The present study aimed to verify if there are publications in the area of Physical Education in Child Education that are Based on the theoretical and methodological assumptions of Historical-Critical Pedagogy. For this, from the approach to the Historical-Dialectical Materialist Method, a bibliographic research was conducted in order to identify texts published between 2012 and 2020, in four brazilian periodicals on Physical Education: Magazine Brasileira de Ciências do Esporte; Magazine Movimento; Magazine Pensar a Prática; and Magazine Motrivivência. The results obtained from the bibliographic survey led us to a total of 2670 publications made in the periodicals, within the time frame of the research, where 49 texts (1.84% of the total) were showed a direct relationship to Physical Education in Child Education. Of these, 12 texts (0.45% of the total) presented, in their bibliographic references, classic authors of Historical-Critical Pedagogy and Critical-Overcoming Methodology. After analysed, we found that only 2 texts (0.07% of the total) presented to have a direct relationship with the theoretical and methodological assumptions of Historical-Critical Pedagogy. We conclude this research by indicating the need for an articulation between Child Education and Physical Education in the critical field. We understand that only from the expansion of the debate and publications will it be possible to advance in investigations that will favor greater production in this educational area. We hope that this work can auxiliary (future and current) Physical Education teachers understand the methodological bases of Historical-Critical Pedagogy and its fight against the hegemonic form of a Pedagogy for Child Education.

Key words: Physical Education. Historical-critical pedagogy. Child Education. Body Culture.

ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

- Figura 1** - Capa do livro "*O Desenvolvimento Psicomotor: do nascimento até 6 anos*", de Jean Le Boulch, publicado em 1982 pela editora Artes Médicas.....43
- Figura 2** - Capa do livro "*Educação Física Escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista*", de Go Tani *et al.*, publicado em 1988 pela Editora da Universidade de São Paulo.45
- Figura 3** - Capa do livro "*Educação de Corpo Inteiro: teoria e prática da Educação Física*", de João Batista Freire, publicado em 1994 (4ª edição) pela editora Scipione.....46
- Figura 4** - Capa do livro "*Metodologia do Ensino de Educação Física*", de Soares *et al.* (Coletivo de Autores), publicado em 1992 pela editora Cortez47
- Figura 5** - Capa do livro "*Pedagogia Histórico-Crítica e Educação Física*", de Reis *et al.*, publicado em 2013 pela editora UFJF.....49
- Figura 6** - Capa do livro "*O Ensino da Educação Física na Educação Infantil: reflexões teóricas e relatos de experiência com a Cultura Corporal na primeira etapa da Educação Básica*", de Rodrigues *et al.*, publicado em 2019 pela editora CRV.....52
- Figura 7** - Capa do livro "*Pedagogia Histórico-Crítica: 30 anos*", organizado por Ana Carolina Galvão Marsiglia, publicado em 2011 pela editora Autores Associados59

GRÁFICOS

- Gráfico 1** - Total de publicações encontradas, por periódico, em cada etapa da pesquisa58
- Gráfico 2** - Textos que apresentam relação com os autores das principais abordagens pedagógicas da Educação Física na Educação Infantil61

SUMÁRIO

1 PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES	11
2 EDUCAÇÃO INFANTIL: CUIDAR E ENSINAR	19
2.1 O SURGIMENTO DE UMA PEDAGOGIA PARA A INFÂNCIA.....	20
2.2 UMA PEDAGOGIA REVOLUCIONÁRIA	31
3 BRINCAR POR BRINCAR?	39
3.1 PRINCIPAIS ABORDAGENS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	42
3.2 A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	50
4 INVESTIGAÇÕES, ANÁLISES E REFLEXÕES: PRIMEIRO CONTATO COM O MÉTODO	54
4.1 SELEÇÃO DAS PUBLICAÇÕES	54
4.2 POSSÍVEIS APROXIMAÇÕES À PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA	63
4.2.1 <i>Concepção de Educação Infantil</i>	64
4.2.2 <i>O Brincar e a relação entre Criança e Professor</i>	68
4.2.3 <i>A Educação Física na Educação Infantil</i>	75
4.3 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	81
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	84
REFERÊNCIAS	86

1 PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES

Por que estudar a Educação Física na Educação Infantil?

O interesse pelo estudo dessa temática surgiu a partir de leituras, estudos, discussões e experiências realizadas durante a disciplina de Estágio Supervisionado I – Educação Física na Educação Infantil, do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual de Goiás, campus Goiânia ESEFFEGO.

Nessa experiência na formação docente, nos momentos de estudo e planejamento durante a disciplina, foram abordadas questões sobre o contexto histórico da Educação Infantil, no Brasil e no Mundo; as principais leis que regulamentam esse espaço educacional; o processo da inserção da Educação Física na Educação Infantil; os principais documentos que servem como base de orientação e planejamento pedagógico para os profissionais dessa etapa; além de realizadas discussões sobre o processo de avaliação.

Dentre os documentos relacionados às políticas educacionais analisados durante a disciplina, destacamos dois: o documento “*Infâncias e Crianças em Cena: por uma Política de Educação Infantil para a Rede Municipal de Educação de Goiânia*” e o Projeto Político Pedagógico da escola campo de estágio. Ambos servem para nortear a prática pedagógica dos professores da Rede Municipal de Educação de Goiânia que atuam na Educação Infantil e em particular dessa escola municipal da região leste do município. Por se tratarem de documentos de âmbito municipal, entendemos que para um melhor estudo, seria necessário analisarmos, também, a *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*, publicada no ano de 2017, que, em suas próprias palavras, é “[...] um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica [...]” (BRASIL, 2017).

Ao analisarmos esses documentos, tanto a BNCC, quanto o documento “*Infâncias e Crianças em Cena*”, constatamos a falta de referências diretas à necessidade do professor de Educação Física nesses ambientes educacionais. Essa ausência de referências ao professor de Educação Física, e às aulas de Educação Física, ocorre, pois, a Educação Infantil não é organizada a partir de disciplinas, mas sim por uma ideia interdisciplinar. Porém, mesmo que de forma indireta, os mesmos documentos apresentam que as escolas devem, através da educação corporal, contribuir para construção, por parte da criança, de sua corporalidade, da sua autonomia, do seu autoconhecimento, da elaboração de seus movimentos, da sua cognição, da sua reflexão no jogo e na brincadeira, considerando a diversidade e pluralidade que constitui a infância e a criança (GOIÂNIA, 2014, p. 75); e promover oportunidades ricas para que as

crianças possam, sempre animadas pelo espírito lúdico e na interação com seus pares, explorar e vivenciar um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo (BRASIL, 2017, p. 41).

Indo além do que estava posto nos documentos curriculares, enquanto estagiários de Educação Física, apoiados na metodologia crítico-superadora e tentando nos aproximar de elementos da pedagogia histórico-crítica, baseados em autores como Arce (2004; 2013), Pasqualini (2013), Marsiglia (2011) e Stemmer (2012), que apresentam críticas à abordagem pedagógica hegemônica na Educação Infantil (Pedagogia da Infância), resolvemos, durante as intervenções realizadas com crianças de 5 anos, trabalhar com o objetivo de apresentar, de forma pedagógica, um dos diversos conhecimentos da cultura corporal (os esportes de raquete), possibilitando o acesso aos conhecimentos produzidos pela humanidade (CARDOSO *et al.*, 2020).

Foi a partir dessa experiência, ao finalizarmos as intervenções, que concluímos que além de ser algo possível, é importante e necessário que, logo na Educação Infantil, seja ensinado os diversos conteúdos da cultura corporal, cabendo ao professor o papel de sistematizar, organizar e transformar esses conteúdos em saberes escolares apropriados para o ensino nessa faixa etária.

Ao percebermos a viabilidade do ensino dos conteúdos da cultura corporal na Educação Infantil, compreendemos que existem vários objetos de pesquisa que carecem de investigações sobre a relação entre Educação Física na Educação Infantil, tais como a análise dos documentos curriculares que orientam a prática pedagógica; a compreensão do papel da Educação Física nessa etapa do ensino básico; ou ainda, pesquisar se a presença do professor de Educação Física na Educação Infantil é necessária, ou se apenas a presença do professor pedagogo é suficiente para realizar essa formação.

Entretanto, foi a partir do estudo da dissertação de mestrado intitulada “*A pedagogia histórico-crítica no cenário da Educação Física brasileira*” (SILVA, 2013), cujo objetivo foi investigar como as produções da Educação Física, publicadas entre os anos de 1984 e 2012, estavam apropriando dos conceitos da pedagogia histórico-crítica, que percebemos que de todos os textos analisados pelo autor, nenhum estava relacionado à Educação Física na Educação Infantil. Diante desse dado, somado à nossa experiência enquanto docente, - onde nos propusemos a realizar a aproximação da Educação Física na Educação Infantil com os conceitos teóricos e metodológicos da pedagogia histórico-crítica -, que nos questionamos e elaboramos o problema central desta pesquisa: **como a área da Educação Física tem se aproximado da pedagogia histórico-crítica na Educação Infantil, nos últimos anos?**

Neste sentido, apoiados no método materialista histórico-dialético, entendemos a historicidade enquanto categoria fundamental para compreendermos o objeto de pesquisa, pois, assim como apresenta Lefebvre:

Não se poderia dizer melhor que só existe dialética (análise dialética, exposição ou “síntese”) se existir **movimento**, e que só há movimento se existir processo histórico: **história**. Tanto faz ser a história de um ser da natureza, do ser humano (social), do conhecimento! [...] A história é o movimento de um conteúdo, engendrando diferenças, polaridades, conflitos, problemas teóricos e práticos, e resolvendo-os (ou não) (LEFEBVRE, 1975 *apud* SANFELICE, 2017, grifo do original).

Assim, chegamos à primeira parte deste estudo: entender o pressuposto político e metodológico que, no cenário atual, alicerça os documentos que norteiam a prática pedagógica na Educação Infantil, e apresentar a pedagogia histórico-crítica, uma vez que essa, coloca-se contrária a abordagem da Pedagogia da Infância que, atualmente, tornou-se hegemônica quando tratamos de ensino/educação para crianças menores que 6 anos.

Dessa forma, entendemos que a grande relevância social e científica que podemos contribuir a partir da realização desta pesquisa, seja possibilitar que através das análises e reflexões realizadas sobre a construção e transformação histórica da Educação Infantil e, conseqüentemente, das concepções que à fundamenta, possibilite que os professores de Educação Física compreendam as bases metodológicas da pedagogia histórico-crítica e sua luta contra a forma hegemônica de uma Pedagogia para a Educação Infantil. Assim, esperamos que essa pesquisa possa contribuir para um olhar crítico dos professores de Educação Física na Educação Infantil.

Compreendemos que para ser possível alcançar o objetivo dessa pesquisa, ou seja, compreender os encontros e desencontros da pedagogia histórico-crítica na Educação Física escolar na Educação Infantil, elencamos alguns objetivos específicos que, ao nosso ver, são fundamentais para a construção do trabalho. São eles: descrever o processo histórico da criação de espaços destinados à Educação Infantil bem como as bases que fundamentaram a abordagem Pedagogia da Infância; identificar, a partir de uma contextualização histórica, os principais fundamentos metodológicos da pedagogia histórico-crítica; compreender o processo de inserção da Educação Física na Educação Infantil e identificar as principais abordagens metodológicas da Educação Física que influenciam a prática pedagógica na Educação Infantil; apresentar a aproximação entre a pedagogia histórico-crítica, a psicologia histórico-cultural e a Educação Física, identificando as principais obras que propõe tal aproximação; verificar a

existência de publicações sobre Educação Física na Educação Infantil, realizadas entre 2012 e 2020, que se fundamentam na pedagogia histórico-crítica.

Dermeval Saviani (2018) ao apresentar no livro “*Escola e Democracia*” os apontamentos do que viria a ser a pedagogia histórico-crítica, nos apresenta que uma pedagogia revolucionária deve: entender que a educação se relaciona dialeticamente com a sociedade; superar pedagogias propostas anteriormente, não no sentido de negá-las totalmente, mas sim incorporando suas críticas recíprocas numa proposta radicalmente nova (o que, para Marx, é o processo de supressão: superação por assimilação); e ter a historicidade, ou seja, a consciência dos condicionantes históricos-sociais como cerne.

Essas características que fundamentam a pedagogia histórico-crítica, são fundamentadas a partir do método de pesquisa proposto por Karl Marx, denominada de materialismo histórico-dialético. Logo, se nós, enquanto professores e pesquisadores, nos propomos a trabalhar nos aproximando da pedagogia histórico-crítica, precisamos, conseqüentemente, nos aproximar do método materialista histórico-dialético.

José Paulo Netto (2011) apresenta que a teoria, para Marx, não se reduz ao exame sistemático das formas dadas de um objeto, com o pesquisador descrevendo-o detalhadamente e apresentando modelos explicativos. Não é, também, a construção de enunciados discursivos feitos para aprovação da chamada comunidade científica. De acordo com o autor, a teoria para Marx, é a reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito que pesquisa, ou seja, a teoria é o movimento real do objeto transposto para o cérebro do pesquisador (PAULO NETTO, 2011). Assim, de acordo com José Paulo Netto, em Marx,

[...] a crítica do conhecimento acumulado consiste em trazer ao exame racional, tornando-os conscientes, os seus *fundamentos*, os seus *condicionamentos* e os seus *limites* – ao mesmo tempo em que se faz a verificação dos conteúdos desse conhecimento a partir dos processos históricos reais (PAULO NETTO, 2011, p. 18, grifo do original).

Nos auxiliando a compreender melhor a pesquisa a partir do materialismo histórico-dialético, Saviani (2015) apresenta que o movimento global do conhecimento compreende dois momentos. Segundo o autor, no primeiro momento, esse movimento parte-se do empírico, na forma como o objeto se apresenta à observação imediata, e chega-se, por meio de análises aos conceitos, às abstrações, às determinações mais simples. Neste mesmo sentido, Konder (2008) apresenta que todos os objetos com os quais lidamos, existe uma dimensão imediata (perceptível a partir de um olhar rápido e superficial), e uma dimensão mediata (alcançada, aos poucos, somente a partir de construções, descobertas e reconstruções).

O segundo momento, é chamado por Saviani (2015) de “caminho inverso”. Desta forma, nesse segundo momento chega-se, pela via da síntese, novamente ao objeto, porém, não mais a partir do olhar imediato, da aparência imediatista, mas sim entendendo o objeto como sendo “uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas” (MARX, 1973 *apud* SAVIANI, 2015, p. 62).

Lavoura (2018) apresenta que existem três categorias fundamentais no método em Marx: a dialética do singular, do universal e do particular. Segundo o autor, o objeto em sua expressão singular, é o objeto captado na sua imediaticidade fenomênica, na sua forma aparente, imediatamente perceptível. Assim como apresentado por Saviani (2015), o objeto visto apenas pela sua aparência imediata não revela sua essência. É preciso ir além da forma aparente. Para isso, faz-se necessário superar os dados singulares - que aparecem como “expressão fenomenicamente perceptível do sujeito face ao objeto do conhecimento” - a partir da análise (LAVOURA, 2018, p. 9).

Através da análise dos dados singulares, obtidos a partir de um olhar imediato do objeto, um ou outro elemento é abstraído. José Paulo Netto (2011) apresenta que a abstração, no método de Marx, é a capacidade intelectual que permite extrair um elemento de sua contextualidade determinada. Paulo Netto continua: a abstração

[...] é um procedimento intelectual sem o qual a análise é inviável [...] A abstração, possibilitando a análise, retira do elemento abstraído as suas “determinações as mais simples”. Nesse nível, o elemento abstraído torna-se “abstrato” - precisamente o que não é na totalidade de que foi extraído: nela, ele se concretiza porquanto está saturado de “muitas determinações”. A realidade é concreta exatamente por isso, por ser “a síntese de muitas determinações”, a “unidade do diverso” que é própria de toda totalidade (PAULO NETTO, 2011, p. 44).

Em outras palavras, com o avanço da análise, chega-se ao que Marx denominou de “as determinações as mais simples”, sendo essas caracterizadas como traços essenciais do objeto, momento essencial constitutivo do objeto (LAVOURA, 2018). Esses traços essenciais, segundo Lavoura (2018), são expressões de leis gerais e universais que regem o objeto, possibilitando explicar não apenas o objeto na sua singularidade, mas todo o conjunto de fenômenos. Desta forma, esses traços essenciais estão postos no nível da universalidade.

Assim como apresenta Lavoura (2018), percebemos que o encontro com o universal só é possível a partir do singular, desta forma, singular e universal coexistem no fenômeno. Enquanto o singular, de forma isolada, é pura aparência, o universal, também isoladamente, é algo muito abstrato. Desta forma, o particular, ou seja, o objetivo do pesquisador, é a mediação desta relação entre o singular e o universal, entre todo e parte, parte e todo. Desse modo, “[...]”

a particularidade, como mediação, permite transformar a universalidade abstrata em uma totalidade concreta de determinações (particulares) vinculadas à natureza específica da singularidade do fenômeno ou objeto” (LAVOURA, 2018, p. 9).

Segundo o mesmo autor, Marx considerou como importante tarefa das ciências:

[...] estudar e descrever de um modo historicamente concreto um objeto ou fenômeno singular, analisado em suas condições estruturais reveladoras de seus traços essenciais e universais, bem como, em suas transformações históricas particulares, nas relações e nexos causais entre seus elementos constituidores, em sua gênese e ao longo de todo o seu desenvolvimento. Esta é a síntese daquilo que se convencional [sic] chamar de o *método lógico-histórico* em Marx (LAVOURA, 2018, p. 8, grifo do original).

José Paulo Netto (2011) apresenta outras três categorias teórico-metodológicas que, para ele, parecem ser nuclear à concepção teórico-metodológica de Marx. Essas três categorias são a totalidade, a contradição e a mediação. É importante entendermos que estas categorias são completas e extremamente imbricadas. O fato de estudarmos e apresentarmos estas categorias de forma separada, tem apenas o objetivo de que tornar possível explicarmos (ou pelo menos tentarmos explicar) tais categorias com maior facilidade.

Segundo Oliveira, Oliveira e Santos (2013), a categoria de mediação é expressa por fenômenos, ou melhor, o conjunto de fenômenos que formam uma teia de relações, estritamente ligadas historicamente. Para os autores, a dinâmica da mediação permite que haja explicitação da relação dialética, permitindo a articulação do particular e do geral, do todo e das partes.

A categoria da contradição, segundo Oliveira, Oliveira e Santos (2013), é a qualidade dialética da totalidade. Para os autores só existe contradição quando há movimento, sendo assim o próprio eixo desse desenvolvimento.

Esta categoria é, segundo Konder (2008) e Sanfelice (2017), a grande transformação/diferença entre a dialética antiga e a nova dialética. Enquanto os dialéticos antigos eram unidos a partir do princípio de que dois contrários não poderiam se encontrar simultaneamente na mesma coisa, a nova dialética “vê a contradição nas coisas que simultaneamente são e não são e desta contradição faz o fulcro [faz o ponto de apoio] essencial da atividade dos seres que, sem ela, seriam inertes” (FOULQUIÉ *apud* SANFELICE, 2017, p. 2).

Lefebvre (1991), diz que a partir de um ponto de vista lógico, de uma ótica formal, a oposição entre dois pontos/objetos expressa-se por um dilema: ou A é verdadeiro e B é falso; ou B é verdadeiro e A é falso. Neste sentido, ao definirmos o que é falso e, por consequência, o que é verdadeiro, chegaríamos a respostas finais, “absolutas, eternas, definitivas, verdades

perfeitas”. Em outras palavras: “sem as contradições, as totalidades seriam totalidades inertes, mortas – e o que a análise registra é precisamente a sua contínua transformação” (PAULO NETTO, 2011, p. 57).

José Paulo Netto (2011), para apresentar a categoria de totalidade, usa como exemplo a própria pesquisa de Marx. Segundo o autor, para Marx, a sociedade burguesa é uma totalidade concreta. Não é um “todo” constituído por “partes”. É uma totalidade concreta inclusiva e macroscópica, de máxima complexidade, constituída por totalidades de menor complexidade. Em outras palavras, “um complexo constituído por complexos” (PAULO NETTO, 2011, p. 56). Em concordância com essa fala, Konder (1981 *apud* MARCONDES; TOLEDO, 2012) apresenta que

[...] a totalidade é mais do que a soma das partes que a constituem sendo que há totalidades mais abrangentes e menos abrangentes: as menos abrangentes fazem parte das outras; e a escolha delas depende do nível de generalização do pensamento e dos objetivos concretos do pesquisador (KONDER, 1981 *apud* MARCONDES; TOLEDO, 2012, p. 78-79).

Konder apresenta, ainda, que

O método dialético dentro do Materialismo Histórico reconhece que todo e qualquer saber é totalizante e que a ação dos homens também é considerada como um processo de totalização, que nunca alcança uma etapa definitiva e acabada, pois a totalidade é apenas um momento do processo de totalização. Por isso, a apreensão do todo, do coletivo, qual seja a visão de conjunto apresenta-se continuamente como provisória e nunca pode pretender esgotar a realidade a que ele se refere, porque a realidade é sempre mais rica do que o conhecimento que se tem dela (KONDER, 1981 *apud* MARCONDES; TOLEDO, 2012, p. 78).

Assim, o materialismo histórico-dialético, em outras palavras, como apresenta Pires (1997), caracteriza-se pelo movimento do pensamento através da materialidade histórica da vida dos homens em sociedade, isto é, trata-se de descobrir as leis fundamentais que definem a forma organizativa dos homens em sociedade através da história.

Esse movimento é o processo de explicar a realidade, nos aproximando, assim, do objeto de investigação. Deve partir da verdade dada simplesmente pela aparência, buscando chegar a sua essência.

Assim, ao nos aproximarmos do método materialista histórico-dialético, a partir dos autores Thiago Lavoura (2018), José Paulo Netto (2011), Leandro Konder (2008), José Luís Sanfelice (2017), e Henri Lefebvre (1991), compreendemos que para alcançar o objetivo central da pesquisa, ou seja, verificar a existência de publicações da Educação Física na

Educação Infantil que trabalham com a pedagogia histórico-crítica, e posteriormente, realizar uma análise de como está posto tais fundamentos nas publicações, seja fundamental nos apoiarmos na historicidade do objeto.

Nesse sentido, para melhor sistematização e estudo, dividimos esse trabalho em três capítulos. No primeiro capítulo realizamos uma sistematização histórica das concepções de criança e infância, do processo de surgimento de espaços destinados à educação de crianças pequenas, além de apresentarmos as bases que fundamentaram a Pedagogia da Infância e a pedagogia histórico-crítica.

No segundo capítulo, tivemos como objetivo realizar uma contextualização sobre a inserção da Educação Física nos espaços destinados à Educação Infantil, apresentando as principais abordagens metodológicas que influenciam a prática pedagógica dos professores, além de apresentar a abordagem pedagógica que, atualmente, mais se aproxima com os fundamentos da pedagogia histórico-crítica. Nesse capítulo, apresentamos, ainda, o que alguns autores estão propondo para o trabalho da educação física na educação infantil, fundamentados na pedagogia histórico-crítica.

No terceiro, e último capítulo, a partir de uma pesquisa bibliográfica, realizamos a análise de trabalhos publicados em quatro periódicos brasileiros sobre Educação Física, entre os anos de 2012 e 2020: Revista Brasileira de Ciências do Esporte; Revista Movimento; Revista Pensar a Prática; e Revista Motrivivência. Nosso objetivo foi verificar a existência de textos da Educação Física na Educação Infantil fundamentados na pedagogia histórico-crítica, a partir de uma análise de conceitos fundamentais presentes nas publicações.

Compreendemos que “O que garante o êxito da pesquisa, da investigação é a riqueza cultural do sujeito que pesquisa” (SANFELICE, 2017, p. 110). Somente a partir de uma fundamentação histórica, teórica e metodológica, que o pesquisador conseguirá perceber certas contradições, certos dilemas, ao longo das análises. E que, somente a partir dessas contradições entre certas concepções, é que nossa pesquisa conseguirá avançar de uma descrição das publicações encontradas, para a possibilidade de indicar caminhos para a transformação, caminhos contra a abordagem hegemônica presente, tanto nos documentos norteadores da prática pedagógica da educação infantil, quanto nos discursos entre os professores que atuam nessa faixa etária. “A história é o movimento de um conteúdo, engendrando diferenças, polaridades, conflitos, problemas teóricos e práticos, e resolvendo-os (ou não)” (LEFEBVRE *apud* SANFELICE, 2017, p. 106).

2 EDUCAÇÃO INFANTIL: CUIDAR E ENSINAR

*Entre os adultos, antigamente, a criança não passava
de um pequeno brinquedo. Não chegava a ser incômoda,
porque nem mesmo tinha o valor de incomodar.
Mal chegava aos quatro, cinco anos,
tinha qualquer servicinho esperando.
Bem diziam os mais velhos: “serviço de criança é pouco
e quem o perde é louco.”
Era uma coisa restringida, sujeitada por todos os meios
discricionários
a se enquadrar dentro de um molde certo, cujo gabarito
era o adulto.*

Cora Coralina (2013, p. 106)

*Embora eu não seja rei,
Decreto, neste país,
Que toda, toda criança
Tem direito a ser feliz!!!*

Ruth Rocha (2014, p. 42)

Crianças sem valor, crianças com direitos. Esses são os sujeitos representados, respectivamente, nos textos escolhidos para iniciar esse capítulo. Entendemos que para realizarmos uma apresentação e uma pesquisa sobre a educação infantil, precisamos, antes, conhecermos e entendermos as diferentes concepções sobre criança e infância que ao longo do tempo existiram e se transformaram.

Ariès (1986), ao analisar as representações das crianças em obras artísticas, durante a Idade Média, apresenta que essas representações eram realizadas com traços e características de adultos, o que, para o autor, representava, de forma implícita, a não preocupação com a criança na sociedade. Posteriormente, por volta dos séculos XIV e XVIII, como apresenta Ramos (2007), em Portugal, as crianças pertencentes dos estamentos mais baixos, devido à alta taxa de mortalidade infantil, eram consideradas como pouco mais que animais, cuja força de trabalho deveria ser aproveitada ao máximo enquanto durasse sua pouca vida.

No Brasil, as primeiras concepções de criança e infância, chegaram através dos Jesuítas, ainda nos primeiros anos da colonização. Para eles, a puberdade significava o momento da passagem da inocência, inata à infância, para a idade perigosa do conhecimento do bem e do mal, onde a criança, a partir de então, assumiria o comportamento do adulto. Valdez (2003) afirma que a infância no Brasil, durante as sociedades patriarcais, era bem curta. Entre os primeiros 6 anos de idade, a criança era comparada a um anjinho, bem semelhante com a visão idealizada pela Igreja Católica. A partir dos 7 anos de idade, aproximadamente, esse anjinho se transformava em “menino-diabo”, identificado como uma criatura estranha, que, de forma

alguma, participava da conversa com os adultos. A partir dos 10 anos de idade, o menino-diabo, encerrava sua meninice e se tornava um rapaz.

É essa concepção de criança e infância que a escritora e poetiza goiana Cora Coralina (1889-1985), autora do poema “*Criança*”, texto que abre esse capítulo, relata como era a vida de uma criança pequena durante o final do século XIX e início do século XX. Em uma entrevista concebida ao Correio Brasiliense, no dia 20 de dezembro de 1981, Cora Coralina (*apud* DELGADO, 2003, p. 311), diz que

[...] a criança não era compreendida como criança. A criança, para os adultos, tinha que ser um adulto pequeno. Tinha que ter atitudes de adulto, pensamento de adulto, conduta de adulto. De modo que eles comprimiam a criança e o exemplo que apontava pra gente era o do adulto. Olha a sua irmã mais velha, olha a sua prima, olha a filha de fulano! ... E tinha um negócio de “tomar propósito”. Olha, senta naquela cadeira, vai “tomar propósito”. Ficar quieta na cadeira, imobilizada ali, abobada, “tomando propósito”. Quando a gente ia perguntar qualquer coisa para os adultos a reação era esta: “Criança não faz perguntas”. Na mesa não se podia falar nada. Isto fazia parte da pedagogia familiar. E aquela gente tinha uma dureza, uma imposição para falar: acostumados a lidar com escravos! (Cora enfatiza a frase como se estivesse contanto um segredo). E como já não havia mais escravos toda aquela dureza, toda aquela imponência passava para a meninada (CORALINA, 1981 *apud* DELGADO, 2003, p. 301, grifo do original)¹

Ao passar do tempo, pesquisadores, professores e líderes governamentais, foram mudando as concepções de criança e infância, até chegarmos nos dias de hoje, onde a criança é detentora de direitos. Esse processo de mudanças nas concepções de criança e infância, andaram lado a lado com as mudanças nas concepções de educação, na função do espaço escolar, e função do papel do professor e do ato de ensinar.

Apresentaremos, ao longo desse capítulo, um breve panorama acerca da constituição do espaço escolar destinado às crianças pequenas (menores que 6 anos), dando ênfase à apresentação das bases que formularam o pressuposto político pedagógico denominado Pedagogia da Infância, teoria presente nas produções e orientações pedagógicas relacionadas à Educação Infantil. Apresentamos críticas, feitas por alguns estudiosos, a esse modelo de ensino, e a possibilidade de pensar o trabalho pedagógico nessa fase educacional, a partir da pedagogia histórico-crítica.

2.1 O SURGIMENTO DE UMA PEDAGOGIA PARA A INFÂNCIA

¹ Trecho da entrevista "Cora Coralina, aos 92 anos: eu sou a própria terra" (Correio Brasiliense. Brasília, 20 de dezembro de 1981), retirada da tese de doutorado de Andréa Ferreira Delgado (2003), “A Invenção de Cora Coralina na Batalha das Memórias” (p. 311).

Durante a história da humanidade, foram várias as influências que alteraram e constituíram a pedagogia e a educação que hoje conhecemos. Uma das principais referências para estudar a história da infância, é a obra de Philippe Ariès (1986) “*História Social da Criança e da Família*”. Para ele, a aparição da infância acontece a partir do século XVI e XVII na Europa, quando o Mercantilismo, altera o sentimento e as relações familiares. Nesse momento surge um sentimento contraditório: a criança ingênua e inocente, e a criança imperfeita e incompleta.

Pinheiro (2003), a partir do estudo da obra de Gélis (1991), avançando nessa análise, afirma que, na Idade Média, a primeira infância era uma época de aprendizagens, em locais públicos da aldeia, onde, a partir da convivência com os pais e com outros adultos, eram ensinados determinados trabalhos manuais (como as aprendizagens junto aos artesãos, em oficinas), costumes e valores. Como apresenta André Silva Martins (2013), as trocas de conhecimentos gerados pela experiência geracional, ou pela vida cotidiana de determinada comunidade, formavam a base dos processos formativos necessários à construção da vida dos indivíduos locais.

O surgimento da escola, enquanto espaço específico para o ensino, acontece por volta dos séculos XVIII e XIX, com bases marcadas pelos ideais do Iluminismo e da Revolução Francesa. Porém, como apresentam alguns autores (MONROE, 1979; PONCE, 1981; SAVIANI, 2018), esse processo não surgiu repentinamente.

Monroe (1979) informa que desde o final do século XIII, ainda na Idade Média, já havia um movimento de transição do controle dos interesses intelectuais: dos mosteiros – interesses intelectuais esses, inteiramente religiosos e teológicos -, para as escolas - interesses intelectuais, quase que totalmente, filosóficos e lógicos.

Entre os séculos XV e XVI, novos modelos educacionais foram criados na intenção de acompanhar o desenvolvimento que a sociedade europeia estava passando. A época denominada como Renascimento, foi caracterizada pelo grande desenvolvimento científico, pelo aumento das atividades artísticas, e pela expansão comercial, fatos que estimularam o surgimento de novas visões sobre a criança e sua educação (OLIVEIRA, 2002).

A Revolução Francesa ocorreu paralelamente ao processo de transição entre o sistema feudal - onde a sociedade era baseada no direito natural (senhores e servos) - e o sistema capitalista - onde a sociedade passa a ter caráter igualitário, pautado em uma relação contratual -, onde o trabalhador torna-se livre para vender sua força de trabalho. Como os ideais da Revolução Francesa eram a igualdade, a liberdade e a fraternidade, as escolas surgem baseadas, também, nestes princípios, com o intuito de escolarizar os servos, tornando-os cidadãos

políticos. Para Cunha (1979), o principal ideal de educação, da época, é o de que a escola não deveria estar ligada a nenhuma classe, privilégio de herança ou de dinheiro, ou credo religioso e político, além de que a educação deveria estar a serviço do indivíduo, do homem livre e pleno.

Para Saviani (2018), nesse período surgem a pedagogia da essência e a pedagogia da existência, respectivamente. A primeira, com caráter revolucionário, baseava-se no ideário da educação para todos, onde os indivíduos nascem iguais, indo contra a ideia anterior de que indivíduos que nasciam servos, nunca poderiam se tornar senhores, pois estavam predestinados a isso. Posteriormente surge a pedagogia da existência, de caráter reacionário, apresentando o discurso de que as pessoas nascem iguais, porém, durante sua vida, os sujeitos podem apresentar diferenças, dependendo do seu esforço ou mérito, assim, legitimando a desigualdade entre as classes e favorecendo a minoria da sociedade que possui maiores condições e possibilidades para adquirirem conhecimentos prévios.

Ponce (1981) apresenta que esse ideal de educação para todos, possuía alguns contrapontos. Para o autor, alguns educadores e pensadores da época, como Rousseau (1712-1778), seu discípulo Basedow (1723-1790), Filangieri (1752-1788), Mirabeau (1749-1791), Condorcet (1743-1794) e Pestalozzi (1746-1827), defendiam a educação com a finalidade de ensinar/instruir noções básicas e necessárias para sua vida civil, ou seja, a educação era para todos, mas não era igual para todos.

Rocha (1998), apresenta características relacionadas a alguns pensadores importantes que foram responsáveis pelas mudanças nas concepções de se pensar a infância e sua educação, ao longo da história. De acordo com Rocha (1998), Rousseau, considerado fonte de estudos relacionados à história e à educação da infância, apresenta que a infância é um momento em que se vê, se pensa e se sente o mundo de um modo próprio. A educação neste momento, deve ser uma ação natural, que considere as peculiaridades da infância. Percebe-se, de acordo com Rocha (1998), que essa concepção de educação na infância, apresenta a preocupação de “formar na criança o homem de amanhã” (ROCHA, 1998, p. 34), assim, a função social da pedagogia é a de educar, de transformar novos seres humanos em futuros cidadãos.

Freinet (*apud* ROCHA, 1998), quase dois séculos após Rousseau, resgata a esperança na criança em formar uma sociedade sem a corrupção adulta. Pela educação será possível construir um novo amanhã, desde que as intervenções educativas sejam pautadas nas virtualidades humanas (criação, invenção, empreendimento, liberdade e cooperação). Mesmo tendo a preocupação em vincular a escola à vida concreta, sua obra não escapa do conflito tradicional da intervenção pedagógica: preservar a infância e manter as crianças afastadas da participação do mundo adulto.

Bernard Charlot (*apud* ROCHA, 1998), responsável por apresentar e discutir amplamente a noção de “natureza infantil”, também não deixa de assumir as mesmas dimensões contraditórias. O autor acaba por fragmentar a natureza infantil em dois polos: a criança como sendo naturalmente um ser fraco, imperfeito e desprovido de tudo, cabendo à educação combater tal natureza, recusando os “interesses naturais”; e a ideia de preservação, tendo como preocupação não destruir a “inocência original”, protegendo sua natureza.

Rocha (1998) apresenta que, na modernidade, quando é inaugurada a educação da criança em outros espaços, dando a essa educação um caráter mais institucional e normalizador, as instituições de educação passam a justificar suas ações com base em princípios científicos voltados para o enquadramento e o controle social.

Essa inauguração da educação da criança em outros espaços, está relacionada a um outro fenômeno importante que aconteceu nesse período. Segundo Ponce (1981), nessa época houve o aumento da produção de mercadorias. A partir de então, a produção não era mais destinada ao comércio interno, mas sim à troca. O lema “Produzir, e produzir cada vez mais para conquistar novos mercados ou esmagar algum rival” (PONCE, 1981, p. 136), passa a ser a preocupação da burguesia dominante. A partir dessa nova forma de produção, ocorre a Revolução Industrial, caracterizada pela diminuição do trabalho artesanal, anteriormente feito pelos servos, e o aumento do trabalho maquinário, consequência do processo de industrialização.

Essas indústrias se localizavam nos grandes centros urbanos e por isso, com a diminuição do trabalho artesanal, as famílias se viram obrigadas a saírem do meio rural e migrarem para o meio urbano em busca de trabalho.

A partir do século XIX, com a alta migração para os grandes centros urbanos, as mulheres passam a precisar trabalhar dentro das indústrias. Aquelas que eram mães de crianças pequenas, necessitam, então, de um espaço próprio para deixar seus filhos enquanto estavam trabalhando, desencadeando reivindicações, por parte dos trabalhadores, para a criação de locais específicos. Assim surgem as primeiras instituições de educação infantil, com caráter assistencialista, visando afastar as crianças pobres do serviço industrial e cuidar dos filhos dos trabalhadores.

Kuhlmann Jr. (1998) apresenta que estes espaços destinados à assistência às crianças pobres tinham como objetivo, por meio de um atendimento de baixa qualidade, preparar essas crianças para permanecer no lugar social que estariam destinadas. “Uma educação bem diferente daquela ligada aos ideais de cidadania, de liberdade, igualdade e fraternidade” (KUHLMANN JR., 1998, p. 167). Segundo o autor, essa educação assistencialista foi pensada

no intuito de isolar as crianças de “meios passíveis de contaminá-las, o principal deles, a rua” (p. 167), tendo como um dos objetivos diminuir a criminalidade local, além de, através da baixa qualidade do atendimento, fazer com que esses indivíduos fossem preparados para sua realidade social, afinal, uma educação igual para todos “poderia levar essas crianças a pensarem mais sobre sua realidade e a não sentirem resignadas em sua condição social” (KUHLMANN JR., 1998, p. 167).

Stemmer (2012) apresenta que Friedrich Froebel, no final do século XIX e início do século XX, influenciado por algumas concepções de Pestalozzi, funda o primeiro jardim de infância, o *Kindergarten*, destinado a crianças com até 6 anos de idade. Segundo a mesma autora, o ideal de educação de Froebel caracterizava-se em fazer o indivíduo se descobrir como “criatura criada por Deus e, ao mesmo tempo, capaz de criar” (STEMMER, 2012, p. 15). Desta forma, a educação deveria ser baseada na tríade homem, Deus e natureza - não havendo, assim, separação entre religião e ensino - e nos processos de interiorização e exteriorização, naturais ao ser humano.

Froebel (*apud* STEMMER, 2012), acreditava que, através das artes plásticas e do jogo as crianças expressariam livremente toda sua riqueza interior, ficando para o educador a função de respeitar a natureza, a ação de Deus e a espontaneidade do educando. Froebel considerava a mulher como uma educadora nata, mais especificamente a mulher-mãe, pois essa possui “naturalmente os atributos necessários a uma educadora, só precisaria que os mesmos fossem despertados no fazer educativo” (ARCE, 2002 *apud* STEMMER, 2012, p. 16). Baseado nos ideais de Rousseau, Froebel entendia a infância como “reduto da pureza, da natureza humana ainda não corrompida e a esperança de um futuro mais digno para a espécie humana” (STEMMER, 2012, p. 17). A educação infantil, dessa forma, deveria apenas cultivar, como uma planta, essa bondade natural nas crianças, daí o nome Jardim da Infância.

Após a Segunda Guerra Mundial, na Itália, o pedagogo Loris Malaguzzi, inicia os trabalhos nas escolas da região de Reggio Emilia que, mais tarde, estaria entre as melhores escolas do mundo. A abordagem Reggio Emilia, conhecida mundialmente entre os professores da educação de crianças menores de 6 anos, constitui-se como sendo um conjunto de princípios filosóficos, pedagógicos, métodos de organização escolar e desenhos de ambientes (ARCE, 2004).

De acordo com Gardner (*apud* Arce 2004), Malaguzzi, através da abordagem Reggio Emilia, conseguiu estabelecer uma relação entre os princípios progressistas de educação - Escola Nova -, e a prática nas salas de aula. Segundo Gardner (*apud* Arce 2004), essa abordagem privilegia a elaboração de múltiplas formas de representação por parte das crianças,

pois, um de seus princípios é o de que o indivíduo possui múltiplas habilidades decorrentes das múltiplas inteligências. De Sá (2010) afirma que nessa abordagem educacional, o “escutar as crianças” ocupa centralidade no trato pedagógico. Trata-se de uma educação baseada no relacionamento e na participação, ou seja, no processo de interação entre crianças, professores e pais.

No Brasil, a partir da metade do século XIX, período paralelo à abolição da escravatura no país, surgem discussões sobre a proteção à infância e, conseqüentemente, sobre as iniciativas para criações de creches, asilos e internatos, destinados a cuidar das crianças pobres. Kuhlmann Jr. (1998) aponta que, no Brasil, as instituições de assistência à infância foram resultado de articulações de interesses jurídicos, políticos, empresariais, médicos, pedagógicos e religiosos, a partir de três influências básicas: a jurídico-policial (preocupado com criminalidade infantil), a médico-higienista (preocupados com a mortalidade infantil) e a religiosa (assistência e caridade).

Fatores como a industrialização do país, o aumento da mão-de-obra feminina nas indústrias, e a chegada de operários imigrantes - que traziam como bagagem a ideia da luta e da organização de sindicatos -, assim como ocorrido anteriormente em outros países, fazem com que grupos comecem a se organizar e a reivindicar seus direitos, entre eles, o direito às instituições de educação e cuidados para seus filhos.

Kuhlmann Jr. (*apud* ROCHA, 1998), apresenta que as ações de assistência infantil, baseadas nas ciências médicas, pretendiam uma educação da população tendo sob parâmetro os “hábitos, costumes e valores” das classes mais favorecidas. Assim, podemos dizer que tanto as instituições escolares, como as novas instituições voltadas para a educação da criança que surgiram no início do século XX no Brasil, tinham como pretensão educativa ideais semelhantes, e pautavam-se nos mesmos princípios científicos de caráter higienista, protecionista e assistencialista.

No dia 20 de dezembro de 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4024/61) é aprovada. Essa lei marca uma importante mudança no cenário da educação nacional, principalmente na educação infantil, pois fica estabelecido que a educação pré-primária (crianças até 7 anos) seria realizada em locais específicos, além de que empresas que tinham mulheres, mães de crianças até 7 anos, em seu quadro de trabalhadores, seriam estimuladas a manter e a organizar, sozinhas ou em conjunto com poderes públicos, instituições de educação pré-primária.

Kramer (2006) apresenta que na década de 1970, as políticas educacionais voltadas à educação de crianças de 0 a 6 anos defendiam uma educação compensatória, onde haveria um

equilíbrio de carências culturais, deficiências linguísticas e defasagens afetivas das crianças provenientes das camadas populares. Dessa forma, os documentos oficiais do Ministério da Educação e Cultura (MEC) defendiam a ideia de que a pré-escola salvaria a escola dos problemas relativos ao fracasso escolar (KRAMER, 2006).

Outro grande avanço relacionado à educação infantil, aconteceu a partir da promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil, no dia 5 de outubro de 1988. Nela fica estabelecido que a educação infantil é destinada às crianças de até 5 anos de idade e que, é obrigação do Estado oferecer, de forma gratuita, educação para pessoas de 4 a 17 anos de idade, fazendo com que, assim, a educação infantil seja obrigatória no país (BRASIL, 1988).

Em 1990, é promulgado o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Lei n.8.069, de 13 de julho de 1990) onde ficam estabelecidas medidas concretas para a garantia dos direitos de crianças e adolescentes. O ECA, em seu artigo 53, diz que todas as crianças e os adolescentes têm direito à educação, visando o pleno desenvolvimento de sua pessoa, o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho, além de terem direito à escola pública e gratuita, próxima de sua residência, e que todas as crianças até 5 anos terão atendimento em creche e pré-escola (BRASIL, 1990).

No ano de 1996, é aprovada uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei n.9.394, de 20 de dezembro de 1996). Nela fica determinado que a educação infantil, diferente dos anos anteriores, é a primeira etapa da educação básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade. Além disso, a LDB de 1996 estipula tipos específicos de locais de educação infantil baseado na faixa etária das crianças, ficando determinado que:

Art. 30. A educação infantil será oferecida em:

I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II – pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos de idade (BRASIL/LDB, 1996, p. 17).

A partir de então, a educação infantil deixa de ser um direito das mães trabalhadoras e passa a ser um direito das crianças, tornando-se necessário agora, para alguns estudiosos, a criação de uma Pedagogia para Educação Infantil.

Para Rocha (1998), o surgimento da pré-escola no Brasil aconteceu sob fortes influências dos modelos europeus que apresentaram e inauguraram uma tradição na forma de pensar e apresentar proposições para a educação da criança nos “jardins de infância”, diferenciadas das proposições dos modelos escolares. Esses modelos (Froebel, Montessori,

Decroly, por exemplo), muito influenciados por uma Psicologia do Desenvolvimento, acabaram por marcar uma intervenção pautada na padronização. Assim sendo, tais modelos, não se diferenciavam muito da escola tradicional, pois acabavam por constituir práticas homogeneizantes. Rocha (1998) complementa dizendo que, apesar de iniciarem a busca por uma pedagogia para a criança pré-escolar, esses modelos mantiveram as mesmas intenções disciplinadoras, visando o enquadramento social.

Rocha (1998), a partir de análises de produções apresentadas em congressos científicos entre os anos de 1990 e 1996, tendo o seu foco na área da Educação, mas analisando, também, áreas como a Psicologia, Antropologia, Sociologia, Ciência Política, e História, buscou mapear a contribuição de diferentes ciências para a constituição de uma Pedagogia da Educação Infantil.

Durante sua pesquisa, a autora busca compreender as relações existentes entre infância e pedagogia. Assim como Arroyo (*apud* ROCHA, 1998), Rocha (2008), para discutir o significado de infância, toma dois eixos como sendo fundamentais para o desenvolvimento da temática: a concepção de infância e a concepção de educação.

Diferente da medicina ou da psicologia, por exemplo, onde a infância é vista em suas dimensões gerais como um momento da vida, a pedagogia elabora

[...] uma análise particular da infância em situação escolar, estabelecendo um recorte específico a partir do qual busca identificar padrões de normalidade quanto ao desenvolvimento das crianças e estabelecer regularidades para orientação da prática dos educadores. Ao considerar-se a criança apenas como um ser biológico que percorre somente etapas definidas pela faixa etária, encobre-se sua vinculação social e histórica e toma-se o que é particular pelo universal (ROCHA, 1998, p. 29).

Assim, segundo Rocha (1998), podemos afirmar que a infância como fato biológico é natural, porém, como fato social, é reflexo das variações da cultura humana. Desta forma, a autora apresenta o conceito de cultura da infância: “o modo como a criança, em sociedades diversas vê a si mesma e é vista pelos adultos” (GOODMAN *apud* ROCHA, 1998, p. 31). A autora complementa, ainda, dizendo que em uma mesma sociedade haverá diferentes infâncias, pois, essa cultura da infância é resultado e resultante de diferentes constituições sociais que têm como consequência estilos de inserção dos novos sujeitos nos contextos socioculturais através de diferentes modos de intervenção educativa (ROCHA, 1998). Dessa forma, a história da infância e da sua educação é, para a autora, a própria história da heteronomia da infância.

Rocha (1998) apresenta que, durante toda a trajetória do campo pedagógico, o mesmo não tem contemplado, de forma suficiente, a especificidade da educação da criança pequena em

instituições não escolares, tais como a creche e a pré-escola. Para a autora, esses campos diferenciam-se da escola, principalmente, quanto às funções que assumem num contexto ocidental contemporâneo. Enquanto a escola se coloca como o espaço privilegiado para o domínio dos conhecimentos básicos, as instituições de educação infantil (creche e pré-escola), se põem sobretudo com fins de complementariedade à educação da família. Enquanto a escola tem como sujeito o aluno, tendo como objetivo o ensinar, através das aulas; a creche e a pré-escola têm como sujeito a criança de 0 a 6 anos de idade, e objeto as relações educativas travadas num espaço de convívio coletivo.

Desta forma, Rocha (1998), afirma que, por essa razão, pode-se dizer que o conhecimento didático não é adequado para analisar os espaços pedagógicos não – escolares. É necessário levar em consideração as

[...] peculiaridades da criança nos primeiros anos de vida, antes de ingressar na escola fundamental, enquanto ainda não é aluno, mas um sujeito – criança em constituição, exige pensar em objetivos que contemplem também as dimensões de cuidado e outras formas de manifestação e inserção social próprias deste momento da vida (ROCHA, 1998, p. 62).

Para Rocha (2001), a dimensão que os conhecimentos assumem na educação das crianças menores que 6 anos se coloca numa relação extremamente vinculada aos processos de constituição da criança: a expressão, o afeto, a sexualidade, a socialização, o brincar, a linguagem, o movimento, a fantasia, o imaginário. É esse conjunto de relações que, para a autora, poderia ser identificado como objeto de estudo de uma “didática” da educação infantil, que, como apresentado por ela:

[...] estou preferindo denominar de Pedagogia da Educação Infantil ou até mesmo mais amplamente falando, uma Pedagogia da Infância, que terá, pois, como objeto de preocupação a própria criança: seus processos de constituição como seres humanos em diferentes contextos sociais, sua cultura, suas capacidades intelectuais, criativas, estéticas, expressivas e emocionais (ROCHA, 2001, p. 31).

Para a autora, um exemplo seria o fortalecimento da relação com a família na gestão e no projeto pedagógico, além da ênfase nos âmbitos de formação relacionados às expressões e às artes.

É, a partir desses argumentos, que Rocha (1998) defende o termo “educar” no contexto da educação infantil, ao invés de “ensinar”. Para a autora, o termo “educar” possui caráter mais amplo, ligado ao processo de constituição do sujeito/criança, enquanto o termo “ensinar”, está diretamente relacionado ao processo ensino-aprendizagem no contexto escolar. Na educação

das crianças pequenas (0 a 6 anos), em creches e pré-escolas, as relações culturais, sociais e familiares têm uma dimensão ainda maior no ato pedagógico. Para a autora,

Além do compromisso com um “resultado escolar” que a escola prioriza e que, em geral, resulta numa padronização, estão em jogo na Educação Infantil as garantias dos direitos das crianças ao bem-estar, à expressão, ao movimento, à segurança, à brincadeira, à natureza, e também ao conhecimento produzido e a produzir (ROCHA, 1998, p. 63).

Pasqualini (2011) apresenta que a história da educação infantil vem sendo compreendida, ao longo da história, tanto como equipamento de caráter assistencial-custodial, quanto estratégia de combate à pobreza, prevenção do fracasso escolar, e preparação e/ou antecipação do ensino fundamental.

A partir da década de 1990, ganham forças, no Brasil, debates acerca da especificidade do trabalho pedagógico na educação infantil, além da busca por uma identidade própria para o segmento. Desde então, como apresenta Arce (2004), as propostas apresentadas pelos pesquisadores têm se concentrado em uma perspectiva anti-escolar.

Segundo João Henrique Rossler, citado por Arce (2004), o movimento denominado Pedagogia da Infância, apresenta como principal recurso para a difusão de suas ideias, a sedução. Segundo Rossler (*apud* ARCE, 2004), essa sedução possui como ponto principal as ideias contrárias ao caráter escolar na educação infantil (menores de 6 anos), sendo elas: o foco pedagógico estar centrado na aprendizagem, ao invés do ensino (aprender a aprender); a importância dada ao lúdico como eixo central na prática educativa; a ausência do planejamento, estando os interesses da criança como foco principal; a inexistência de um conhecimento universal, valorizando múltiplos significados.

Segundo Arce (2004), o papel do professor nessa abordagem passa a ser o de propiciar a negociação de significados para que, assim, as crianças consigam construir, por conta própria, uma vez que na concepção construtivista, o conhecimento não seria uma representação objetiva, mas sim uma construção individual e coletiva de significados. O professor, a partir das interações com os alunos e o ambiente escolar, amplia seu conhecimento observando a construção por parte das crianças, passando a ter um papel de professor-pesquisador. Outra característica dessa abordagem é a não utilização de currículos planejados em unidades, e sim, a utilização de projetos de trabalhos, criados e elaborados a partir dos interesses das crianças.

Tais pontos que fundamentam a perspectiva da pedagogia da infância, faz com que o movimento se autodenomine construtivista, uma vez que, Facci (2011) nos apresenta que para Jean Piaget, precursor do movimento construtivista na educação, “[...] o ideal da educação não

é aprender ao máximo, maximizar os resultados, mas é antes de tudo, aprender a aprender; é aprender a se desenvolver e aprender a continuar se desenvolver depois da escola” (PIAGET, 1978 *apud* FACCI, 2011, p. 122).

De acordo com Facci (2011), a abordagem construtivista dá grande ênfase aos aspectos biológicos e maturacionais do desenvolvimento. Dessa forma, o desenvolvimento cognitivo é entendido como um processo interativo e construtivo, entre o indivíduo e o meio.

[...] os conhecimentos não partem, com efeito, nem do sujeito (conhecimento somático ou introspecção) nem do objeto (porque a própria percepção contém uma parte considerável de organização), mas das interações entre sujeito e objeto, e de interações inicialmente provocadas pelas atividades espontâneas do organismo tanto quanto pelos estímulos externos (PIAGET, 1973 *apud* FACCI, 2011, p. 124).

O lema “aprender a aprender”, segundo Saviani (2021), remete ao núcleo das ideias pedagógicas escolanovistas. Segundo o autor, para essas tendências pedagógicas, o importante é aprender a aprender, ou seja, aprender a estudar, a buscar conhecimentos, a lidar com novas situações. Ao professor, cabe o papel de auxiliar, ao invés de ensinar. Saviani apresenta, ainda, que esse modelo tem como características deslocar

[...] o eixo do processo educativo do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos para os métodos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade, configurou-se uma teoria pedagógica em que o mais importante não é ensinar e nem mesmo aprender algo, isto é, assimilar determinados conhecimentos (SAVIANI, 2021, p. 431).

Nessa perspectiva, a brincadeira, de acordo com Rocha (*apud* Arce, 2004), é colocada como eixo central da prática pedagógica na educação infantil, servindo de proteção contra a falta de prazer atrelada à escolarização e à retomada da espontaneidade.

Assim como na abordagem de Reggio Emilia, na Pedagogia da Infância o professor segue a criança, sofrendo uma forte descaracterização, pois, ao invés de ensinar, passa a apenas participar da aula (ARCE, 2004). Newton Duarte (*apud* FACCI, 2011) apresenta que o construtivismo, ao defender o “aprender a aprender”, gera um processo de desvalorização do professor e da escola, uma vez que nessa perspectiva teórica, o professor perde sua característica de ser um profissional que está na escola para ensinar, pois o importante, nessa abordagem, é levar o aluno a se desenvolver.

Stemmer (2012) aponta que ao mesmo tempo em que a Pedagogia da Infância ganhou adeptos e simpatizantes, surgiram algumas críticas relacionadas aos conteúdos e as formas pedagógicas. Entre essas críticas, a principal é a retomada, mesmo que de forma involuntária,

à defesa da educação infantil como sendo um espaço anti-escolar, ou seja, um local que não tivesse como principal objetivo o ensino de conhecimentos básicos, ficando para a escola essa função. Apoiadas na ideia contra a escolarização precoce, essa pedagogia para educação infantil defende um esvaziamento do ensino, focando em uma educação pautada no sentimento, no subjetivismo e no irracionalismo.

Arce (2013) aponta três críticas relacionadas à Pedagogia da Infância. A primeira refere-se à importância, para ela, da transmissão de conhecimentos e experiências, não estando aqui defendendo o ensino tradicional, é preciso deixar claro. A segunda é relacionada ao valor com que é dado ao professor nesse processo de aprendizagem. Para Arce (2013), o que ocorre, na Pedagogia da Infância, assim como na abordagem de Reggio Emilia, é uma descaracterização do professor, pois, ao invés de ensinar, passa a apenas participar da aula, fazendo com que o adulto passe a ser um escravo da infância. A terceira crítica é referente a ideia de interação. Para Arce (2013), a interação proposta nessa pedagogia, reduz a uma interação entre pares. A autora complementa dizendo que a escola deve instigar a interação da criança com a cultura, que, ao longo do tempo, vem sendo construída pela humanidade.

É a partir dessas críticas feitas à Pedagogia da Infância e ao pensamento construtivista, que surge um movimento entre professores e pesquisadores, que vão apresentar a psicologia histórico-cultural, juntamente com a pedagogia histórico-crítico, como possibilidade de entender e trabalhar esse processo ensino-aprendizagem na Educação Infantil.

2.2 UMA PEDAGOGIA REVOLUCIONÁRIA

Della Fonte (2011) nos apresenta que as circunstâncias que serviram de base para a fundamentação e formulação da pedagogia histórico-crítica, estão intimamente ligadas com a necessidade de proclamar o caráter político da educação e a inserção da educação na luta contra hegemônica, em um período em que, segundo Newton Duarte (*apud* DELLA FONTE, 2011), estavam instaladas no cenário educacional brasileiro, duas grandes polêmicas: as tecnologias educacionais e seus pressupostos positivistas, em meado da década de 1970, e as teorias crítico-reprodutivistas, em meados da década de 1980.

No livro “*Escola e Democracia*”, Saviani (2018) apresenta a definição de teorias crítico-reprodutivistas, como sendo teorias críticas, por apresentarem que não é possível compreender a educação sem ser a partir dos seus condicionantes sociais, havendo, nessas teorias, uma forte percepção da dependência da educação em relação à sociedade; e reprodutivistas, por sempre

chegarem apenas à conclusão de que a função própria da educação consiste na reprodução da sociedade em que ela se insere.

Essas teorias pedagógicas, que surgiram, basicamente, a partir de maio de 1968, na França, tiveram grande importância no Brasil, pois impulsionaram a crítica ao regime autoritário e a pedagogia autoritária da época: a pedagogia tecnicista. Foi a partir das teorias crítico-reprodutivistas, que iniciaram as reflexões e análises contra o regime. Saviani apresenta que:

Inspirada nessas teorias, boa parte dos intelectuais voltados para a educação brasileira empenharam-se na denúncia sistemática da utilização da educação por parte dos setores dominantes, utilização exacerbada na vigência do regime autoritário como um mecanismo de inculcação da ideologia dominante e reprodução da estrutura social capitalista. Portanto, o mérito da tendência crítico-reprodutivista foi dar sustentação teórica para a resistência ao autoritarismo, para a crítica à pedagogia tecnicista e para desmistificar a crença, bastante comum entre os educadores, na autonomia da educação em face das relações sociais (SAVIANI, 2021, p. 395).

Porém, na medida em que as pesquisas foram se intensificando, os limites dessas teorias começaram a ser evidenciados. Elas possibilitavam fazer críticas ao existente, de explicitar os mecanismos da época, mas não apresentavam propostas de intervenção prática que visavam a transformação.

Aos poucos foram surgindo a necessidade de formulações de novas teorias pedagógicas. Teorias que possibilitassem, além da constatação, mudanças. Teorias que possibilitassem a transformação da sociedade. Assim, como afirma Saviani:

[...] a passagem da visão crítico-mecanicista, crítico-a-histórica para uma visão crítico-dialética, portanto histórico-crítica, da educação, é o que quero traduzir com a expressão pedagogia histórico-crítica. Essa formulação envolve a necessidade de se compreender a educação no seu desenvolvimento histórico-objetivo e, por consequência, a possibilidade de se articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência, cujo compromisso, seja a transformação da sociedade e não sua manutenção, a sua perpetuação. Esse é o sentido básico da expressão pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 2013, p. 80).

Desta forma, a expressão *pedagogia histórico-crítica* representa o empenho em compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo. Essa teoria pedagógica tem como concepção o materialismo histórico-dialético, ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana. Assim, a partir dessa teoria pedagógica, é possível compreender a educação escolar tal como ela se manifesta no presente, mas entendida essa

manifestação presente como resultado de um longo processo de transformação histórica (SAVIANI, 2013).

Numa síntese bastante apertada, podemos considerar que a pedagogia histórico-crítica é tributária da concepção dialética, especificamente na versão do materialismo histórico, tendo fortes afinidades, no que se refere às suas bases psicológicas, com a psicologia histórico-cultural desenvolvida pela "Escola de Vigotski". A educação é entendida como o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Em outros termos, isso significa que a educação é entendida como mediação no seio da prática social global. A prática social se põe, portanto, como o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa. Daí decorre um método pedagógico que parte da prática social em que professor e aluno se encontram igualmente inseridos, ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social. Aos momentos intermediários do método cabe identificar as questões suscitadas pela prática social (problematização), dispor os instrumentos teóricos e práticos para a sua compreensão e solução (instrumentação) e viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos (catarse) (SAVIANI, 2019, p. 28-29).

Dessa forma, na pedagogia histórico-crítica, como apresenta Silva (2013), o papel da escola é “trabalhar com as abstrações, distanciando os indivíduos, relativa e momentaneamente, da realidade imediata em direção ao conhecimento objetivo da realidade” (SILVA, 2013, p. 35). Para isso, é preciso entender que o “trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2013, p. 13), e que, o papel do professor é selecionar e transmitir, da forma mais adequada, o que há de mais avançado na produção humana.

Nesse mesmo sentido, em entrevista realizada por Newton Duarte, e publicada, em forma de capítulo, no livro “*Conhecimento escolar e luta de classes: a pedagogia histórico-crítica contra a barbárie*”, Dermeval Saviani diz que “A educação escolar é o meio mais adequado para a apropriação, pelos trabalhadores, das conquistas históricas da humanidade que lhes aguçarão a consciência da necessidade de intervir praticamente para dar continuidade ao processo histórico, conduzindo-o a um novo patamar” (SAVIANI; DUARTE, 2021, p. 69). O autor explica, ainda, que essa formação histórica, citada anteriormente como função da educação escolar, deve ser articulada coletivamente e sistematicamente organizada, assim como sugerido pela pedagogia histórico-crítica, ao entender a educação como mediação no interior da prática social (SAVIANI; DUARTE, 2021).

Pensar a educação de crianças pequenas sob o olhar da pedagogia histórico-crítica, nos faz analisar o processo histórico, as bases que constituíram esse espaço, até os dias de hoje.

Parte dessa apresentação histórica foi realizada no tópico anterior, onde podemos observar a consolidação de uma pedagogia para educação infantil: a Pedagogia da Infância.

Segundo Saviani (2013), assistimos na atualidade um fenômeno que pode ser denominado de hipertrofia da escola. Segundo o autor, essa hipertrofia é uma tentativa de ampliar a esfera da ação educativa. É nesse contexto que surge e se consolida a educação escolar voltada para crianças menores de 6 anos:

[...] há não apenas a tendência a ampliar o tempo de escolaridade do ensino médio para a universidade, da graduação para a pós-graduação e assim por diante, como também a ampliá-la, antecipando seu início. Daí a reivindicação mais ou menos generalizada de educação escolar para a fase anterior à idade propriamente escolar. A chamada educação pré-escolar ou educação infantil é requerida hoje não mais em termos de apenas um ou dois anos, correspondentes ao antigo curso pré-primário, mas desde o zero ano. A reivindicação está nas ruas e foi posta também para a Assembleia Constituinte. O Fórum das Entidades Educacionais em Defesa da Escola Pública aprovou o dever do Estado de cuidar da educação das crianças desde zero ano de idade. Há, pois, uma tendência a hipertrofiar a escola, a ampliar sua esfera de ação educativa, reduzindo os demais espaços. A própria família, em lugar de requerer para si a exclusividade da educação, na primeira infância, tende a exigir a educação escolar desde a mais tenra idade; se possível, desde o nascimento. Além dessa extensão vertical, há a extensão horizontal. Reclama-se a ampliação da jornada escolar. Pretende-se que as crianças não fiquem apenas três horas por dia na escola mas sim seis, ou até oito horas. Em suma, reivindica-se a escola de jornada integral (SAVIANI, 2013, p. 83-84).

Essa possibilidade de pensar a educação de crianças menores de 6 anos, ancorado com os fundamentos da pedagogia histórico-crítica, para alguns autores, acontece de forma paralela aos fundamentos da psicologia histórico-cultural. Martins (2011), ao fazer uma apresentação sobre a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural (ambas formuladas a partir dos fundamentos do materialismo histórico-dialético), coloca como princípio geral norteador das duas abordagens, a apropriação da cultura por meio do ensino sistematizado, e a transmissão de conhecimentos clássicos.

Martins (2013) apresenta que a base dos ideários da psicologia histórico-cultural - cujo os principais precursores foram Lev Semenovich Vigotski, Alexander Romanovich Luria e Alexis Nikolaevich Leontiev, na década de 1920 - é o desenvolvimento do psiquismo humano corresponder à formação dos comportamentos complexos culturalmente instituídos. Em outras palavras, para Duarte (2013), a psicologia histórico-cultural,

[...] é antes de tudo, uma teoria sobre o movimento dialético entre a atividade humana objetivada nos conteúdos da cultura material e não material e a atividade dos sujeitos que, sendo seres sociais, só podem se desenvolver plenamente pela incorporação, à sua vida, das objetivações historicamente construídas pelo gênero humano (DUARTE, 2013, p. 26).

Assim, a principal tese da psicologia histórico-cultural é a de que o desenvolvimento psíquico humano está intimamente ligado ao processo de apropriação cultural. Sendo assim, entende-se que essa aquisição da cultura não pode ser – e não será – igual para todas as pessoas, uma vez que, além da diferença cultural, existe a desigualdade entre os homens.

O indivíduo, apenas através da mediação (aprendizagem), é capaz de apropriar da cultura e, conseqüentemente, desenvolver o psiquismo. Dito isso, é importante ressaltar que a criança, antes da escola, já está envolta do processo de apropriação da cultura através das interações com os adultos. Cabe à escola, então, o papel de realizar a mediação, através do professor, de forma intencional e com a finalidade de proporcionar a máxima possibilidade de desenvolvimento do indivíduo, possibilitando a formação dos conceitos científicos. Vigotski (*apud* MARTINS, 2013) estabeleceu uma decisiva distinção entre conceitos espontâneos e conceitos científicos. Os conceitos espontâneos são constituídos na experiência prática cotidiana, enquanto os conceitos científicos são elaborados e objetivados sistematicamente pelo trabalho intelectual da humanidade, além de serem transmitidos por meio de processos educativos.

Para a psicologia histórico-cultural, essa mediação deve acontecer na zona de desenvolvimento iminente - a criança ainda não consegue resolver algo de maneira autônoma, precisando, então, do auxílio de alguém (geralmente um adulto) para ser capaz de solucionar - , a fim de torna-la desenvolvimento efetivo – aquilo que a criança já sabe, e é capaz de realizar sozinha -, rumo a um maior grau de apropriação do conhecimento.

Marsiglia (2011) entende que, para a psicologia histórico-cultural, o natural é transformado pela cultura, em um processo de superação e por incorporação/atribuição, ou seja, o trabalho humano, realizado em sociedade, produz a cultura material e intelectual, assim, as funções psicológicas superiores – exclusivamente humanas - desenvolvem-se superando dialeticamente as funções psicológicas elementares. Para Martins (2013), Vigotski entende que

[...] essa superação não corresponde a um processo evolutivo natural e linear que avança da natureza à cultura, “do simples para o complexo”, no qual cada etapa já está potencialmente incluída na antecedente. Fiel à compreensão dialética do desenvolvimento humano, o autor explicou a referida superação como resultado das contradições internas que se travam entre natureza e cultura, entre o substrato biológico e a existência social (VIGOTSKI *apud* MARTINS, 2013, p. 288).

Segundo Pasqualini (2013), o desenvolvimento infantil, assim como o desenvolvimento humano em geral, não pode ser explicado a partir de leis naturais. Deve-se levar em

consideração a relação criança-sociedade. Assim, para a autora, na psicologia histórico-cultural, o desenvolvimento infantil é concebido como sendo um fenômeno histórico e dialético, não sendo processado de forma linear, progressiva e evolutiva, mas, sim, de forma espiralada, compreendendo a existência de saltos qualitativos e rupturas, que poderão alterar a qualidade da relação da criança com o mundo.

Apoiado em tais conceitos, entende-se que cada momento da existência do ser humano, há uma relação com a realidade, assim, como afirma Leontiev (*apud* PASQUALINI, 2013), cada estágio do desenvolvimento psíquico é caracterizado por determinadas formas de relação com o mundo. A essa relação específica entre sujeito e o mundo, dá-se o nome atividade. Em cada estágio do desenvolvimento humano, uma atividade mostra-se mais dominante. A partir do momento em que o indivíduo verifica a necessidade de alterar suas relações, pois as até então estabelecidas, não correspondem mais as suas potencialidades, surgem as chamadas crises do desenvolvimento, fator responsável pela mudança de um estágio para outro, alterando, assim, sua atividade-guia. É importante destacarmos que a atividade-guia não está associada com a atividade que ocupe maior parte do tempo do indivíduo, mas, sim, à atividade que produz maior desenvolvimento, podendo ser caracterizada por três atributos, de acordo com Leontiev (*apud* MARSIGLIA, 2011): o surgimento de outras atividades; a formação de processos psíquicos específicos durante a atividade-guia; a formação da personalidade do indivíduo.

Pasqualini (2013) apresenta a relação existente entre psicologia e pedagogia, sendo, para a autora, conectadas de tal forma que o objeto de uma é condição de outra. Para a psicologia do desenvolvimento, seu objeto são as leis que comandam o desenvolvimento do psiquismo humano. Enquanto que, para a pedagogia, seu objeto é o processo pedagógico, ou seja, as leis específicas da educação e do ensino. Para a autora, o desenvolvimento somente se produz como resultado dos processos educativos, ao mesmo tempo em que o ensino incide sobre diferentes níveis de desenvolvimento psíquico da criança. Psicologia e pedagogia devem ser pensadas em unidade, e não com predominância de uma sobre a outra, pois, tal forma de pensamento favorece a psicologização da educação.

Assim, Pasqualini (2013) apresenta quatro proposições fundamentais necessárias para sistematizar as principais implicações da teoria histórico-cultural para a ação pedagógica. A primeira e a segunda proposição são relacionadas ao caráter não natural do desenvolvimento psíquico, a não espontaneidade do desenvolvimento, pois é um processo que envolve evoluções, revoluções e involuções, não sendo algo linear. A terceira proposição refere-se às atividades-guias, onde, cada atividade dominante de determinado estágio de desenvolvimento, tem seu início no estágio anterior, sendo assim, não basta conhecer apenas as características de um

estágio específico. A última proposição, para a autora, refere-se ao caráter de movimento da teoria histórico-cultural. Não se trata de algo estático, sem alterações, que segue sempre na mesma direção.

Nesta teoria, o papel do professor é o de promover o máximo desenvolvimento da criança, e do indivíduo como um todo, apoiando-se nas atividades-guias, buscando um salto qualitativo. Para Pasqualini (2013), é necessário assumir o desafio de promover formação das premissas da atividade de estudo já na educação infantil.

Dermeval Saviani, em entrevista – já citada anteriormente - realizada por Newton Duarte, discorre, brevemente, sobre a relação pedagogia histórico-crítica e Currículos Escolares. O autor apresenta que para pensar uma base curricular relativa à educação infantil, “[...] devemos tomar o aporte da psicologia histórico-cultural, que indica como referência para a identificação do conteúdo e forma do desenvolvimento do ensino a atividade-guia própria de cada período da vida dos indivíduos” (SAVIANI; DUARTE, 2021, p. 77).

Logo em seguida, Saviani continua sua exposição apresentando que, no primeiro ano de vida da criança, existe a atividade emocional direta com o adulto, como sendo a atividade-guia dessa etapa. Na etapa seguinte, do segundo ao terceiro ano de vida, a atividade-guia é a atividade objetual manipulatória. Para Saviani, nessa etapa já existe a preocupação de “[...] organizar intencionalmente os conteúdos, meios e procedimentos guiados pela atividade objetual manipulatória para assegurar um processo de ensino que viabilize a aprendizagem da criança [...]” (SAVIANI; DUARTE, 2021, p. 78).

Chega-se, então, à idade pré-escolar, próximo ao quarto e quinto ano de vida da criança. Nessa etapa a atividade-guia é a brincadeira de papéis sociais. Segundo Saviani (2021), “Aqui já se trata de organizar o ensino de maneira a possibilitar à criança a apropriação do acervo cultural da humanidade superando-se as concepções naturalizantes do ato de brincar” (SAVIANI; DUARTE, 2021).

Neste sentido, percebemos que seja a partir da pedagogia histórico-crítica, seja a partir da Pedagogia da Infância, a brincadeira assume papel importante na Educação Infantil. Enquanto nas abordagens ligadas aos conceitos construtivistas a brincadeira é entendida como conteúdo, ou seja, basta, na Educação Infantil, que as crianças brinquem, de forma livre e espontânea; em uma perspectiva histórico-crítica e histórico-cultural, a brincadeira é a forma de se ensinar.

Se entendemos o papel do professor enquanto aquele que seleciona, organiza e transforma os conteúdos em saberes escolares destinados a determinada faixa etária, levando em consideração a atividade-guia de cada etapa do desenvolvimento humano, entendemos que

para crianças entre 3 e 6 anos, a brincadeira de papéis sociais é a forma que possibilitará maior apreensão dos conteúdos historicamente construídos pela humanidade.

A Educação Física, em suas diferentes abordagens pedagógicas, apresenta diferentes especificidades e objetivos, mas sempre a partir do movimento humano. É a partir disso que tal área assume papel importante nas discussões sobre “o Brincar” na Educação Infantil.

Compreendemos como fundamental a necessidade de entendermos as diferentes formas de se pensar o papel da Educação Física na Educação Infantil. Por esse motivo, no próximo capítulo, adentraremos às especificidades dessa área, ao longo dos anos, tentando apresentar, de forma didática e concisa, as diferenças entre as principais abordagens da Educação Física na Educação Infantil, além de apresentar as abordagens que se aproximam da Pedagogia da Infância, e abordagens que se aproximam da pedagogia histórico-crítica.

3 BRINCAR POR BRINCAR?

*Quando as crianças brincam
E eu as oiço [sic] brincar,
Qualquer coisa em minha alma
Começa a se alegrar*

Fernando Pessoa
(*apud* RÁDIO CULTURA FM 103,3, 2016)

A inserção do professor de Educação Física na Educação Infantil é muito recente em relação a outras discussões e conquistas. Segundo Arantes (2003), somente em meados das décadas de setenta e oitenta que a Educação Física começa a ser inserida nos programas e currículos da Educação Infantil. Sayão (1997a) apresenta que nessa mesma época houve uma proliferação de “escolinhas infantis” que, como forma de “vender” seu serviço, começaram a oferecer elementos como *ballet*, *jazz*, inglês, artes marciais e, mais recentemente, informática. Nesse momento, segundo Arantes (2003), os professores de Educação Física passam a atuar na pré-escola sem que seus cursos de formação abarcassem esta discussão. Toda a produção teórica para sustentar a prática pedagógica é importada, principalmente dos Estados Unidos e da França, além das recriações da pedagogia e psicologias já implantadas na Educação Infantil.

Sayão (1997a) ao analisar a inserção da Educação Física na Educação Infantil no município de Florianópolis (SC), apresenta que esse fator ocorreu a partir de três necessidades: “a compensação de carências afetivas das crianças em relação a falta da figura masculina; a função de coreógrafos de eventos que visavam mostrar à comunidade o trabalho realizado nas Creches e Pré-Escolas e a ocupação de vagas criadas devido ao excesso de profissionais no mercado” (SAYÃO, 1997a, p. 265).

Assim como apresentam Rodrigues *et al.* (2019), a Lei de Diretrizes e Bases, publicada no ano de 1996 (LDB nº 9.394/96), não assegura a presença dos professores de Educação Física na Educação Infantil, mesmo o objeto de ensino da Educação Física estando presente nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelas instituições.

Ao analisarmos os documentos curriculares que estão em vigência atualmente, percebemos que, diferente do Ensino Fundamental e Ensino Médio, a Educação Física na Educação Infantil não está descrita de forma direta. Pelo fato de a Educação Infantil não ser organizada a partir da ideia disciplinar, não há menção à disciplina Educação Física na BNCC, tampouco nos documentos que a antecederam (“*Referencial Curricular Nacional para a*

Educação Infantil” e “*Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*”) (MARTINS, 2018).

Na Base Nacional Comum Curricular, publicada em 2017 pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), a Educação Infantil deve ser pautada em alguns direitos de aprendizagem e de desenvolvimento, sendo eles: o conviver, o brincar, o participar, o explorar, o expressar e o conhecer-se. Para que os direitos de aprendizagens e de desenvolvimento ocorram, a BNCC estabelece cinco campos de experiência, sendo eles: “Escuta, fala, pensamento e imaginação”; “Traços, sons, cores e formas”; “Espaço, tempos, quantidades, relações e transformações”; “Corpo, gestos e movimentos”; “O Eu, o outro e o nós” (BRASIL, 2017).

No documento complementar “*Campos de Experiências – Efetivando Direitos e Aprendizagens na Educação Infantil*”, é feita uma explicação, de forma supérflua, do que seriam esses campos de experiência. De acordo com o referido documento,

[...] os campos de experiências apontam para a imersão da criança em situações nas quais ela constrói noções, afetos, habilidades, atitudes e valores, construindo sua identidade. Eles mudam o foco do currículo da perspectiva do professor para a da criança, que empresta um sentido singular às situações que vivencia à medida que efetiva aprendizagens (OLIVEIRA, 2018, p. 10).

Em um outro documento, disponibilizado no site “*Movimento pela Base*” (grupo não governamental e apartidário de pessoas, organizações e entidades que, desde 2013, se dedica à causa da construção e implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio²) elaborado no intuito de fazer uma sistematização dos dois documentos citados anteriormente – “*Base Nacional Comum Curricular*” e “*Campos de Experiências – Efetivando Direitos e Aprendizagens na Educação Infantil*” -, é posto que os campos de experiências

[...] reconhecem que a imersão das crianças em práticas sociais e culturais criativas e interativas promove aprendizagens significativas. São um arranjo curricular que organiza e integra brincadeiras, observações, interações que acontecem na rotina da creche/escola. Dão intencionalidade para as práticas pedagógicas e colocam a criança no centro do processo (BRASIL, 2017, p. 11).

Percebemos, assim, que a forma de se pensar a Educação Infantil a partir da lógica de campos de experiências, está diretamente ligada aos pressupostos teóricos e metodológicos da Pedagogia da Infância. Como já apresentado no capítulo anterior – “2 Cuidar ou Ensinar?” -, essa tendência pedagógica para a Educação Infantil, possui como principais características a

² Descrição apresentada pelo próprio *Grupo Movimento pela Base*, em seu site, na página “Quem Somos”. Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>.

defesa ao espaço anti-escolar, ou seja, o educar ao invés de ensinar, e o espontaneísmo, por parte das crianças, ficando ao professor o papel de acompanhá-las durante as intervenções. Essa forma de se pensar e construir a Educação Infantil, que é posto nos documentos, como veremos mais a frente, influencia diretamente a forma em que a Educação Física é proposta e planejada nesses ambientes.

Analisando os campos de experiência propostos pela BNCC, podemos dizer que o campo que mais se aproxima da Educação Física, é o campo “Corpo, gestos e movimentos”. A partir desse campo de experiência,

[...] a instituição escolar precisa promover oportunidades ricas para que as crianças possam, sempre animadas pelo espírito lúdico e na interação com seus pares, explorar e vivenciar um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo, para descobrir variados modos de ocupação e uso do espaço com o corpo (tais como sentar com apoio, rastejar, engatinhar, escorregar, caminhar apoiando-se em berços, mesas e cordas, saltar, escalar, equilibrar-se, correr, dar cambalhotas, alongar-se etc.) (BRASIL, 2017, p. 41).

Essa forma não diretiva de abordar a Educação Física na Educação Infantil, extrapola as páginas da BNCC e insere-se nas páginas dos documentos estaduais e municipais. A Rede Municipal de Educação de Goiânia, por exemplo, através do documento “*Infâncias e Crianças em Cena: por uma Política de Educação Infantil para a Rede Municipal de Educação de Goiânia*”, publicado em 2014, utiliza como pressuposto político e pedagógico a Pedagogia da Infância.

Nas páginas desse documento, não consta nenhuma referência direta às aulas de Educação Física na Educação Infantil, porém, segundo o próprio texto, as escolas devem, através da educação corporal, contribuir para construção, por parte da criança, de sua corporalidade, da sua autonomia, do seu autoconhecimento, da elaboração de seus movimentos, da sua cognição, da sua reflexão no jogo e na brincadeira, considerando a diversidade e pluralidade que constituem a infância e a criança (GOIÂNIA, 2014, p. 75). Para isso,

[...] cabe ao profissional a organização do tempo, espaço, material e relações com atividades onde a criança poderá explorar as possibilidades de seu corpo ao tocar objetos e outras crianças, correr, pular, caminhar, rolar, balançar, escorregar, puxar, empurrar, apertar, saltar abaixar, levantar, etc. Além disso, deve-se propiciar um ambiente favorável e seguro em que a criança possa se arriscar e enfrentar desafios com o corpo a partir de movimentos amplos e/ou articulados, como corrida com obstáculos, pendurar em corda, lançar objetos à distância, engatinhar em túneis, saltar sobre objetos, vivenciar circuitos, entre outros (GOIÂNIA, 2014, p. 76).

Entendendo brevemente o processo histórico de inserção da Educação Física na Educação Infantil, e como os documentos que norteiam a prática pedagógica, a nível nacional e municipal, apresentam a Educação Física na Educação Infantil, é que, nesse capítulo que se inicia, apresentaremos as principais abordagens pedagógicas que serviram, e ainda servem, de base para as aulas de Educação Física para crianças menores de 6 anos. Após essa breve sistematização, apresentaremos a aproximação entre a pedagogia histórico-crítica e a Educação Física na Educação Infantil, a partir de alguns autores que, em suas obras, à propõe e sistematizam.

3.1 PRINCIPAIS ABORDAGENS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Sayão (1997b) apresenta que a partir do início da inserção do professor de Educação Física nos espaços educacionais destinados às crianças de 0 a 6 anos, a Educação Física na Educação Infantil sofre, majoritariamente, influência de três abordagens teórico-metodológicas: a recreação, a psicomotricidade e o desenvolvimento motor.

A recreação, abordagem pouco discutida (porém muito criticada) no âmbito de abordagens pedagógicas da Educação Física Escolar, de acordo com Sayão (1997b), quando utilizada nas aulas de Educação Física da Educação Infantil, está relacionada com o “brincar pelo brincar”, ou seja, o ato de brincar, nesta perspectiva pedagógica, é o seu conteúdo e método, muitas vezes utilizado apenas como forma de gasto energético. Por defender a espontaneidade da criança durante as brincadeiras, alegando que é necessário que o desenvolvimento ocorra naturalmente, sem a intervenção de um professor, essa abordagem é, para alguns, comparada com o modelo de ensino da Escola Nova, onde o centro de todas as ações é o aluno, ficando o professor às margens, apenas como um mediador quando necessário.

Para Soares (1996), a psicomotricidade é a primeira abordagem, com aspectos mais articulados, que surge após a década de 1970, indo contra os ideais anteriores, caracterizados pelas ideias militaristas e higienistas.

A psicomotricidade, abordagem que possui como idealizador Jean Le Boulch (*apud* SAYÃO, 1997b), surge a partir da década de 1970, partindo da crítica feita ao ensino baseado na performance motora, onde a finalidade dos exercícios eram exclusivamente a preocupação no rendimento mecânico do movimento. Outro ponto importante foi a não concordância com o ideal da Educação Física francesa da época, de preparar o homem para o trabalho, servindo-lhe apenas para aptidão física. Inicialmente, o objetivo da psicomotricidade era a reabilitação

clínica através de movimentos e exercícios. O próprio autor apresenta, já nos primeiros parágrafos de sua obra, a diferença existente entre a “educação psicomotora” e a “terapia psicomotora”, deixando evidenciado que o objetivo de seu estudo é o desenvolvimento de “uma concepção geral da educação psicomotora tendo em conta o nível real de desenvolvimento da criança e apoiando-se no conhecimento das etapas desse desenvolvimento” (LE BOULCH, 1982, p. 14). O autor apresenta que:

A educação psicomotora concerne uma formação de base indispensável a toda criança que seja normal ou com problemas. Responde a uma dupla finalidade: assegurar o desenvolvimento funcional tendo em conta possibilidades da criança e ajudar sua efetividade a expandir-se e a equilibrar-se através do intercâmbio com o ambiente humano (LE BOULCH, 1982, p. 13)

Le Boulch (1982) divide o desenvolvimento humano em alguns estágios, apoiando-se nos estágios da personalidade proposto por Wallon. O estágio que compreende dos 15 meses de vida até o terceiro ano, aproximadamente, é denominado de “Fase do Corpo Vivido” e caracteriza-se pelos interesses da criança estarem voltados para o mundo exterior. É nesse estágio que a criança tem suas primeiras experiências psicoafetivas (conhecendo o outro); conhece o mundo através dos objetos; desenvolve o tônus muscular; e, aos poucos, descobre o seu próprio Eu. Entre os 3 os 6 anos de idade, está o estágio da estruturação perceptiva, ou “Fase do Corpo Percebido ou Descoberto”, onde a criança adquire cada vez mais o controle corporal, apropriando-se do espaço e do que nele se encontra. Dos 7 aos 12 anos a criança está na chamada “Fase do Corpo Representado”, caracterizada pela descentralização do seu próprio corpo para ganhar percepção de pontos de referência externos ao mesmo.

Figura 1 - Capa do livro "*O Desenvolvimento Psicomotor: do nascimento até 6 anos*", de Jean Le Boulch, publicado em 1982 pela editora Artes Médicas



Fonte: Pesquisa realizada no Google Imagens usando o termo “O Desenvolvimento Psicomotor, Le Boulch”³

A infância, assim como a criança, para os idealizadores dessa abordagem, é um período de transformações, período preparatório para as fases futuras, seja na escola, seja no âmbito social. Assim, a visão da Educação Infantil também é uma visão preparatória para as fases seguintes da escolarização, principalmente para a alfabetização. A Educação Física na Educação Infantil, nesta perspectiva, deve trabalhar no intuito de facilitar o aprendizado da criança no processo de alfabetização, através das habilidades psicomotoras, conteúdo específico da Educação Física na abordagem psicomotricista. Para Soares (1996), a Educação Física, na visão da psicomotricidade, passa a ser apenas um meio para aprender Matemática, Língua Portuguesa, História, Geografia, Ciências.

No final da década de 1980, mais precisamente no ano de 1988, Go Tani *et al.* lança seu livro “*Educação Física Escolar: Fundamentos de uma Abordagem Desenvolvimentista*”, principal obra sobre a abordagem pedagógica desenvolvimentista. A necessidade de uma nova abordagem para a Educação Física Escolar, de acordo com Sayão (1997b), surgiu a partir da publicação, pelo MEC, em 1982, das “*Diretrizes de Implantação e Implementação da Educação Física na Educação Pré-Escolar e no Ensino de Primeira à Quarta Séries do Primeiro Grau*”. Go Tani (*apud* SAYÃO, 1997b) percebeu que existiam alguns problemas em relação ao ensino da Educação Física, como as indefinições quanto aos objetivos de ensino, às tarefas de aprendizagem e aos princípios metodológicos. Essa nova proposta, então, é pensada para crianças de 4 a 14 anos buscando uma fundamentação da Educação Física Escolar. Na breve apresentação da obra, disponível no verso de seu livro, Go Tani *et al.* (1988) apresenta que o estudo

[...] visa estabelecer uma fundamentação teórica para a Educação Física Escolar. Para tanto, parte de um pressuposto básico: se existe uma sequencia normal nos processos de crescimento, de desenvolvimento e de aprendizagem, isto significa que as crianças necessitam ser orientadas considerando-se estes processos, pois só assim as suas reais necessidades e expectativas serão alcançadas (TANI *et al.*, 1988).

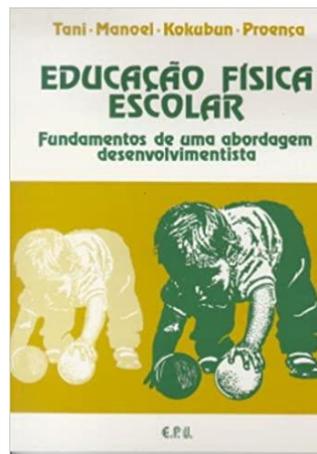
Na abordagem desenvolvimentista, o movimento é o principal meio e fim da Educação Física (DARIDO, 2003). Em discordância à abordagem anterior (psicomotricista), a Educação Física, de acordo com a tendência desenvolvimentista, não está na escola para auxiliar o processo de alfabetização e de outras disciplinas, mas sim para privilegiar a aprendizagem do

³

Disponível em: <https://d1pkzhm5uq4mnt.cloudfront.net/imagens/capas/c6c48a58df7185bac52713553e3d19883a6a9597.jpg>. Acesso em: 22 Mar. 2022.

movimento. Esse aprendizado do movimento acontece a partir do aumento gradual da diversificação e da complexidade dos movimentos. Para isso, é necessário obedecer a uma sequência de desenvolvimento, elaborada por Harrow em 1983 (*apud* TANI *et al.*, 1988), dividida nos seguintes níveis: movimentos reflexos, caracterizados pelos movimentos involuntários, referente a sobrevivência do recém-nascido e, em grau menor, a interação do bebê com o meio; habilidades básicas, caracterizadas por atividades voluntárias que permita a locomoção e manipulação de objetos; habilidades perceptivas, são atividades motoras que envolvem a percepção (visão, tato, audição e cinestésico) da criança; capacidades físicas, são as características funcionais para execução de uma habilidade motora; habilidades específicas, caracterizadas por atividades motoras mais complexas e com objetivos específicos; comunicação não-verbal, atividades motoras complexas, permitindo expressão.

Figura 2 - Capa do livro "*Educação Física Escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista*", de Go Tani *et al.*, publicado em 1988 pela Editora da Universidade de São Paulo.



Fonte: Pesquisa realizada no Google Imagens usando o termo "*Educação Física Escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista, de Go Tani*"⁴

A partir dessa divisão, Tani *et al.* (1988) determinou que as atividades desenvolvidas nas aulas de Educação Física deveriam seguir uma sequência, do mais simples (habilidades básicas) para as mais complexas (habilidades específicas). Segundo Darido (2003), uma das críticas feitas a essa abordagem é a não consideração das influências do contexto sócio-cultural, havendo uma tentativa de padronização dos níveis de desenvolvimento motor relacionada à idade em que o comportamento deve aparecer, ou seja, todas as crianças de 5 anos de idade, por exemplo, deverão apresentar as mesmas características.

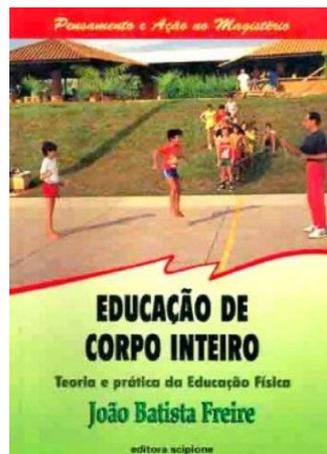
4

Disponível em: https://images-na.ssl-images-amazon.com/images/I/51IRxfDF7vL._SX346_BO1,204,203,200_.jpg . Acesso: 22 Mar. 2022.

Além dessas três tendências pedagógicas apresentadas por Sayão (1997b) como sendo as que, geralmente, estão presentes no ato pedagógico da Educação Física na Educação Infantil, podemos, de forma sucinta, apresentar outras abordagens que, a partir da década de 1980, começaram a ganhar forças no cenário da Educação Física escolar brasileira.

Influenciado pelas ideias da psicomotricidade e de Piaget, João Batista Freire, na década de 1980, sugere uma nova abordagem pedagógica para a Educação Física Escolar em seu livro “*Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física*”: a abordagem construtivista-interacionista. Essa nova abordagem parte do princípio de que a construção do conhecimento acontece a partir da interação do sujeito com o mundo e que essa construção de conhecimento é um processo individual ao longo da vida, ou seja, não é inata e tampouco passiva, fazendo-se necessário que haja interação com o mundo e com os que nele se encontram.

Figura 3 - Capa do livro “*Educação de Corpo Inteiro: teoria e prática da Educação Física*”, de João Batista Freire, publicado em 1994 (4ª edição) pela editora Scipione



Fonte: Pesquisa realizada no Google Imagens usando o termo “*Educação de Corpo Inteiro, de João Batista Freire*”⁵

João Batista Freire (2011) defende que a escola deve preocupar com as características do desenvolvimento e com os interesses dos alunos, para isso, o professor, utilizando jogos, brinquedos e/ou brincadeiras, ensinará certos conteúdos, tendo a consciência de que nenhum aluno é igual, dessa forma, as aptidões variam de um indivíduo para outro. As atividades realizadas durante as aulas, sempre prevalecendo o lúdico e o simbolismo, deverão levar em consideração o contexto social em que os alunos estão inseridos, assim como seus

⁵

Disponível em: https://images-na.ssl-images-amazon.com/images/I/51WCFv01H9L_SX358_BO1,204,203,200_.jpg. Acesso: 22 Mar. 2022.

conhecimentos prévios, pois isso fará com que as crianças se sintam atraídas, aumentando a participação e melhorando o processo de construção do conhecimento (FREIRE, 2011).

Na abordagem construtivista-interacionista, o jogo tem papel privilegiado:

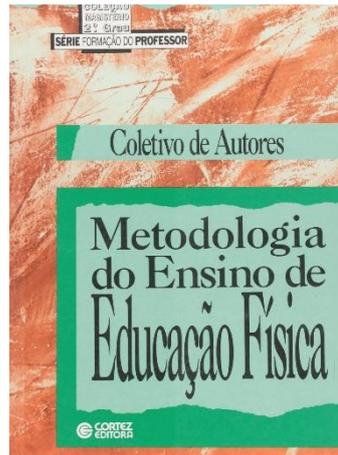
Existe um rico e vasto mundo de cultura infantil repleto de movimentos, de jogos, de fantasia, quase sempre ignorado pelas instituições de ensino. Pelo menos até o 5º ano, a escola conta com alunos cuja maior especialidade é brincar. É uma pena que esse enorme conhecimento não seja aproveitado como conteúdo escolar. Nem a Educação Física, enquanto disciplina do currículo, que deveria ser especialista em atividades lúdicas e em cultura infantil, leva isso em conta (FREIRE, 2011, p. 9).

Deste modo, o autor defende que é necessário resgatar a cultura de jogos e brincadeiras dos alunos, sejam as brincadeiras de rua, os jogos com regras, ou as rodas cantadas. Para Freire (2011), a utilização dos Jogos Simbólicos na primeira fase da infância, favorece o desenvolvimento do cognitivo na criança.

Para Darido (2003), a abordagem construtivista, tem como principal vantagem, possibilitar uma maior integração com uma proposta pedagógica ampla e integrada da Educação Física na Educação Infantil, sendo um instrumento facilitador para a aprendizagem de conteúdos diretamente ligados ao aspecto cognitivo, como a aprendizagem da leitura e da escrita, por exemplo.

Em oposição as formas instrumentalizadas de se pensar a Educação Física escolar – em especial à Educação Física escolar cujo objetivo é o desenvolvimento da aptidão física -, no ano de 1992 surge, no Brasil, uma abordagem pedagógica da Educação Física escolar denominada de crítico-superadora. Essa fundamentação acontece quando um coletivo de autores (Carmem Lúcia Soares, Celi Taffarel, Elizabeth Varjal, Lino Castellani Filho, Micheli Escobar e Valter Bracht), baseados na pedagogia histórico-crítica e na Pedagogia Libertadora – Dermeval Saviani e Paulo Freire, respectivamente -, publicam o livro “*Metodologia do Ensino de Educação Física*”, propondo uma nova forma de se estudar e ensinar a Educação Física Escolar.

Figura 4 - Capa do livro "*Metodologia do Ensino de Educação Física*", de Soares *et al.* (Coletivo de Autores), publicado em 1992 pela editora Cortez



Fonte: Pesquisa realizada no Google Imagens usando o termo “*Metodologia do Ensino de Educação Física, Coletivo de Autores*”⁶

A metodologia crítico-superadora, apresenta como propósito o resgate histórico, fazendo com que o aluno entenda suas origens e todas as mudanças que ocorreram na história da humanidade até chegar na atualidade.

Na perspectiva da reflexão sobre a cultura corporal, a dinâmica curricular, no âmbito da Educação Física, tem características bem diferenciadas das da tendência anterior [a perspectiva da Educação Física escolar, que tem como objeto de estudo o desenvolvimento da aptidão física do homem]. Busca desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros, que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 39).

Em seu livro, o Coletivo de Autores (2012) apresenta algumas formas de intervenção para a Educação Física Escolar dentro das perspectivas da metodologia crítico-superadora, baseados em uma organização escolar por ciclos que, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/1996), tornou uma alternativa à organização escolar. O primeiro ciclo, ciclo de organização da identidade dos dados da realidade, vai da pré-escola à 3ª série. Nesse ciclo o aluno encontra-se no momento da “experiência sensível”, prevalecendo as referências sensoriais relacionando-se com o conhecimento (COLETIVO DE AUTORES, 2012).

Nesta abordagem, a escolha dos conteúdos será baseada na realidade social e cultural dos alunos, ficando ao professor a “função” de formar seres críticos, transformadores, tornando-

6

Disponível em: [https://img.skoob.com.br/KUpILMs_2IFJqvoHifxXN92ARsg=/200x/center/top/smart/filters:format\(jpeg\)/https://skoob.s3.amazonaws.com/livros/59715/OMETODOLOGIA_DO_ENSINO_DE_EDUCACAO_FISIC_125789_2403B.jpg](https://img.skoob.com.br/KUpILMs_2IFJqvoHifxXN92ARsg=/200x/center/top/smart/filters:format(jpeg)/https://skoob.s3.amazonaws.com/livros/59715/OMETODOLOGIA_DO_ENSINO_DE_EDUCACAO_FISIC_125789_2403B.jpg) . Acesso: 22 Mar. 2022.

os capazes de questionar os interesses de classes. Para isso, os autores apresentam “Alguns princípios curriculares no trato com o conhecimento” que vão fundamentar a metodologia crítico-superadora, sendo eles: a relevância social do conteúdo; a contemporaneidade do conteúdo; a adequação às possibilidades sociocognitivas do aluno; a simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade; a espiralidade da incorporação das referências do pensamento; e a provisoriidade do conhecimento (COLETIVO DE AUTORES, 2012).

Nesse contexto, os conteúdos devem ser tratados de forma espiralada e, por último, deve apresentar os processos de mudanças existentes. Além do caráter técnico, é necessário levar em consideração a significação, a implicação, e as consequências pedagógicas, políticas e sociais, de cada conteúdo trabalhado, considerando o erro como uma forma de aprendizagem.

Teixeira e Taffarel (2021) apresentam que a partir da formulação da abordagem metodológica crítico-superadora, houve uma mudança radical do objetivo de ensino da Educação Física escolar:

[...] as crianças continuam a ter aulas de ginástica, esportes, lutas e danças; mas com outras orientações, com outras referências em termos de projeto histórico, de finalidades da escolarização e de formas de tratar o conhecimento no currículo, agora enriquecidas com as contribuições das áreas das ciências humanas, em especial, das que favorecem os/as estudantes a desenvolverem novas reflexões e novas formas de explicar essas atividades que são produto da cultura. Portanto, a apropriação dos conteúdos da cultura corporal, por parte dos/as estudantes da educação infantil até a educação de jovens e adultos, passa pelos nexos e relações entre o desenvolvimento da capacidade teórica, a qual permite exercitar, compreender, explicar, imaginar e criar, com base na organização do ensino dos conteúdos fundamentais que apresentem as atividades em suas múltiplas dimensões para que incidam no desenvolvimento das funções psíquicas superiores e no autocontrole da conduta humana (TEIXEIRA; TAFFAREL, 2021, p. 65).

Para Silva (2013), a obra do Coletivo de Autores, que articula a proposta de Dermeval Saviani com a de Paulo Freire, se constituiu como a primeira aproximação sistematizada em livro da Educação Física com a pedagogia histórico-crítica.

Anos após a publicação do livro “*Metodologia do Ensino de Educação Física*” (COLETIVO DE AUTORES, 2012), novos professores continuaram pesquisando e publicando obras que tentam aproximar a Educação Física com a pedagogia histórico-crítica. Dentre essas publicações, citamos o livro “*Pedagogia Histórico-Crítica e Educação Física*”, publicado no ano de 2013, organizado pelos professores Adriano de Paiva Reis, Carla Cristina Carvalho Pereira, Leonardo Docena Pina, e Renata Aparecida Alves Landim.

Figura 5 - Capa do livro "*Pedagogia Histórico-Crítica e Educação Física*", de Reis *et al.*, publicado em 2013 pela editora UFJF



Fonte: Imagem da capa do livro, digitalizada por Silva (2013, p. 75).

Esse livro, cujo prefácio foi escrito pela professora Celi Nelza Zulke Taffarel (uma das professoras que compõem o Coletivo de Autores, responsáveis pela fundamentação da metodologia crítico-superadora),

[...] realiza nos dois primeiros artigos uma discussão de caráter mais geral sobre a função/especificidade da escola e da Educação Física no mundo contemporâneo. Os demais artigos abordam possibilidades de desenvolvimento de práticas pedagógicas com temas atuais dentro dos diversos conteúdos da cultura corporal: circo, lutas, ginástica, dança, jogos e esporte (REIS *et al.*, 2013, p. 15).

Na introdução da obra, os autores apresentam que os temas selecionados para compor o livro, buscaram relacionar os conteúdos da cultura corporal a problemas sociais presentes na prática social dos alunos. Essa relação, segundo os autores, tem por objetivo ultrapassar a simples “prática pela prática” e promover uma reflexão crítica sobre o modo como os jogos, as lutas, os esportes, ou seja, como os elementos da cultura corporal se expressam em nosso tempo (REIS *et al.*, 2013).

É importante apresentar que as experiências pedagógicas relatadas nessa obra foram desenvolvidas com turmas da segunda fase do Ensino Fundamental e com turmas do Ensino Médio, e que o grupo de professores pesquisadores, autores dos textos, são, em sua grande maioria, pertencentes da rede municipal de Juiz de Fora (MG), e professores do nível superior, vinculados à rede federal (Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora).

3.2 A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Silva (2013), em sua dissertação de mestrado intitulada de “*A pedagogia histórico-crítica no cenário da Educação Física brasileira*”, tem como objetivo investigar “como a Educação Física em sua produção acadêmica tem se apropriado da pedagogia histórico-crítica” (SILVA, 2013, p. 18). Nesse trabalho o autor analisa algumas produções da Educação Física, vinculadas à quatro periódicos da Educação Física, no período de 1984 à 2012. Em sua pesquisa, o autor apresenta que, dentre as obras analisadas, mesmo aquelas que se colocam na tarefa de apresentar a pedagogia histórico-crítica como fundamentação para a Educação Física, existem inconsistências teóricas quando analisados os fundamentos da abordagem. O autor conclui sua pesquisa apresentando que

[...] a pedagogia histórico-crítica ainda é muito incipiente na produção acadêmica da Educação Física brasileira e quando esta relação é encontrada, na maioria das vezes, ela ainda se dá por meio da proposta didática de João Luiz Gasparin e/ou em aplicações de experiências de ensino através da metodologia crítico-superadora (SILVA, 2013, p. 7).

Silva (2013) apresenta que a soma dos trabalhos encontrados nos quatro periódicos analisados foi de 2156 artigos, onde foram identificados 20 artigos com uma relação indireta e apenas 4 artigos com uma relação direta à pedagogia histórico-crítica. Ao analisarmos esses dados percebemos que, dentre os 4 artigos que, de acordo com o autor, possuem relação direta com a pedagogia histórico-crítica, nenhum está relacionado com a Educação Física na Educação Infantil. Em todo o levantamento bibliográfico analisado pelo autor, encontramos apenas 1 artigo, que faz referência à Educação Física na Educação Infantil (esse artigo encontrado está apresentado no tópico 3.3. *Análises das fontes complementares* (SILVA, 2013)).

A partir dessa breve análise, podemos constatar que até o ano de 2012, existe uma pequena produção acadêmica, publicada em periódicos, que aborda a Educação Física na Educação Infantil com fundamentação na pedagogia histórico-crítica.

É nesse contexto de pouca produção sobre as possibilidades do ensino da Educação Física em instituições de educação infantil, que um grupo de professores organizaram, em formato de livro, uma coletânea de textos que expressam algumas reflexões sobre experiências didáticas e pedagógicas da Educação Física no contexto da Educação Básica. O livro intitulado de “*O ensino da educação física na educação infantil: reflexões e relatos de experiência com a Cultura Corporal na primeira etapa da Educação Básica*”, publicado em 2019, organizado pelos professores Anegleyce Teodoro Rodrigues, Dayse Alisson Camara Cauper, Leonardo Carlos de Andrade e Poliana Carvalho Martins, apresenta como objetivo “buscar alternativas

que mostrem o potencial de formação da infância, através de escritos sobre experiências de ensino que evidenciaram a relevância da docência em educação física” (RODRIGUES *et al.*, 2019, p. 10) na educação infantil.

Figura 6 - Capa do livro "*O Ensino da Educação Física na Educação Infantil: reflexões teóricas e relatos de experiência com a Cultura Corporal na primeira etapa da Educação Básica*", de Rodrigues *et al.*, publicado em 2019 pela editora CRV



Fonte: Imagem da capa do livro – Digitalização nossa.

Como apresentado no prefácio desta obra:

Ao contrário da tradição da educação física, que se utiliza de recursos e referências derivadas da psicomotricidade, da psicopedagogia, da aprendizagem motora e dos movimentos técnicos-funcionais, temos aqui os referentes teórico-metodológicos da matriz histórico-cultural (Vygotsky, Leontiev, Davidoc) como parte de experimentações, práticas pedagógicas e de análises críticas envolvendo distintas propostas para a educação de crianças. Sob a influência desta base teórica, a prática da educação física na educação infantil se modifica e os conceitos acerca do aprendizado, metodologias educacionais, interações entre sujeitos na ação educativa e a própria prática pedagógica, somada ao pensamento crítico, assume lugar privilegiado na formulação das orientações educativas, pedagógicas e nas políticas sociais (DAVID, 2019, p. 13).

Neste livro, os autores, apoiados nos pressupostos da pedagogia histórico-crítica, propõem aos docentes de Educação Física o desafio de planejar o ensino e as sequências didáticas pautadas na tríade “conteúdo-forma-destinatário”, proposta por Martins (2013, *apud* MARTINS; MARSIGLIA, 2015, p. 19). Essa tríade, para Martins e Marsiglia (2015), é o eixo norteador do planejamento na Educação Infantil, assim como nos demais níveis de ensino. O “trabalho pedagógico orienta-se pelo conhecimento acerca das características que a criança já dispõe na contraposição àquelas que ainda não existem – mas visamos formar; toma como ponto

de partida os conhecimentos que a criança já possui e articula-os àquilo que ela não domina – mas deve dominar” (MARTINS; MARSIGLIA, 2015, p. 19).

De acordo com Rodrigues *et al.* (2019), para planejar as aulas de Educação Física a partir da tríade supracitada, fundamentadas nos pressupostos teóricos e metodológicos da pedagogia histórico-crítica e da metodologia crítico-superadora, é importante compreender que os conteúdos deverão corresponder às manifestações da cultura corporal, e o método deverá considerar a proposta de Saviani: prática social, problematização, instrumentalização, catarse e prática social (RODRIGUES *et al.*, 2019, p. 18).

Em consonância com os fundamentos da metodologia crítico-superadora, da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural, os autores apresentam que, diferentemente das pedagogias não diretivas de caráter espontaneístas, considera-se, nesta obra, que o processo de formação humana requer intencionalidade pedagógica e diretividade docente. Dessa forma, cabe ao professor

[...] selecionar os conhecimentos a serem transmitidos e as formas mais adequadas e interessantes, tendo em vista, em primeiro lugar, o destinatário da ação pedagógica, a fim de favorecer a compreensão e as vivências corporal e lúdica das crianças acerca da essência dos objetos, seus sentidos e significados, avançando de acordo com seu momento de desenvolvimento para a compreensão da realidade como uma síntese de múltiplas determinações (RODRIGUES *et al.*, 2019, p. 19).

À escola de Educação Infantil, cabe a disponibilização das máximas objetivações culturais já alcançadas historicamente pela humanidade, às crianças menores de 6 anos. Para isso, a partir dos pressupostos teóricos e metodológicos dessas teorias – metodologia crítico-superadora, da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural -, o professor precisa assumir sua condição de portador do universo de significações científicas que o torna profissional em sua área de atuação (MARTINS; MARSIGLIA, 2015).

4 INVESTIGAÇÕES, ANÁLISES E REFLEXÕES: PRIMEIRO CONTATO COM O MÉTODO

A partir da década de 1980, alguns professores e pesquisadores da Educação Física, bem como de outras áreas e disciplinas escolares, buscam se aproximar com a pedagogia histórico-crítica, produzindo pesquisas, e aplicando seus fundamentos teóricos e metodológicos em suas aulas.

No campo de conhecimento específico da Educação Física, destacamos, como já apresentado anteriormente neste trabalho, pouca produtividade acadêmica relacionada à pedagogia histórico-crítica. Se olharmos especificamente para a Educação Física na Educação Infantil, essa produção teórica parece ser ainda menor. A partir da pesquisa, já apresentada em nosso trabalho, realizada por Silva (2013), onde o autor mapeia e analisa as produções que relacionavam a Educação Física e a pedagogia histórico-crítica, publicadas entre 1984 e 2012, Silva (2013) concluiu que a produção, até então, era incipiente e que, dentre as obras analisadas, existiam inconsistências teóricas quando comparadas e analisadas a partir dos fundamentos teóricos e metodológicos da pedagogia histórico-crítica.

Andrade e Furtado (2021), em trabalho recentemente publicado, tiveram como objetivo compreender melhor essa aproximação entre as produções da Educação Física e a pedagogia histórico-crítica, em publicações realizadas entre 1996 e 2019. Os autores, tendo como um dos pontos de partida o trabalho realizado por Silva (2013), concluem que as produções não são mais incipientes, porém ainda não são suficientes. Desta forma, a partir dessa pesquisa realizada, Andrade e Furtado (2021) perceberam que houve um aumento considerado, principalmente a partir do ano de 2012, no número de publicações que relacionam a Educação Física e a pedagogia histórico-crítica.

Caminhando nesta mesma direção, tendo como referências essas e outras pesquisas, a proposta deste trabalho é compreender melhor essa relação e aproximação entre a pedagogia histórico-crítica e a Educação Física, a partir de uma pesquisa bibliográfica, na intenção de identificar as produções da Educação Física na Educação Infantil que buscam dialogar com os fundamentos teóricos e metodológicos da pedagogia histórico-crítica e da metodologia crítico-superadora da Educação Física, em um recorte temporal de 2012 a 2020.

4.1 SELEÇÃO DAS PUBLICAÇÕES

As investigações sobre as produções da Educação Física na Educação Infantil aconteceram em quatro periódicos brasileiros sobre Educação Física: Revista Brasileira de Ciências do Esporte; Revista Movimento; Revista Pensar a Prática; e Revista Motrivivência. Optamos por essas revistas por serem consideradas os periódicos que mais publicam sobre Educação Física escolar no Brasil de acordo com Rodrigues *et al.* (2017) e Bracht *et al.* (2011; 2012), além de serem as quatro revistas pesquisadas por Silva (2013), em seu levantamento de artigos publicados entre 1984 e 2012.

Mesmo que sejam revistas conhecidas na área da Educação Física, apresentaremos um breve histórico das mesmas, apresentando ano de lançamento, vínculo institucional, principais características e objetivos da revista, e mudanças relacionadas à periodicidade de publicações ao longo dos anos.

A Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE) possui mais de 40 anos de publicações. Lançada em setembro de 1979, sob responsabilidade do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), segundo o “*Breve Histórico da RBCE*”, disponível no site oficial do periódico, ao longo de sua trajetória,

[...] a RBCE [...] vem registrando a história da Educação Física brasileira a partir de diferentes olhares e concepções, de distintas abordagens, temas, objetos e problematizações e publicando artigos originais em português, espanhol ou inglês, oriundos de pesquisa, teóricas ou empíricas, assim como artigos de revisão, resenhas e trabalhos que envolvam reflexão teórica aprofundada e ou investigação empírica rigorosa sobre os diferentes temas que compõem a área de Educação Física/Ciências do Esporte.⁷

A RBCE, entre os anos de 2012 e 2019, publicou, anualmente, um volume com quatro números. No ano de 2014, especificamente, foi publicado um volume suplementar, com produções relacionadas a diferentes Grupos de Trabalhos Temáticos (GTT’s). A partir do ano de 2020, a RBCE passa a publicar, anualmente, apenas um volume, em caráter de fluxo contínuo.

A Revista Movimento é uma publicação da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (ESEFID/UFRGS), lançada em setembro de 1994, com o objetivo de ser um espaço de divulgação da produção cultural e científica da Educação Física nacional e internacional⁸. Entre os anos de 2012 e 2018, a Revista Movimento publicou, anualmente, um volume com quatro números. No ano de 2014, especificamente, foi

⁷ BREVE HISTÓRICO DA RBCE. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Disponível em: <http://rbce.cbce.org.br/index.php/RBCE/about/editorialPolicies#custom-1>. Acesso em: 31 Maio 2021.

⁸ HISTÓRICO DO PERIÓDICO. **Movimento**: Revista de Educação Física da UFRGS. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/about/history>. Acesso em: 31 Maio 2021.

publicado um volume especial, comemorativo aos 20 anos da Revista Movimento. A partir de 2019, a revista passa a publicar, anualmente, apenas um volume, em caráter de fluxo contínuo.

A Revista Pensar a Prática, desde seu lançamento em 1998, é editada sob a responsabilidade institucional da Faculdade de Educação Física e Dança da Universidade Federal de Goiás (FEFD/UFG) e publicada em fluxo contínuo. A Pensar a Prática, de acordo com o “*Foco e Escopo*” disponibilizado em seu site oficial,

[...] é baseada na perspectiva do debate plural e interdisciplinar na produção do conhecimento científico, publica artigos pertinentes ao campo acadêmico-científico da Educação Física em interface com as Ciências Humanas e Sociais, em seus aspectos pedagógicos, históricos, socioculturais e filosóficos.⁹

A Revista Motrivivência, foi publicada pela primeira vez no ano de 1988, sob responsabilidade do Departamento de Educação Física da Universidade Federal de Sergipe. A partir do ano de 1994, a Motrivivência passou a ser vinculada ao Núcleo de Estudos Pedagógicos da Educação Física (NEPEF) do Centro de Desportos da Universidade Federal de Santa Catarina. Em 2007, sob responsabilidade editorial do LaboMídia/Centro de Desportos/UFSC, a Motrivivência passa a ter formato digital. A Motrivivência, de acordo com o “*Foco e Escopo*” disponibilizado em seu site oficial, apresenta:

Os debates sobre o pluralismo de idéias e a interdisciplinaridade na produção do conhecimento na Educação Física e áreas afins fizeram este projeto editorial constituir-se num veículo para a difusão de pesquisas que tematizam questões referentes à cultura corporal na sua interface com as ciências humanas e sociais, notadamente abordagens socioculturais, filosóficas e pedagógicas.¹⁰

Entre os anos de 2012 e 2014, a Revista Motrivivência publicou dois exemplares por ano. A partir do ano de 2015, até o ano de 2018, a revista passa a ter periodicidade trimestral, publicando, anualmente, um volume com três números. No ano de 2017, especificamente, foi publicado um volume especial. De 2018 à agosto de 2020, a revista assume caráter quadrimestral, publicando, assim, anualmente, quatro números por volume.

Mesmo não sendo objeto de estudo deste trabalho, percebemos que, ao longo dos anos, os periódicos da área de Educação Física vêm apresentado a tendência de transformarem suas publicações em caráter de fluxo contínuo. Acreditamos que uma pesquisa sobre essas diferentes

⁹ SOBRE A REVISTA. **Pensar a Prática**. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/feef/about> . Acesso em: 31 Maio 2021.

¹⁰ SOBRE A REVISTA. **Motrivivência**. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/about> . Acesso em: 31 Maio 2021.

diretrizes de publicações, assim como as diferentes formas de organização dos volumes publicados, possa contribuir nos campos de produções de conhecimento que se dedicam a analisar as publicações em revistas científicas, ao longo dos anos.

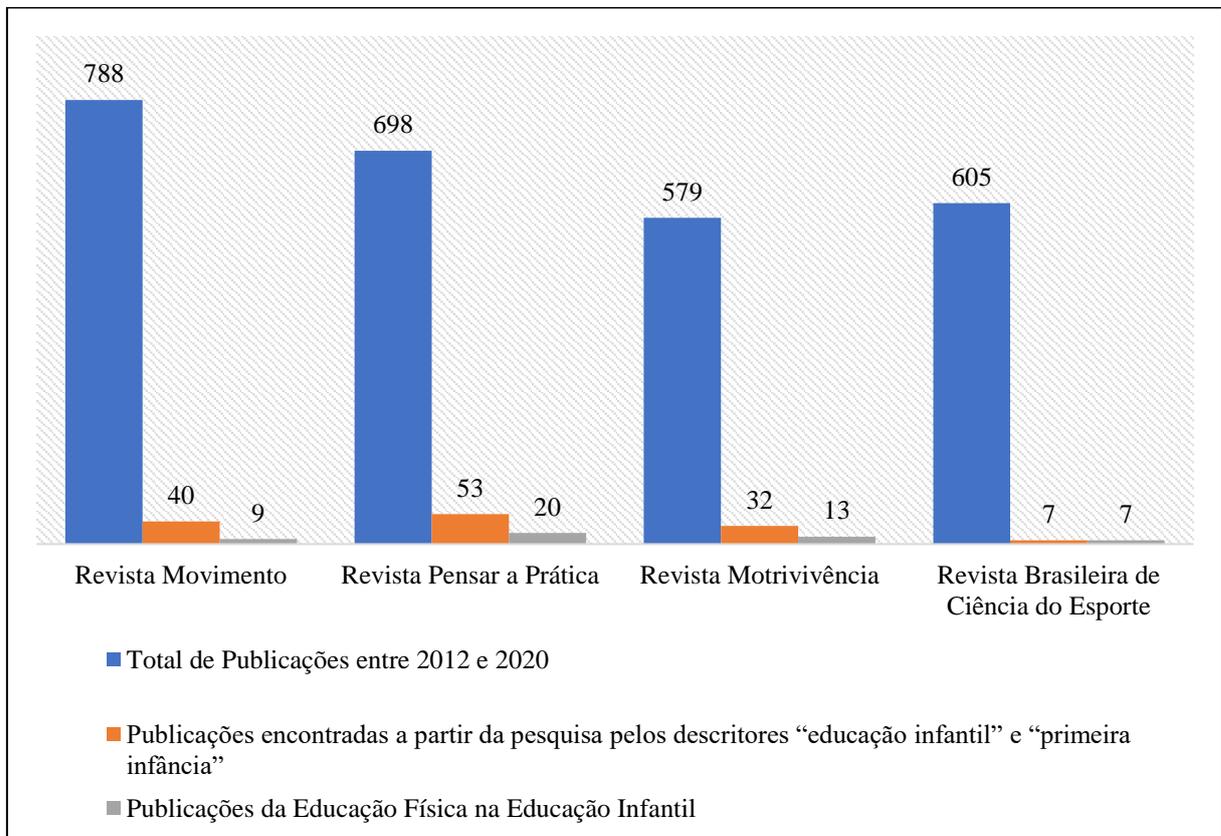
No primeiro momento, para o levantamento das publicações realizadas entre os anos de 2012 e 2020, buscou-se contabilizar o total de textos em cada revista, sendo: 788 publicados na Revista Movimento; 579 na Revista Motrivivência; 605 na Revista Brasileira de Ciências do Esporte; e 698 na Revista Pensar a Prática, totalizando 2670 produções.

Num segundo momento do levantamento de dados, realizamos a pesquisa utilizando os descritores “educação infantil” e “primeira infância”. Optamos em utilizar tais descritores, entendendo que todas as revistas pesquisadas dialogavam diretamente com a Educação Física, desta forma, pesquisar por descritores específicos, nos auxiliaria a selecionar apenas publicações que dialogavam com a etapa de ensino escolhida para pesquisa. Isto posto, compreendemos que os termos “educação infantil” e “primeira infância” comumente são usados para caracterizar produções relacionada às crianças de 0 a 6 anos.

Nesta etapa de busca a partir dos descritores, encontramos um total de 132 textos publicados, sendo: 40 textos publicados pela Revista Movimento; 32 textos publicados pela Revista Motrivivência; sete textos publicados pela Revista Brasileira de Ciências do Esporte; e 53 textos publicados pela Revista Pensar a Prática.

Em seguida, partimos para a etapa de exclusão dos textos que não se relacionavam de forma direta com o objeto da pesquisa: produções da Educação Física na Educação Infantil. Para isso realizamos a análise dos títulos, resumos e das palavras-chaves de cada publicação. Nesta etapa encontramos algumas análises de obras literárias, análises fílmicas, além de textos que tratavam de experiências, propostas e análises de outras etapas da educação básica (Ensino Fundamental e Médio). Esses textos, por não apresentarem nenhuma relação com a Educação Física na Educação Infantil, foram descartados.

Ao final dessa pré-análise, constatamos a existência de 49 publicações que, de forma geral, relacionavam-se com a temática da pesquisa, destes: nove textos estavam publicados na Revista Movimento; 13 textos na Revista Motrivivência; sete textos na Revista Brasileira de Ciências do Esporte; e 20 textos na Revista Pensar a Prática. Esse número, quando relacionado ao total de produções publicadas entre 2012 e 2020 nos quatro periódicos (2670 textos), corresponde à aproximadamente 2%. Quando comparado ao total de produções encontradas a partir da pesquisa com os descritores (132 textos), corresponde à aproximadamente 37%. Sem aprofundarmos nas análises de cada obra, esses dados quantitativos, já nos possibilita observar que a Educação Infantil não é uma temática expressiva nessas revistas da Educação Física.

Gráfico 1 - Total de publicações encontradas, por periódico, em cada etapa da pesquisa

Fonte: Gráfico elaborado pelo próprio autor (2022)

Feita a seleção desses 49 artigos que, num primeiro momento apresentam, de forma direta, a relação entre Educação Física e Educação Infantil, iniciamos a análise dos referenciais teóricos citados nessas publicações, a fim de localizarmos a existência de produções que apresentam, na Educação Física na Educação Infantil, propostas e/ou discussões a partir dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica e da cultura corporal.

Entendemos a necessidade de realizar uma análise de todos esses textos, na intenção de identificarmos quais as concepções de criança, professor, escola, educação infantil, e educação física, para, a partir disso, verificarmos como a Educação Física na Educação Infantil está sistematizada. Entretanto, temos ciência de que para realizarmos essa pesquisa, demandaríamos de um tempo maior, por esse motivo, nessa etapa da pesquisa, focamos nas análises daqueles textos que dialogariam de forma mais direta com nosso objeto. Assim, tivemos como foco localizar nos referenciais teóricos de cada texto, citações dos autores clássicos da pedagogia histórico-crítica e da metodologia crítico-superadora da Educação Física.

Entendemos que o clássico, a partir da fundamentação histórico-crítica, não seja simples sinônimo de tradicional, nem oposto de moderno e atual. O clássico “é aquilo que se firmou

como fundamental, como essencial” (SAVIANI, 2013, p. 13). Assim, compreendemos como autores clássicos, aqueles que, além de serem os precursores, continuam, ainda hoje, publicando e pesquisando temas relacionados a essas abordagens pedagógicas.

Desta forma, para realização dessa pesquisa, elegemos como autores clássicos da pedagogia histórico-crítica, o professor Dermeval Saviani, o professor Newton Duarte, e a professora Lígia Marcia Martins. Na intenção de ampliarmos as buscas, consideramos, também, os professores que, recentemente publicaram textos no livro “*Pedagogia Histórico-Crítica: 30 anos*”, organizado pela professora Ana Carolina Galvão Marsiglia, no ano de 2011. Dentre esses professores, além dos três supracitados, estão: Sandra Soares Della Fonte; Lígia Márcia Martins; Juliana Campregher Pasqualini; Juliane Zacharias Bueno; Marilda Gonçalves Dias Facci; Lidiane Teixeira Brasil Mazzeu; e Sonia Mari Shima Barroco.

Essa ampliação dos autores justifica-se, pois, tal livro é fruto de apresentações feitas no Seminário “*Pedagogia histórico-crítica: 30 anos*”, organizado pelo Grupo de Pesquisa “Estudos Marxistas em Educação” no ano de 2009, cujo um dos precursores e atual líder é o professor Newton Duarte.

Figura 7 - Capa do livro "*Pedagogia Histórico-Crítica: 30 anos*", organizado por Ana Carolina Galvão Marsiglia, publicado em 2011 pela editora Autores Associados



Fonte: Site da Editora Autores Associados¹¹.

Como já apresentado anteriormente, entendemos, assim como Silva (2013), que a obra “*Metodologia do Ensino de Educação Física*”, publicada em 1992 pelo Coletivo de Autores, é um marco na área da Educação Física por, além de apresentar a metodologia crítico-superadora

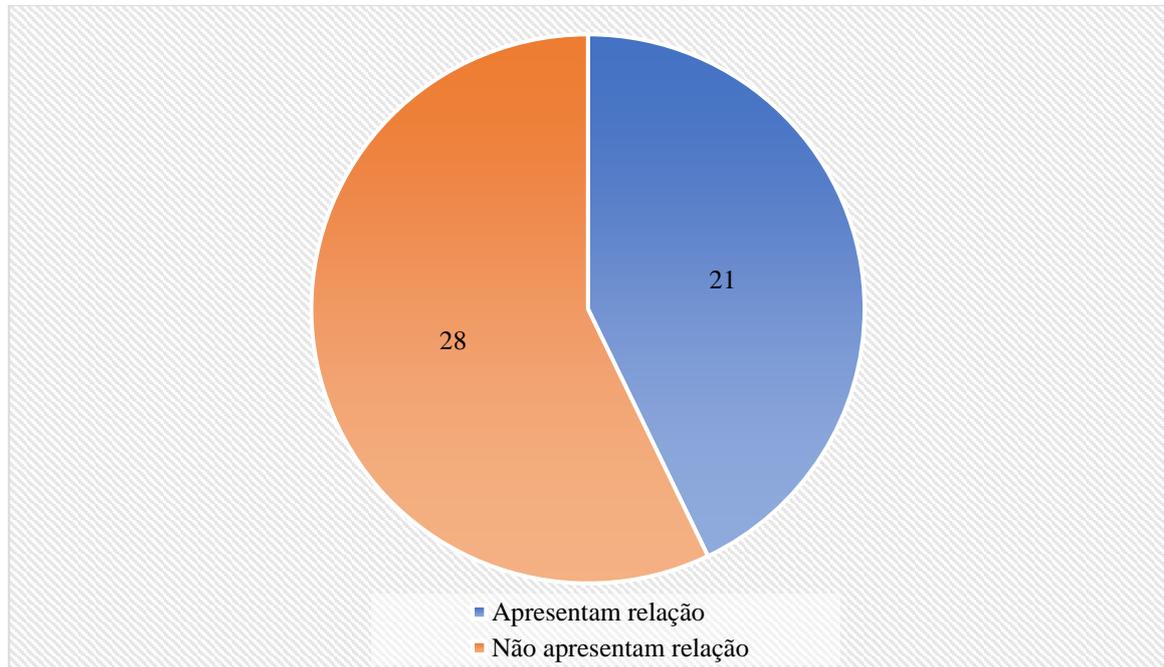
¹¹ PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: 30 ANOS. Autores Associados. Disponível em: <https://www.autoresassociados.com.br/produto/pedagogia-historico-critica-30-anos/>. Acesso em: 14 Fev. 2022.

e o conceito de cultura corporal, ser a primeira tentativa de aproximação da Educação Física com a pedagogia histórico-crítica. Por esse motivo, levaremos em consideração, também, os textos que apresentarem em seus referenciais teóricos citações do referido livro, além de textos e obras da professora Celi Nelza Zulke Taffarel que, ainda hoje, se dedica nas produções e pesquisas sobre a cultura corporal.

Sabemos que existem vários outros autores que pesquisam e produzem diariamente sobre esses temas, porém entendemos que todos eles partem das formulações e fundamentações desses autores clássicos. Outro adendo refere-se a não inclusão de autores que compuseram o livro, recentemente publicado, “*Pedagogia Histórico-Crítica: 40 anos de luta por escola e democracia*”, organizado por Ana Carolina Galvão, Cláudio de Lira Santos Júnior, Larissa Quachio Costa e Tiago Nicola Lavoura, uma vez que sua publicação aconteceu no ano de 2021, ou seja, após o recorte temporal desta pesquisa.

Assim como apresentado no capítulo anterior (Ver tópico “*3.1 Principais abordagens pedagógicas da Educação Física na Educação Infantil*”), algumas abordagens da Educação Física ganham notoriedade no campo da Educação Infantil. A partir de Sayão (1997b), Soares (1996) e Darido (2001), compreendemos como sendo as principais abordagens da Educação Física na Educação Infantil, e seus respectivos autores clássicos, a psicomotricidade (Le Bouch), a abordagem construtivista (João Batista Freire), a abordagem desenvolvimentista (Go Tani e colaboradores), a metodologia crítico-superadora (Coletivo de Autores), e a abordagem crítico-emancipatória (Elenor Kunz). Neste sentido, ao analisarmos os 49 textos selecionados, identificamos que 57% dos trabalhos, ou seja, 28 textos não apresentam relação com os autores da área da Educação Física na Educação Infantil com propostas pedagógicas, citadas anteriormente.

Gráfico 2 - Textos que apresentam relação com os autores das principais abordagens pedagógicas da Educação Física na Educação Infantil



Fonte: Gráfico elaborado pelo próprio autor (2022)

Dentre os 43% dos trabalhos que explicitam referencial da área da Educação Física: seis textos citam Elenor Kunz (12%); quatro textos citam João Batista Freire (8%); e 11 textos referenciam a obra do Coletivo de Autores (22%). Ainda dentro dos 49 textos selecionados, quatro (8%) referenciam autores da pedagogia histórico-crítica, sendo que, dois desses citam, também, o Coletivo de Autores.

Durante a leitura dos textos selecionados, percebemos que um deles discutia diretamente questões relacionadas à qualidade de vida dos professores de Educação Física, que atuam em diferentes áreas, dentre elas a Educação Infantil. Por esse trabalho não se relacionar diretamente com experiências e discussões realizadas sobre a Educação Física na Educação Infantil, mas sim sobre a conceitos relacionados a saúde e qualidade de vida dos professores, optamos por excluímos tal publicação das nossas análises.

Nos causa espanto o fato de que, dos 2670 textos publicados entre os anos de 2012 e 2020, nos quatro maiores periódicos do Brasil sobre Educação Física escolar, apenas 49 publicações fazem relação direta com a Educação Física na Educação Infantil, e que, menos da metade desses textos citam autores clássicos da Educação Física.

Em decorrência do pouco tempo que temos para realização dessa pesquisa¹² e de termos como objeto de pesquisa as publicações que evidenciam citações de autores da pedagogia histórico-crítica e da metodologia crítico-superadora, focaremos na análise das 12 publicações a fim de entendermos como os fundamentos teóricos e metodológicos dessas duas abordagens pedagógicas estão postas nos textos que dialogam com a Educação Física na Educação Infantil.

Segue abaixo a relação das publicações analisadas:

Quadro 1 - Publicações sobre a Educação Física na Educação Infantil que dialogam com os autores da pedagogia histórico-crítica e da metodologia crítico-superadora

Nome do Periódico	Título	Autor(es)	Referências	Identificação
Revista Motrivivência	As concepções de desenvolvimento humano nos objetivos da Educação Física na educação infantil no município de Criciúma, Santa Catarina	DE BONA, B. C.; MORAES, D. L.	v. 30, n. 55, p. 124-139, 2018	Texto A
	O lugar da Educação Física na Educação Infantil, existe?	PINHO, V. A.; GRUNENVALDT, J. T.; GELAMO, K. G.	v. 28, n. 48, p. 222-240, 2016	Texto B
	Pesquisas com crianças na Educação Infantil: diálogos interdisciplinares para produção de conhecimentos	MELLO, A. S. <i>et al.</i>	v. 27, n. 45, p. 28-43, 2015	Texto C
	Reflexões sobre a presença da Educação Física na primeira etapa da Educação Básica	SILVEIRA, J.	v. 27, n. 45, p. 13-27, 2015	Texto D
	A organização do trabalho pedagógico na educação infantil: especificidades e relações com a Educação Física	SOUZA, B. I. S.	v. 31, n. 58, p. 01-22, 2019	Texto E
Revista Pensar a Prática	A Educação Física como componente curricular na Educação Infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental	JARDIM, N. F. P. <i>et al.</i>	v. 17, n. 4, 2014	Texto F
	Educação Física na Educação Infantil: proposta interdisciplinar de atividades circenses	CORSI, L. M.; MARCO, A.; ONTAÑÓN, T.	v. 21, n. 4, 2018	Texto G
	O brincar na Educação Infantil: aspectos de uma educação do corpo e de gênero	VIEIRA, R. M.; ALTMANN, H.	v. 19, n. 1, 2016	Texto H
	O jogo de faz de conta e o ensino da luta para crianças: criando ambientes de aprendizagem	FABIANI, D. J. F.; SCAGLIA, A. J.; ALMEIDA, J. J. G.	v. 19, n. 1, 2016	Texto I
	O lugar do brincar na educação física infantil: possibilidades de interface com o aprender	PAIXÃO, J. A.; SOUSA, J. T.; SOUZA, E. E.	v. 23, 2020	Texto J

¹² Esta pesquisa, por se tratar de um Trabalho de Conclusão de Curso, possui, de acordo com a grade curricular do curso, tempo de duração de 01 ano.

	Atuação Teórico-crítica do professor nas aulas de Educação Física na escola de Educação Infantil	SILVA, J. R.; VIOTTO FILHO, I. A. T.	v. 21, n. 4, 2018	Texto K
Revista Brasileira de Ciências do Esporte	Educação Física na Educação Infantil e o currículo da formação inicial	LACERDA, C. G.; COSTA, M. B.	v. 34, n. 2, p. 327-341, 2012	Texto L
Revista Movimento	-	-	-	-

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Realizada a seleção dos textos publicados nestes periódicos, entre 2012 e 2020, que discutem a Educação Física na Educação Infantil, e que citam autores da pedagogia histórico-crítica, iniciamos as análises textuais.

4.2 POSSÍVEIS APROXIMAÇÕES À PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Nosso intuito nesse momento de análise das produções, foi identificar elementos que dialogavam, de forma direta ou indireta, com os pressupostos teóricos e metodológicos da pedagogia histórico-crítica. Na tentativa de avançarmos em direção a análises mais complexas, percebemos que é preciso entender o objeto de pesquisa como sendo “uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas” (MARX, 1973 *apud* SAVIANI, 2015, p. 62).

Entender o objeto de pesquisa enquanto um complexo formado por outros complexos, e não enquanto um “todo” constituído por “partes” isoladas, é entender que essa aproximação não pode ser feita considerando apenas um ou outro conceito que, num primeiro momento, faz relação com os pressupostos teóricos e metodológicos da abordagem. É preciso, pois, analisar todo o conjunto, toda a obra, buscando entender e perceber as concepções que, ao nosso ver, são fundamentais quando pensamos em trabalho educativo.

Somente a partir da fundamentação teórica apresentada ao longo do trabalho, e entendendo que o trabalho educativo, a partir da pedagogia histórico-crítica, é o “ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2013, p. 13), é que conseguimos, ao realizarmos as leituras, análises e reflexões dos 12 textos selecionados, identificar conceitos que estavam presentes nas publicações e que, por esse motivo nos pareceram fundamentais para verificarmos se tais concepções condizem com os pressupostos históricos-críticos, ou se há contradições entre as concepções presentes em um mesmo texto. Estes conceitos que conseguimos identificar e que iniciaremos as apresentações e discussões,

são: a concepção de Educação Infantil; o Brincar e a relação Criança e Professor; a Educação Física na Educação Infantil.

4.2.1 Concepção de Educação Infantil

A escola, a partir da pedagogia histórico-crítica, existe enquanto espaço privilegiado para o ensino dos conhecimentos mais desenvolvidos, produzidos e transformados ao longo da história da humanidade. Em outras palavras, a escola existe “para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber” (SAVIANI, 2013, p. 14).

Entendemos como ponto fundamental para início dessas análises, a identificação da função da Educação Infantil em cada texto, uma vez que, assim como já apresentamos anteriormente, existe, entre os professores e pesquisadores da Educação Infantil, uma discussão relacionada ao “Educar” ou o “Ensinar” na Educação Infantil. A Pedagogia da Infância, ao defender o termo “educar” ao invés de “ensinar”, coloca como objetivo da Educação Infantil a complementariedade à educação da família. Assim, apoiadas na ideia contra a escolarização precoce, a pedagogia para educação infantil defende um esvaziamento do ensino, focando em uma educação pautada no sentimento, no subjetivismo e no irracionalismo.

Em contrapartida, Arce e Jacomeli (2012) apresentam que a Educação Infantil, quando pensada, planejada e fundamentada a partir dos pressupostos teóricos e metodológicos da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural, não pode ser vista como o oposto do processo de escolarização, mas sim enquanto espaço propício para o início da escolarização da criança pequena. Corroborando com tais fundamentações, Pasqualini (2011) nos auxilia a compreender que, em uma concepção histórico-crítica e histórico-cultural, a finalidade da Educação Infantil é “**transmitir a toda e cada criança o patrimônio cultural do gênero humano**, tendo em vista a promoção de seu desenvolvimento humano nas máximas possibilidades colocadas para cada faixa etária” (PASQUALINI, 2011, p. 77, grifo nosso).

Neste sentido, percebemos, durante as análises, que os textos de De Bona e Moraes (2018), Silveira (2015), Souza (2019), Corsi, De Marco e Ontañón (2018), Fabiani, Scaglia e Almeida (2016), Silva e Viotto Filho (2018) e Lacerda e Costa (2012), apresentam elementos (explícitos em uns, implícito em outros) que, a partir de um primeiro olhar, nos levam a identificar certas aproximações com o papel da escola e da educação infantil, a partir de uma fundamentação histórico-crítica.

Nestes textos, a Educação Infantil: é “a etapa que as crianças têm o **primeiro contato com o conhecimento científico sistematizado**” (DE BONA, MORAES, 2018, p. 126, grifo nosso); deve possibilitar “acesso aos **conhecimentos historicamente produzidos**” (SILVEIRA, 2015, p. 18, grifo nosso); entendida enquanto uma instituição escolar, possui papel social “garantir o **acesso ao patrimônio cultural da humanidade**” (SOUZA, 2019, p. 3, grifo nosso); “deve assumir o seu compromisso com a educação das crianças, desde a mais tenra idade, **superando o modelo assistencialista** que predominou na área durante longos anos” (SILVA; VIOTTO FILHO, 2018, p. 787, grifo nosso).

Outro elemento importante encontrado no texto de Silva e Viotto Filho (2018), ainda sobre o papel da escola, refere-se ao caráter político, no sentido de luta por uma educação pública de qualidade, sendo local de apropriação dos elementos culturais pelas crianças da classe trabalhadora. Os autores apresentam que a Educação Física na Educação Infantil deve “**assumir o compromisso político com a melhoria da escola pública e com o desenvolvimento das crianças que lá se encontram** [...] Considerando que na escola pública encontram-se as **crianças oriundas da classe trabalhadora** e, por isso, necessitam de condições diferenciadas de formação humana” (SILVA; VIOTTO FILHO, 2018, p. 788, grifo nosso).

Sobre isso, Saviani (2013), logo na introdução do livro “*Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*”, apresenta que “A neutralidade é impossível porque não existe conhecimento desinteressado” (p. 8), e, mais adiante, nos fala que o processo de formulação de uma pedagogia revolucionária “envolve a necessidade de se compreender a educação no seu desenvolvimento histórico-objetivo e, por consequência, a possibilidade de se articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência, cujo compromisso, seja a transformação da sociedade e não sua manutenção, a sua perpetuação” (p. 80).

Em entrevista concedida à Newton Duarte, Saviani (2021) responde que “A educação escolar é o meio mais adequado para a apropriação, pelos trabalhadores, das conquistas históricas da humanidade que lhes aguçarão a consciência da necessidade de intervir praticamente para dar continuidade ao processo histórico, conduzindo-o a um novo patamar” (p. 69).

O Coletivo de Autores (2012), neste mesmo sentido, ao apresentar o conceito de cultura corporal, afirma que a metodologia crítico-superadora “Busca desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal” (p. 39), com o intuito de contribuir “para a afirmação dos interesses de classe das camadas populares” (p. 39).

Neste sentido, fundamentados nestes conceitos, percebemos que a educação, e principalmente a educação pública, deve ser entendida como local de luta, como espaço de ensino democrático onde crianças, jovens e/ou adultos tenham acesso aos conhecimentos que, na sociedade, estariam destinadas as pessoas pertencentes às classes com melhores condições financeiras, tendo como objetivo a transformação social, oportunizando a formação de sujeitos críticos e conscientes da realidade social.

Corsi, De Marco e Ontañón (2018), Fabiani, Scaglia, Almeida (2016) e Lacerda e Costa (2012), não apresentam de forma explícita uma concepção de Escola ou de Educação Infantil, como os textos apresentados anteriormente (DE BONA; MORAES, 2018; SILVEIRA, 2015; SOUZA, 2019; SILVA; VIOTTO FILHO, 2018). Porém, ao analisarmos os conteúdos apresentados como possibilidades para as aulas de Educação Física nessa faixa etária, percebemos certa aproximação ao proporem o trabalho com elementos pertencentes à cultura corporal, de forma sistematizada e intencional: o Circo (CORSI; MARCO; ONTAÑÓN, 2018) e a Luta (FABIANI; SCAGLIA; ALMEIDA, 2016). Lacerda e Costa (2012), por sua vez, afirmam que “as práticas da cultura corporal são, também na Educação Infantil, a especificidade pedagógica e a contribuição da EF como área de conhecimento escolar” (LACERDA; COSTA, 2012, p. 328).

A possibilidade de relacionar tais textos (CORSI; MARCO; ONTAÑÓN, 2018; FABIANI; SCAGLIA; ALMEIDA, 2016; LACERDA; COSTA, 2012) à pedagogia histórico-crítica, a partir da metodologia crítico-superadora, acontece, pois, segundo o Coletivo de Autores (2012), a Educação Física é “uma disciplina que trata, pedagogicamente, na escola” (p. 61) a cultura corporal, e essa, por sua vez, identifica-se como “formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas” (p. 39). Desta forma, o ensino dos elementos da cultura corporal, a partir da metodologia crítico-superadora, acontece de forma intencional e sistematizada pelo professor na escola.

Achamos interessante apresentar que Jardim *et al.* (2014), ao analisarem o processo de planejamento do Projeto Político e Pedagógico (PPP) de 16 escolas municipais de Maringá (PR), que oferecem o ensino em nível de educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano) - oito centros infantis e oito escolas municipais, sendo representados por 16 professores de educação física no total -, perceberam que, dentre os documentos que foram utilizados para fundamentação teórica do PPP estão livros e artigos relacionados à pedagogia histórico-crítica. Jardim *et al.* (2014) apresentam que esse fator acontece, pois, a pedagogia histórico-crítica é a proposta que baliza as diretrizes curriculares do estado do Paraná

da educação básica, bem como a da rede municipal de ensino de Maringá (PR), ou seja, é a abordagem pedagógica adotada pela Secretaria Municipal de Educação de Maringá (SEDUC).

Indo em sentido contrário à concepção de Escola e Educação Infantil defendida pela pedagogia histórico-crítica, psicologia histórico-cultural, e pela metodologia crítico-superadora, Mello *et al.* (2015), apresentam que a Educação Infantil deve ser pensada como espaço de participação e potencialização dos saberes infantis, a partir da aproximação com os fundamentos da Sociologia da Infância. Segundo os autores, é preciso compreender “a potência desse lugar como *espaço-tempo* de produção de conhecimentos na escuta de seus autores e atores sociais” (MELLO *et al.*, 2015, p. 35, grifo do original).

A Sociologia da Infância, proposta teórico metodológico defendida pelos autores para a produção de conhecimentos com as crianças, compreende “[...] a socialização das crianças como um processo de apropriação, ressignificação e inovação cultural” (SILVA *apud* MELLO *et al.*, 2015, p. 32). Nesse sentido, Sarmiento (*apud* MELLO *et al.*, 2015) apresenta que a Sociologia da Infância focaliza as características da criança como “ser-que-é”, e afasta da perspectiva da criança como um “ser-em-devir”. Nessa concepção as crianças (os infantis) são compreendidas como protagonistas, “como atores sociais que são autores das suas próprias vidas” (MELLO *et al.*, 2015, p.31).

Pinho, Grunennvaldt e Gelamo (2016) e Vieira e Altmann (2016), por sua vez, se aproximam dos pressupostos teóricos e metodológicos da Pedagogia da Infância ao defenderem a não escolarização da Educação Infantil. Vieira e Altmann (2016), apresentam como objetivo investigar como o brincar vem sendo compreendido nas produções de conhecimento da Educação Infantil. Essa análise é realizada a partir do entendimento do brincar como sendo uma expressão natural da criança e que, por esse motivo, a Educação Infantil deve ser compreendida como “tempos e espaços para que possa brincar de forma espontânea, ampliando sua imaginação, seu contato com a natureza e sua relação com seu corpo e com o corpo do outro” (VIEIRA; ALTMANN, 2016, p. 144). Os autores definem a escola como um “espaço normalizador que difunde códigos, condutas e padrões em suas práticas que, por vezes, acaba por disciplinar e restringir possibilidades” (VIEIRA; ALTMANN, 2016, p. 145), e o brincar na Educação Infantil “como um momento privilegiado de interação entre as próprias crianças da mesma idade, e de faixa etária aproximada, sendo importante na educação infantil garantir espaços para a realização dessa atividade” (VIEIRA; ALTMANN, 2016, p. 144).

Pinho, Grunennvaldt e Gelamo (2016), caminhando nesta mesma direção, apresentam de forma implícita, que a função principal da Educação Infantil é o cuidar e o educar. Os autores, ao realizarem uma análise da prática pedagógica de um professor de Educação Física

que atua na Educação Infantil, destacam que, na visão desse professor a “criança tem uma vida no mundo que a prepara para a vida ‘com o senhor’, então é preciso cuidar desse ser (corpo/espírito)” (PINHO; GRUNENVALDT; GELAMO, 2016, p. 229). Outra fala importante que nos possibilita realizar tal aproximação diz respeito ao papel do professor de Educação Física na Educação Infantil: “o de amar as crianças e propiciar a liberdade para o movimentar-se criativo” (KUNZ *apud* PINHO; GRUNENVALDT; GELAMO, 2016, p. 236).

4.2.2 O Brincar e a relação entre Criança e Professor

Assim como já apresentado anteriormente, o desenvolvimento psíquico humano, a partir da teoria histórico-cultural, está intimamente ligado ao processo de apropriação cultural. Neste sentido, entende-se que essa aquisição da cultura não pode ser – e não será – igual para todas as pessoas, uma vez que, além da diferença cultural, existe a desigualdade entre os homens.

Somente a partir da mediação, o ser-humano é capaz de se apropriar da cultura e, conseqüentemente, desenvolver seu psiquismo. A partir da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica, é importante ressaltar que a criança, antes do seu primeiro contato com a escola, já está envolta do processo de apropriação da cultura, através das diferentes interações com os diferentes adultos de seu convívio social.

Ao analisarmos os textos, podemos inferir que a concepção de criança enquanto “adulto em miniatura”, com seu desenvolvimento psíquico e motor já pré-estabelecidos de forma natural e linear, parece ter sido superada. Tanto nos textos que se aproximam da Pedagogia da Infância e da Sociologia da Infância, quanto nos textos que citam a pedagogia histórico-crítica, percebemos a criança como sendo: “**produtora, consumidora e transformadora da cultura** em que está inserida” (MELLO *et al.*, 2015, p. 32, grifo nosso); “**sujeitos sócio históricos** que se constituem a partir das relações sociais” (SILVEIRA, 2015, p. 18, grifo nosso); “**um ser social em formação**” (SOUZA, 2019, p. 5, grifo nosso); “**sujeito cultural**” (JARDIM *et al.*, 2014, p. 8, grifo nosso); “**sujeito de direitos**” (CORSI; DE MARCO; ONTAÑON, 2018, p. 866, grifo nosso); “**ser integral**, dotada de saberes e com características específicas que as diferem de outros sujeitos sociais” (FABIANI; SCAGLIA; ALMEIDA, 2016, p. 135, grifo nosso); “**artista por natureza, que cria o mundo a todo instante**” (PAIXÃO; SOUSA; SOUZA, 2020, p. 10, grifo nosso); “**sujeito sócio-histórico** produtor de cultura” (LACERDA; COSTA, 2012, p. 328, grifo nosso). Entretanto, mesmo que em todos os textos a criança seja entendida a partir dessa perspectiva, a relação entre o Professor e Criança, não é a mesma.

Em uma fundamentação histórico-crítica e histórico-cultural, o desenvolvimento infantil deve ser entendido como fenômeno histórico e dialético, intimamente ligado às condições objetivas da organização social, compreendido a partir de saltos qualitativos, involuções e rupturas, e não como processo meramente linear, progressivo e evolutivo (PASQUALINI, 2011). Neste sentido, o trabalho educativo deve operar precisamente na atividade da criança e em sua atitude perante o mundo, determinando seu psiquismo e sua consciência. Sendo assim, Pasqualini (2011) ao analisar as fundamentações propostas por Leontiev, afirma que **o professor tem papel diretivo na promoção do desenvolvimento da criança, opondo, diretamente, à concepção do educador que simplesmente “segue as crianças”**. Não basta, pois, apenas expor e disponibilizar às crianças os objetos da cultura. **É preciso, então, transmitir** à criança os resultados do desenvolvimento histórico, **mediar** o processo de apropriação dos objetos culturais e **organizar** a atividade da criança.

Desta forma, a partir dos fundamentos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica, entende-se que a principal referência para a identificação do conteúdo e da forma de desenvolvimento do ensino, é a atividade-guia própria de cada período da vida dos indivíduos (SAVIANI; DUARTE, 2021, p. 77). Seja entre o segundo e o terceiro ano de vida, quando a atividade-guia é a atividade objetual manipulatória, quanto próximo do quarto e quinto ano de vida, na idade pré-escolar, quando a atividade-guia passa a ser a brincadeira de papéis sociais, é possível organizar os conteúdos, meios e procedimentos, de forma intencional, guiados por essas atividade-guias, visando um processo de ensino que viabilize a aprendizagem da criança.

Diferente do que as abordagens de cunho construtivistas defendem, a brincadeira, em uma perspectiva histórico-crítica e histórico-cultural, é a forma de se organizar os conteúdos a serem ensinados, tendo como objetivo possibilitar à criança a apropriação do acervo cultural da humanidade. É preciso ressaltar: **a brincadeira é a forma de se ensinar os vários conteúdos da cultura humana**, dentre eles, inclusive, algumas brincadeiras.

Fizemos questão de reforçar tal entendimento pois, em uma perspectiva construtivista, a brincadeira é o conteúdo principal, ou seja, o ato de brincar de forma livre, natural e espontâneo.

Durante as análises das publicações, percebemos que os textos De Bona e Moraes (2018), Souza (2019), Fabiani, Scaglia e Almeida (2016) e Silva e Viotto Filho (2018), destacam o papel do professor na Educação Infantil como sendo o de organizar, mediar e transmitir conhecimentos. É importante ressaltar que estas concepções de professor e, conseqüentemente, de ação pedagógica, aparecem de forma implícita. Por se tratar de

publicações em periódicos, onde geralmente há um limite de caracteres e/ou de páginas para realização da submissão, compreendemos que, na maioria das vezes, este formato não possibilita um maior detalhamento e aprofundamento de conceitos e concepções. Assim, entendemos que tais textos se propuseram, mesmo que de forma superficial, a ir além do simples mediar, do simples “seguir as crianças” em seus atos espontâneos.

De Bona e Moraes (2018), delimitam ao professor de Educação Física a “ação de **organizar os materiais e conhecimentos sobre determinado tema para serem apropriados pelas crianças. A criança, dessa forma, terá acesso à significação dos objetos culturais pela mediação do educador**” (NASCIMENTO; DANTAS, 2009 *apud* DE BONA; MORAES, 2018, p. 137, grifo nosso). Neste texto, os autores, após analisarem as respostas de quarenta e oito professores de Educação Física da rede pública de Criciúma sobre “qual o objetivo da Educação Física na Educação Infantil?” (DE BONA; MORAES, 2018, p. 124), concluem que apenas 10,4% dos professores entrevistados (cinco professores) planejam suas aulas de acordo com a teoria histórico-cultural.

Souza (2019), fundamentada na psicologia histórico-cultural, apresenta que cabe ao professor **compreender as especificidades relacionadas às diferentes atividades-guias, tendo como objetivo a organização do trabalho pedagógico para que faça maior sentido e significado para a criança.** Neste sentido, **o professor constitui-se como mediador privilegiado entre a cultura humana e a criança**, tornando-se necessário que o professor que atua na Educação Infantil tenha “domínio teórico dos conhecimentos necessários para a sua intervenção, cujas concepções de criança e infância e, de educação e formação humana, servirão de base para a organização do trabalho pedagógico” (SOUZA, 2019, p. 9).

Especificamente relacionado ao professor de Educação Física inserido na Educação Infantil, Souza (2019) apresenta que estes devem buscar a valorização de manifestações orais, corporais, escritas e artísticas, dando voz às crianças, possibilitando momentos de diálogo onde elas tenham a oportunidade de expressar suas leituras, desejos, opiniões e oposições.

Atrelado a isto, **estes professores devem compreender que a socialização de conhecimentos relacionados à Cultura Corporal** corresponde ao seu papel social, justificativa histórica, social e cultural que fundamenta a sua presença nas instituições de educação da criança, **assumindo o papel ativo** mencionado por Barbosa e Alves (2016) **na seleção e sistematização destes conhecimentos** (SOUZA, 2019, p. 10, grifo nosso).

Souza (2019) apresenta, ainda, que diante dessa fundamentação, a brincadeira não pode ser compreendida apenas enquanto “uma atividade que concede prazer à criança” (SOUZA,

2019, p. 5), e nem enquanto processo padronizado na infância. A brincadeira é “significativo instrumento na aprendizagem e desenvolvimento” (SOUZA, 2019, p. 6).

Fabiani, Scaglia e Almeida (2016), apresentam que, a partir da teoria histórico-cultural, os Educadores tem o papel de serem os responsáveis por realizar

[...] a mediação entre os saberes da Luta e das crianças, considerando os conhecimentos prévios destas, habilidades reais, já adquiridas, além de possibilitar experiências diversas que permitam um avanço em seu desenvolvimento, isto é, nas habilidades potenciais, que somente irão se desenvolver por meio das interações das crianças com seus pares (FABIANI; SCAGLIA; ALMEIDA, 2016, p. 136).

Segundo Fabiani, Scaglia e Almeida (2016), na Educação Infantil o jogo (sinônimo de brincadeira, de acordo com os autores) de faz de conta apresenta caráter pedagógico, possibilitando o desenvolvimento das habilidades potenciais da criança. Por esse motivo, os autores propõem o ensino, vivência e aprendizagem das Lutas através de jogos de faz de conta, por possibilitar “ambientes de aprendizagem que utilizem a imitação de personagens do universo da Luta, a situação imaginária e as regras sociais como características dos jogos desenvolvidos e a mediação simbólica, material e social como facilitadora das ações” (FABIANI; SCAGLIA; ALMEIDA, 2016, p. 131).

Segundo Silva e Viotto Filho (2018), baseados em Leontiev, o professor é

[...] **sujeito organizador e orientador de ações prático-teóricas na educação infantil**, permeadas por atividades lúdicas com objetos culturais, portanto, mediador no processo de construção de características objetivas (físico-motoras) e subjetivas (psicológicas) das crianças na escola, reconhecendo a brincadeira como atividade principal da criança na infância” (LEONTIEV, 1978 *apud* SILVA; VIOTTO FILHO, 2018, p. 787, grifo nosso).

Silva e Viotto Filho (2018) defendem que “**cabe ao professor propor e elucidar temas, conteúdos e conceitos a serem compreendidos e internalizados pelas crianças**, os quais serão objeto de externalização para as suas ações nas brincadeiras” (p. 792, grifo nosso). Os autores salientam que esse trabalho educativo, onde o **professor assume seu compromisso como agente de transformação dos seres humanos na escola**, necessariamente deve ser construído e compartilhado com todos os sujeitos participantes da escola (gestores, professores, comunidade).

Os autores, ao analisarem as intervenções de uma professora polivalente de uma instituição de educação infantil de uma cidade do interior do estado de São Paulo, em um agrupamento de crianças com idade entre 4 e 5 anos, perceberam que as brincadeiras propostas por ela demonstravam duas tendências: o circuito motor e a brincadeira livre. Silva e Viotto

Filho (2018) concluem que, os momentos destinados às aulas de Educação Física apresentavam características ligadas a concepções teóricas não críticas, “dado o seu teor pragmático e espontaneísta e voltado exclusivamente para os aspectos do desenvolvimento motor das crianças” (SILVA; VIOTTO FILHO, 2018, p. 790).

Após realizada as observações, os autores propuseram intervenções prático-teóricas, “a partir de uma concepção crítica de Educação Física permeada pela teoria histórico-cultural junto às crianças da escola” (SILVA; VIOTTO FILHO, 2018, p. 790). Neste sentido, Silva e Viotto Filho (2018) apresentam que cabe ao professor “propor e elucidar temas, conteúdos e conceitos a serem compreendidos e internalizados pelas crianças” (SILVA; VIOTTO FILHO, 2018, p. 792), além de que, ao invés do brincar espontâneo, os profissionais da educação façam intervenções “nas brincadeiras das crianças – em momento adequado – com o objetivo de ampliar a compreensão de mundo das crianças e, a partir dessa troca, planejar as próximas atividades para promover o desenvolvimento infantil” (SILVA; VIOTTO FILHO, 2018, p. 792).

Em Silveira (2015), Corsi, De Marco e Ontañón (2018) e Paixão, Sousa e Souza (2020), encontramos, com maior força, discussões referentes à justificativa, relevância e características do professor de educação física atuante na educação infantil. Silveira (2015), ao defender a importância do professor de educação física na educação infantil, apresenta que as abordagens comumente usadas para fundamentar as práticas pedagógicas nessa etapa (psicomotricidade, desenvolvimento motor, desenvolvimento esportivo, atividade física e saúde),

[...] não resultam em um argumento que por si só justifique a presença do professor de Educação Física na educação infantil, ainda mais se levarmos em conta que as brincadeiras ocorrem nesta etapa da educação básica independente da ação do professor, o movimento é manifestação eminente por parte das crianças em quase todos os momentos e muitas das atividades ligadas à brincadeira que podem ser realizadas pelo professor de Educação Física em suas intervenções, poderiam ser realizadas de forma semelhante pelas pedagogas, nos resta apostar nossas fichas no aspecto diferenciado por parte desses profissionais, ou seja, a especificidade da formação acadêmica e os conhecimentos subjacentes a tal formação (SILVEIRA, 2015, p. 3).

Essa mesma questão aparece em Paixão, Sousa e Souza (2020), quando os autores destacam que mais relevante que a discussão sobre a presença do professor de Educação Física na Educação Infantil, é a forma como o professor percebe o brincar enquanto elemento essencial nas ações desenvolvidas nas aulas. Segundo os autores, tal discussão inicia-se ainda no processo de formação dos futuros professores, onde, tradicionalmente, nos cursos de licenciatura em

Educação Física, não há preocupação com a formação de professores para atuarem na educação infantil.

Comumente, as raras disciplinas presentes nas matrizes dos cursos voltam-se a instrumentalizar o acadêmico de um conjunto de atividades corporais (especialmente jogos e brincadeiras) para serem desenvolvidas com as crianças na referida faixa da infância (SAYÃO 2002 *apud* PAIXÃO; SOUSA; SOUZA, 2020, p. 5).

Assim, surgem dois grandes grupos de professores de Educação Física na Educação Infantil: os “meros aplicadores de jogos e brincadeiras que têm como função primordial divertir as crianças” (SAYÃO 2002 *apud* PAIXÃO; SOUSA; SOUZA, 2020, p. 5); e “o brincar [...] trabalhado com vistas ao desenvolvimento de determinadas habilidades motoras, o que por sua vez limita as possibilidades do brincar para a criança” (SURDI; MELO; KUNZ, 2016 *apud* PAIXÃO; SOUSA; SOUZA, 2020, p. 6).

A partir desta fundamentação, Silveira (2015) apresenta que a simples presença do professor de educação física na educação infantil, não justifica o real motivo desse profissional nesta etapa. Desta forma, o brincar pelo simples brincar, enquanto momento recreativo, não é suficiente para defender a inserção dos professores nesse estágio.

[...] a legitimidade da presença do professor de Educação Física na educação infantil aponta justamente para aquilo que qualifica suas intervenções em detrimento de qualquer semelhança com a ação pedagógica de outros profissionais, isto é, as bases conceituais didático-pedagógicas específicas da Educação Física acerca do trato com o corpo e o movimento humano (SILVEIRA, 2015, p. 18).

Neste sentido, Silveira (2015) destaca o papel do professor enquanto aquele que **organiza os espaços**, além de **interagir e proporcionar situações de aprendizagem a partir da experiência partilhada**, principalmente no ato de brincar com as crianças; e a intencionalidade pedagógica, assumindo o compromisso de fazer com que as crianças saiam das unidades com um repertório de vivências, quantitativamente e qualitativamente maiores do que quando ingressam nas mesmas.

Paixão, Sousa e Souza (2020), ao analisarem as intervenções de uma professora licenciada em Educação Física que atua na educação infantil com a disciplina Educação Física, na rede municipal de educação, da cidade de Viçosa (MG), apresentam que a adoção do brincar em suas aulas, tendo como eixos norteadores a “espontaneidade, a liberdade de ação e a ludicidade” (PAIXÃO; SOUSA; SOUZA, 2020, p. 17), tornava-se um elemento facilitador do processo de ensino-aprendizagem na Educação Física na Educação Infantil. Essa atitude **demandava**, por parte da professora, **planejamento e organização** (tanto do espaço e do

tempo, quanto do número de alunos), além de **intencionalidade e direcionamento**, para que os alunos tivessem “uma atmosfera descontraída e encorajadora nos diferentes momentos das aulas, que possibilitasse não somente a manifestação do brincar entre os alunos, mas também o seu direcionamento para as aprendizagens a que ela objetivava para os alunos a partir de determinadas atividades propostas” (PAIXÃO; SOUSA; SOUZA, 2020, p. 17, grifo nosso).

Jardim *et al.* (2014) faz breve menção sobre o papel do professor, que também se relacionam com essa função de organizar e selecionar conteúdos. A partir das respostas obtidas em entrevista com 16 professores de Educação Física que atuam em oito centros infantis e oito escolas municipais de Maringá (PR), os autores apresentam que os professores atuantes na Educação Infantil afirmam que **selecionam e organizam os conteúdos** tendo como norteador o projeto pedagógico.

Essa seleção e organização dos conteúdos, por parte dos professores, presentes nos textos de Silveira (2015), Jardim *et al.* (2014), Corsi, De Marco e Ontañón (2018) e Paixão, Sousa e Souza (2020), não significa que estejam indo além de simplesmente “seguir as crianças”. Facci (2011) apresenta que nas abordagens de caráter construtivista, dentre elas a Pedagogia da Infância, o professor tem um papel de organizar, “facilitar ou somente colaborar com o processo de aprendizagem dos alunos, apresentando situações-problema a serem resolvidos” (FACCI, 2011, p. 132). Ou seja, nas abordagens que defendem o espontaneísmo, ligadas ao construtivismo, existe certa organização de conteúdos, além de organização do espaço e tempo das aulas.

A Educação Infantil enquanto espaço de cuidado das crianças também fica evidente em alguns destes textos. Tanto em Corsi, De Marco e Ontañón (2018), quanto em Silveira (2015), os autores reforçam a necessidade do professor de Educação Física, na Educação Infantil, participar, além dos momentos das aulas relacionadas à Educação Física, do cotidiano pedagógico da instituição da Educação Infantil. Esse cotidiano, diferente das demais etapas de ensino, compreende os “momentos de alimentação, higiene, sono” (SILVEIRA, 2015, p. 18), e do “cuidado e da educação das crianças, de forma integrada com a equipe pedagógica” (CORSI; DE MARCO; ONTAÑÓN, 2018, p. 867).

De forma mais evidente, Pinho, Grunennvaldt e Gelamo (2016), apresentam que a infância se constitui enquanto um enigma, impossível de ser decifrada a partir dos saberes dos adultos. Caso isso ocorra, “reduziremos ao empobrecimento de nossas experiências que não compreendem o mundo pela infância do ser que renasce a cada processo de aprendizagem” (PINHO; GRUNENNVALDT; GELAMO, 2016, p. 236). Sendo assim, a forma que a Educação Física tem para ajudar a criança, segundo Pinho, Grunennvaldt e Gelamo (2016), é a partir da

brincadeira. Na brincadeira que a criança “produz e reproduz suas culturas e extrai alegria e satisfação, expressa seus pensamentos, conflitos, compreende a si e aos outros” (PINHO; GRUNENVALDT; GELAMO, 2016, p. 236). Neste sentido, os autores apresentam que o professor de Educação Física na Educação Infantil tem um papel fundamental: o de **amar as crianças e propiciar a liberdade para o movimentar-se criativo** (PINHO; GRUNENVALDT; GELAMO, 2016, p. 236).

4.2.3 A Educação Física na Educação Infantil

Qual o objetivo da Educação Física na Educação Infantil? Foi essa pergunta que, durante as análises dos 12 artigos selecionados, identificamos, após toda a fundamentação teórica realizada anteriormente, e da identificação dos conceitos de “concepção de Educação Infantil” e “O Brincar e a relação entre Criança e Professor”.

Entendemos, a partir de tudo que já apresentamos até aqui, que uma Educação Física fundamentada nas formulações histórico-crítica e histórico-cultural, independente da faixa etária e etapa de ensino, deva ter como objetivo o ensino dos elementos da cultura corporal. O ensino destes conteúdos, por sua vez, deverá ser realizado pelo professor de Educação Física, uma vez que este possui formação necessária para tal. Ao professor, cabe o papel de sistematização, organização e transformação dos conteúdos em saberes escolares, destinados a cada turma, a partir das características individuais e das atividade-guias de cada etapa do desenvolvimento humano.

Não basta, pois, que a Educação Física na Educação Infantil seja simplesmente um momento de diversão, de lazer e de brincar espontâneo, a partir da defesa de que a criança deva se desenvolver de forma natural, sem intermédio de um adulto, possibilitando o movimento livre e feliz. Não basta, também, que a Educação Física nesta etapa tenha como objetivo o desenvolvimento motor ou a preparação para as fases de ensino seguintes, como a alfabetização e os próximos anos do ensino fundamental.

Neste sentido, ao realizarmos as análises dos artigos, percebemos a existência de três grandes grupos: textos que apresentam o brincar espontâneo enquanto função da educação física na educação infantil (PINHO; GRUNENVALDT; GELAMO, 2016; MELLO *et al.*, 2015; PAIXÃO; SOUSA; SOUZA, 2020); textos que apresentam a cultura corporal enquanto objetivo da Educação Física (SOUZA, 2019; VIEIRA; ALTMANN, 2016; SILVA; VIOTTO FILHO, 2018; LACERDA; COSTA, 2012); e textos que usam diferentes concepções para fundamentar

o objetivo da Educação Física na Educação Infantil (DE BONA; MORAES, 2018; SILVEIRA, 2015; JARDIM *et al.*, 2014; CORSI; DE MARCO; ONTAÑÓN, 2018).

Mello *et al.* (2015), a partir de uma aproximação com os fundamentos da Sociologia da Infância, entende que a Educação Física na Educação Infantil deva propiciar o brincar espontâneo, de forma livre, a partir das atividades do cotidiano das crianças. Paixão, Sousa e Souza (2020), neste mesmo sentido, apresenta que a Educação Física é um “espaço privilegiado que possibilita à criança vivenciar a expressão corporal plenamente, considerada esta uma das mais importantes formas de linguagem a ser trabalhada na educação infantil, sobretudo, para ampliação das interações e da leitura de mundo por parte das crianças” (PAIXÃO; SOUSA; SOUZA, 2020, p. 3). Identificamos que Paixão, Sousa e Souza (2020), citam um dos autores do texto C (MELLO, A. S.) para fundamentar o brincar enquanto eixo norteador da Educação Física na Educação Infantil:

[...] tendo o brincar como eixo norteador, a Educação Física poderá estabelecer uma íntima interface na educação infantil por meio de suas práticas e dos conhecimentos que buscam contemplar singularidades das crianças e as especificidades das instituições dedicadas à sua educação (MELLO *et al.*, 2016 *apud* PAIXÃO; SOUSA; SOUZA, 2020, p. 3).

Pinho, Grunennvaldt e Gelamo (2016) apresentam que “os processos de ensino da Educação Física se constituem nos parâmetros do movimentar-se, nas práticas corporais sistematizadas e nas representações sociais sobre a cultura corporal de movimento” (PINHO; GRUNENNVALDT; GELAMO, 2016, p. 226), mas que esses processos são construídos a partir das possibilidades, e não a partir de estruturas já pré-estabelecidas. Nesse processo de construção, os autores apresentam que tanto os professores quanto as crianças são autores, reelaborando práticas corporais lúdicas integradas à cultura infantil.

Neste sentido, Pinho, Grunennvaldt e Gelamo (2016) apresentam que **a forma com que a Educação Física tem para ajudar a criança na Educação Infantil é a partir da brincadeira**, uma vez que essa disciplina “guarda em sua especificidade possibilidades de ensinar por meio de jogos e brincadeiras de onde a criança produz e reproduz suas culturas e extrai alegria e satisfação, expressa seus pensamentos, conflitos, compreende a si e aos outros” (PINHO; GRUNENNVALDT; GELAMO, 2016, p. 236).

Silva e Viotto Filho (2018), ao relatarem a prática de uma professora polivalente atuante na Educação Infantil, percebem que de modo geral, as atividades realizadas em aula pela professora apresentavam características da psicomotricidade, dos jogos recreativos e do *laissez-faire* (tendência recreativa). A professora, durante suas aulas, realizava circuitos de obstáculos

utilizando materiais diversos (bambolês, cordas e almofadas, por exemplo), na intenção de que as crianças, ao realizarem esse percurso, tivessem que recorrer a diferentes habilidades, tais como correr, saltar, pular, engatinhar, arrastar-se, mantendo o foco no desenvolvimento motor dos sujeitos. Outro momento observado durante as análises das intervenções, refere-se ao brincar livre, à brincadeira livre. Nestes momentos

A professora assegurava às crianças tempo, local e brinquedos para que elas criassem suas brincadeiras, individual ou coletivamente. Nesses momentos, a professora apenas observava as crianças e, eventualmente, mediava os conflitos, sem fazer qualquer discussão acerca do conteúdo e da forma das brincadeiras das crianças (SILVA; VIOTTO FILHO, 2018, p. 790).

Encontramos, durante as análises, textos que ao apresentarem a importância, ou o objetivo, da Educação Física na Educação Infantil, utilizam mais de uma abordagem pedagógica para fundamentação teórica.

Corsi, De Marco e Ontañón (2018) apresentam que o movimento humano é compreendido como linguagem, capacidade expressiva, possibilitando a apropriação crítica do conteúdo e a ressignificação da prática corporal. Segundo os autores, a Educação Física escolar “não é a educação do corpo, mas sim o conhecimento da cultura corporal, que busca compreender a expressão corporal como uma linguagem, problematizando as diferentes atividades expressivas corporais como dança, ginástica, capoeira, esporte e jogos” (CORSI; DE MARCO; ONTAÑÓN, 2018, p. 866).

Ao mesmo tempo, os autores apresentam que na Educação Infantil deva prevalecer o lúdico e a brincadeira, “[...] pois esse é o mundo das crianças pequenas, o mundo da fantasia e do faz de conta” (CORSI; DE MARCO; ONTAÑÓN, 2018, p. 869). Ao aprofundarem na Educação Física na Educação Infantil, Corsi, De Marco e Ontañón (2018), apoiados em Kunz, complementam que para as crianças, é interessante que o jogo tenha um contexto com cenários e histórias, assim a realização do jogo poderá ser feito “com mais alegria, empenho e desembaraço pela criança” (KUNZ 2014 *apud* CORSI; DE MARCO; ONTAÑÓN, 2018).

Jardim *et al.* (2014) apresenta que a Educação Física escolar se justifica como sendo a prática pedagógica que se ocupa “da dimensão específica dessa área do conhecimento, que é a cultura do movimento humano, expressa nos jogos e brincadeiras, lutas, danças, esportes e ginásticas” (JARDIM *et al.*, 2014, p. 2). As autoras complementam dizendo que pensar sobre as problemáticas que envolvem a educação física na escola é uma tarefa desafiadora, uma vez que se torna necessário a reflexão “sobre seu papel de integrar pessoas no universo da cultura corporal de movimento, de modo significativo e responsável” (JARDIM *et al.*, 2014, p. 2).

De Bona e Moraes (2018), após realizarem entrevistas com quarenta e oito professores, apresentam que, embora a Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina (publicada em 2014), a Proposta Curricular da Rede Municipal de Criciúma (publicada em 2008) e as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Criciúma (publicadas em 2016) tenham como base de formação humana a teoria histórico-cultural, apenas 10,4% dos professores entrevistados (cinco professores) utilizam essa concepção de desenvolvimento e aprendizagem como elemento norteador de seus planejamentos.

Esse número (10,4%), mesmo já sendo baixo, torna-se menor quando analisamos que, desses cinco professores que se enquadram no grupo que trabalham a partir da teoria histórico-cultural, estão agrupados tanto aqueles que seguem a abordagem crítico-emancipatória, quanto aqueles que seguem a metodologia crítico-superadora.

Esta mesma aproximação acontece em Silveira (2015). O autor, ao fundamentar e apontar possibilidades pedagógicas a partir do entendimento de “crianças enquanto sujeitos sócio históricos” e “possibilitar os conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade”, apresenta a obra do Coletivo de Autores, onde a Educação Física é compreendida na reflexão sobre a cultura corporal, e a obra do professor Elenor Kunz, onde a Educação Física na Educação Infantil tem como objeto o movimento humano. O movimento, a partir da abordagem crítico-emancipatória para a Educação Infantil, deve ser “compreendido como linguagem corporal, passando pelos sentidos: comparativo, explorativo, produtivo, comunicativo e expressivo” (KUNZ *apud* SILVEIRA, 2015). Além disso, a abordagem crítico-emancipatória na Educação Infantil, de acordo com Kunz (*apud* SILVEIRA, 2015), deve seguir o interesse e a necessidade da criança, tendo como possibilidade de viabilização a brincadeira.

Silveira (2015) apresenta outra possibilidade pedagógica da Educação Física na Educação Infantil, como sendo a cultura corporal de movimento, ao citar Debortolli, Linhales e Vago. Essa outra possibilidade de se trabalhar na Educação Física é:

[...] o compromisso de garantir o direito de acesso à riqueza dos temas e conteúdos de ensino da Educação Física, especialmente sua partilha, reinvenção e reconstrução coletiva. Assumimos assim a responsabilidade com a produção de novas sínteses, intervenções e condições necessárias para uma formação humana fundamentada em princípios de autonomia e cidadania (DEBORTOLLI; LINHALES; VAGO *apud* SILVEIRA, 2015, p. 19).

Embora em ambos textos (DE BONA; MORAES, 2018 e SILVEIRA, 2015) os autores apresentem que tanto a metodologia crítico-superadora, quanto a abordagem crítico-emancipatória façam relação com a teoria (psicologia) histórico-cultural, entendo ser necessário

apresentar que, enquanto a metodologia crítico-superadora - proposta pelo Coletivo de Autores - faz uma aproximação com a pedagogia histórico-crítica e com a Pedagogia Libertadora, a abordagem crítico-emancipatória - proposta pelo professor Elenor Kunz -, por sua vez, aproxima-se apenas da Pedagogia Libertadora. **Mas por que reforçar tais aproximações com determinadas teorias pedagógicas?**

Newton Duarte (2016) apresenta que entre a prática educativa e a psicologia histórico-cultural, necessariamente deve existir uma mediação de uma teoria pedagógica. Dessa forma, é preciso encontrar uma teoria pedagógica que possibilite a relação entre a psicologia histórico-cultural e a educação escolar. Partindo do processo histórico da fundamentação dessa teoria, ou seja, entendendo que “a psicologia histórico-cultural surge num contexto social, político e ideológico de luta pela construção do socialismo” (DUARTE, 2016, p. 37), o autor afirma que:

[...] uma pedagogia compatível com essa psicologia deve ser uma pedagogia marxista que situe a educação escolar na perspectiva da superação revolucionária da sociedade capitalista em direção ao socialismo e deste ao comunismo. Pautando-me neste critério, entendo que a pedagogia que pode realizar de maneira mais coerente as mediações entre a psicologia histórico-cultural e a educação escolar na sociedade contemporânea é a pedagogia histórico-crítica (DUARTE, 2016, p. 37-38).

Sendo assim, se a teoria pedagógica que possibilita a relação da prática educativa com os pressupostos teóricos e metodológicos da psicologia histórico-cultural, seja a pedagogia histórico-crítica, entendemos que a abordagem metodológica da Educação Física que permita esse diálogo de forma coerente, seja a metodologia crítico-superadora, uma vez que, assim como já apresentado ao longo do nosso trabalho, é a primeira tentativa de aproximação entre a Educação Física e a pedagogia histórico-crítica, de forma sistematizada e organizada.

Neste sentido, ao longo das análises textuais, percebemos que Souza (2019), Vieira e Altmann (2016), Silva e Viotto Filho (2018) e Lacerda e Costa (2012), se esforçam para apresentar a Educação Física na Educação Infantil fundamentadas a partir da metodologia crítico-superadora.

Souza (2019), a partir de uma evidente fundamentação teórica nos pressupostos histórico-crítico, histórico-cultural e crítico-superadora, apresenta que os professores de Educação Física inseridos na Educação Infantil devem, buscar a valorização de manifestações orais, corporais, escritas e artísticas, compreendendo que a socialização de conhecimentos relacionados à cultura corporal corresponde ao seu “papel social, justificativa histórica, social e cultural que fundamenta a sua presença nas instituições de educação da criança” (SOUZA, 2019, p. 10).

Vieira e Altmann (2016) apresentam que a Educação Física, a partir da cultura corporal, tendo como uma de suas temáticas de pesquisa o brincar, o brinquedo, o jogo e a ludicidade, pode contribuir para as discussões e estruturação das práticas pedagógicas voltadas ao diálogo crítico a respeito de assuntos como o Corpo e Gênero, já na Educação Infantil. As autoras complementam dizendo que “a Educação Física pode auxiliar, a partir de um diálogo com a Educação, na construção de reinterpretações do corpo, do brincar e da cultura corporal da criança na Educação Infantil” (VIEIRA; ALTMANN, 2016, p. 144-145).

Silva e Viotto Filho (2018), após analisarem as práticas da professora polivalente (descritas anteriormente neste tópico), identificaram que “as brincadeiras propostas pela professora nas aulas de Educação Física demonstravam duas tendências, o circuito motor e a brincadeira livre, as quais tomamos como objetos de análise. Portanto, considerando a regularidade dessas atividades propostas pela professora, foi possível identificar sua prática como não crítica” (SILVA; VIOTTO FILHO, 2018, p. 790).

Indo em sentido contrário as abordagens identificadas durante a prática da professora analisada, os autores defendem que para a Educação Física na Educação Infantil superar o pragmatismo e o espontaneísmo, é necessário conceber suas ações como críticas, estruturadas, principalmente, “a partir da brincadeira e de outras atividades lúdicas coletivas, voltadas a vivências de natureza crítica e consciente, devidamente orientadas pelo professor na escola” (SILVA; VIOTTO FILHO, 2018, p. 788). Uma outra questão apresentada pelos autores e que, para eles, deve ser assumida pela Educação Física na Educação Infantil, é o compromisso político com a “melhoria da escola pública e com o desenvolvimento das crianças que lá se encontram, na defesa constante de melhores condições de aprendizagem e desenvolvimento desses sujeitos” (SILVA; VIOTTO FILHO, 2018, p. 788). Neste sentido, os autores, se aproximando dos fundamentos da teoria histórico-cultural, apresentam que na Educação Física infantil deve prevalecer “a dialética entre ato motor e ato psíquico” (SILVA; VIOTTO FILHO, 2018, p. 789).

Lacerda e Costa (2012), a partir de uma aproximação com a metodologia crítico-superadora, definem a Educação Física como sendo “uma área de conhecimento escolar, que possui saberes que vêm sendo construídos historicamente e que conferem significado ao movimento” (SOARES, 2001/2002 *apud* LACERDA; COSTA, 2012, p. 328). Neste sentido, Lacerda e Costa (2012) complementam:

Compartilhando desta ideia, ratificamos que as práticas da cultura corporal são, também na Educação Infantil, a especificidade pedagógica e a contribuição da EF como área de conhecimento escolar. Portanto, através das aulas de EF as crianças

devem participar como sujeito sócio-histórico produtor de cultura, de modo que a intencionalidade pedagógica deve compor o trabalho do professor de EF (LACERDA; COSTA, 2012, p. 328).

4.3 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Ao finalizarmos as análises das publicações, percebemos que, em comparação com os resultados encontrados por Silva (2013), após o ano de 2012 houve um pequeno aumento no número de produções específicas da Educação Física na Educação Infantil. Se entre os anos de 1984 e 2012 (SILVA, 2013) não foi identificado nenhum texto que realizava alguma aproximação da Educação Física na Educação Infantil com os conceitos teóricos e metodológicos da pedagogia histórico-crítica, entre os anos de 2012 e 2020, encontramos, nos mesmos periódicos, 12 publicações que em seus referenciais teóricos, apresentavam citações de autores da pedagogia histórico-crítica e/ou da metodologia crítico-superadora da Educação Física.

Quando realizamos uma comparação quantitativa entre o total de publicações realizadas pelos quatro principais periódicos da Educação Física escolar do Brasil (Revista Brasileira de Ciências do Esporte; Revista Movimento; Revista Pensar a Prática; e Revista Motrivivência), entre 2012 e 2020, podemos afirmar que a Educação Física na Educação Infantil precisa avançar no campo das produções acadêmicas. Dos 2670 textos publicados entre 2012 e 2020, 49 textos (1,84%) apresentam relação com a Educação Física para crianças de 0 a 6 anos. Destes, apenas 12 textos (0,45%) citam autores da pedagogia histórico-crítica e/ou da metodologia crítico-superadora da Educação Física, sendo que, após analisados, verificamos que apenas 2 textos (0,07% do total) apresentam relação direta com os pressupostos teóricos e metodológicos da pedagogia histórico-crítica.

Durante as análises das publicações, feitas a partir da fundamentação teórica apresentada ao longo de todo o trabalho, nos esforçamos em identificar conceitos que estavam presentes nas publicações e que, por esse motivo, nos pareceram fundamentais para verificarmos se tais concepções condizem com os pressupostos históricos-críticos, ou se há contradições entre as concepções presentes em um mesmo texto: a concepção de Educação Infantil; o Brincar e a relação entre Criança e Professor; a Educação Física na Educação Infantil.

Percebemos, ao final das análises, que os 12 textos analisados poderiam ser agrupados em três grandes grupos: publicações que se aproximam com os pressupostos teóricos e metodológicos da Pedagogia da Infância; publicações que se aproximam da pedagogia

histórico-crítica; e (o maior de todos os grupos) publicações que apresentam pluralidade teórica e que, por isso, apresentam certas contradições entre as concepções identificadas e analisadas.

Entre as publicações que se aproximam diretamente com os pressupostos teóricos e metodológicos da Pedagogia da Infância estão Pinho, Grunennvaldt e Gelamo (2016) e Mello *et al.* (2015). Nestes textos, os autores apresentam, por exemplo, que a Educação Infantil está ligada ao ato de **educar**, de **socializar**, de **cuidar**, e que a Educação Física tem como objetivo possibilitar o **brincar livre e espontâneo** por parte das crianças.

As publicações que dialogam diretamente com os pressupostos teóricos e metodológicos da pedagogia histórico-crítica são os textos de Souza (2019) e Silva e Viotto Filho (2018). Em ambos os textos, os autores apresentam fundamentação teórica a partir das formulações histórico-crítica, histórico-cultural e crítico-superadora. Dentre as formulações apresentadas e defendidas pelos autores, a Educação Infantil tem como função ensinar conteúdos sistematizados a partir da organização e transformação do conteúdo em saber escolar; a Educação Física trata, já na Educação Infantil, dos elementos da cultura corporal; a sistematização e planejamento das intervenções são realizadas a partir da atividade-guia em que a criança se encontra; o brincar é a forma de ensino, e não o conteúdo principal das aulas de Educação Física, neste sentido, a partir de brincadeiras, o professor ensina diversos conteúdos, como, por exemplo, os esportes, as danças, e as ginásticas.

Em conformidade com os dados apresentados por Andrade e Furtado (2021), os dois textos que, ao nosso ver, fazem uma aproximação coerente com a pedagogia histórico-crítica, são produções de autores que estão vinculados às universidades que mais produzem sobre Educação Física e pedagogia histórico-crítica: Universidade Federal de Goiás (UFG) e Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP).

Nos outros textos, assim como já anunciado, percebemos certa pluralidade de conceitos e de abordagens metodológicas. Os textos de De Bona e Moraes (2018), Jardim *et al.* (2014), Corsi, De Marco e Ontañón (2018), Vieira e Altmann (2016), Fabiani, Scaglia e Almeida (2016), Paixão, Sousa e Souza (2020) e Lacerda e Costa (2012), apresentam fundamentações teóricas que, a partir de uma ótica histórico-crítica, se contradizem. Essa pluralidade é evidenciada nas discussões sobre a função e objetivo da Educação Física na Educação Infantil. Assim como apresentado ao longo das análises, alguns textos apresentavam, por exemplo, a defesa ao ensino dos elementos da cultura corporal, ao mesmo tempo em que defendiam que a criança, nas aulas de Educação Física, deveria brincar de forma livre e espontânea.

Estes dados quantitativos, somados às análises iniciadas neste trabalho, nos indicam a necessidade, cada vez mais evidente, de uma articulação entre a Educação Infantil e a Educação

Física, no campo crítico. Somente com a ampliação do debate e das publicações, poderemos avançar nos aprofundamentos que favorecerão uma maior produção nessa área educacional.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao realizarmos os estudos e reflexões a partir da pesquisa bibliográfica dos principais referenciais da pedagogia histórico-crítica, e desta abordagem relacionada à Educação Infantil, buscamos compreender sobre o contexto de surgimento dos espaços destinados à Educação Infantil; a elaboração de uma Pedagogia para a Educação Infantil; as bases que evidenciaram a necessidade de uma Pedagogia Revolucionária; o contexto de inserção da Educação Física na Educação Infantil; e, por fim, a relação desta Pedagogia Revolucionária com a Educação Física. A partir desta fundamentação que fomos capazes de compreender que, para além de um método de pesquisa, de uma pedagogia e de uma abordagem, seus conceitos e categorias relacionam-se diretamente de forma dialética com concepções de mundo e de ser-humano. Ao percebermos essa relação dialética entre educação e sociedade, conseguimos compreender que a Educação Física, assim como a Educação Infantil, a partir de conceitos e concepções singulares de cada uma, estão vinculadas a determinadas características presentes na sociedade capitalista, que se desdobram a partir desse modo de produção de vida.

É a partir desta compreensão, de que as categorias da pedagogia histórico-crítica estão dialeticamente relacionadas às concepções de mundo, que, ao estudarmos essa pedagogia vinculada especificamente à Educação Infantil, compreendemos a existência de elementos universais, ou seja, elementos que podem e devem ser trabalhadas em qualquer nível da educação. Neste sentido, independente da faixa etária dos alunos, a escola, a partir de uma fundamentação histórico-crítica, será o local privilegiado para o ensino dos conhecimentos mais desenvolvidos, produzidos e transformados ao longo da história da humanidade; o professor terá o papel de selecionar e transmitir, da forma mais adequada (tendo como base a periodização psíquica da psicologia histórico-cultural), o que há de mais avançado na produção humana; e a Educação Física terá como objetivo apresentar os vários elementos da cultura corporal, produzidos e transformados ao decorrer da história humana.

Concluimos este trabalho - mas com a certeza de que a pesquisa deve continuar - dizendo que a luta contra a abordagem hegemônica Pedagogia da Infância, e a defesa por uma Educação Infantil enquanto espaço propício para o ensino de saberes, deve ser planejada à luz da pedagogia histórico-crítica, da psicologia histórico-cultural e da metodologia crítico-superadora da Educação Física.

A partir dos textos analisados, publicados em periódicos da Educação Física entre os anos de 2012 e 2020, percebemos uma dificuldade entre os professores de Educação Física em serem coerentes a uma determinada abordagem pedagógica. Sabemos que os quatro periódicos

escolhidos para análise não representam a totalidade de publicações que possuem relação entre pedagogia histórico-crítica e Educação Física, pois, assim como apresentam Andrade e Furtado (2021), existe um número considerado de dissertações, resumos simples, e outros tipos de publicações acadêmicas que apresentam esta relação. Entretanto, reconhecemos a importância das publicações em revistas científicas, ao possibilitarem a divulgação dos dados que, a partir de uma formação teórica sólida e consistente permite fazer análise de encontros e desencontros entre a pedagogia histórico-crítica e a Educação Física. Assim, entendemos que somente a partir de um estudo aprofundado sobre os pressupostos teóricos e metodológicos dessas abordagens, que o professor terá condições de compreender as relações do particular com o universal, das categorias das abordagens com as concepções de mundo e ser-humano.

Por fim, esperamos que este trabalho possa auxiliar os (futuros e atuais) professores de Educação Física a compreenderem as bases metodológicas da pedagogia histórico-crítica e sua luta contra a forma hegemônica de uma Pedagogia para a Educação Infantil, possibilitando um olhar crítico dos professores de Educação Física para com a Educação Infantil.

Reforçamos a necessidade, dentre outras coisas, pela defesa do professor de Educação Física na Educação Infantil, e que esse professor, através de suas aulas, trate, de forma pedagógica, dos diversos conhecimentos da cultura corporal, possibilitando o acesso aos conhecimentos produzidos pela humanidade. Compreendemos que, somente a partir de uma visão histórico-crítica, histórico-cultural e crítico-superadora, nas bases do materialismo histórico-dialético, torna-se possível **a defesa por uma educação que em qualquer nível escolar (da educação infantil ao nível superior), tenha o papel de formar pessoas críticas, capazes de contribuir para a transformação da sociedade e do mundo.**

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Leonardo Carlos de; FURTADO, Roberto Pereira. Aproximações entre Educação Física e Pedagogia Histórico-Crítica: uma análise da produção bibliográfica de 1996-2019. **Revista Movimento**, v. 27, e27040, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.112513>.

ARANTES, Milna Martins. **Educação Física na educação infantil**: concepções e prática de professores. Campinas: [s.n.], 2003.

ARCE, Alessandra. Interações ou brincadeiras? Afinal o que é mais importante na educação infantil? E o ensino onde fica? *In*: ARCE, Alessandra (Org). **Interações e brincadeiras na educação infantil**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2013.

ARCE, Alessandra. Pedagogia da Infância ou fetichismo da infância? *In*: DUARTE, Newton (org). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas: Autores Associados, 2004.

ARCE, Alessandra; JACOMELI, Mara Regina Martins. Introdução. *In*: ARCE, Alessandra; JACOMELI, Mara Regina Martins (Orgs.). **Educação Infantil versus Educação Escolar?** Entre a (des)escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Tradução: Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

BRACHT, Valter *et al.* A Educação Física Escolar como tema da produção do conhecimento nos periódicos da área no Brasil (1980-2010): parte I. **Movimento**, Porto Alegre, v. 17, n. 02, p.11-34, abr./jun., 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/19280> . Acesso em: 18 fev. 2021.

BRACHT, Valter *et al.* A Educação Física Escolar como tema da produção do conhecimento nos periódicos da área no Brasil (1980-2010): parte II. **Movimento**, Porto Alegre, v. 18, n. 02, p.11-37, abr./jun., 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/30158> . Acesso em: 18 fev. 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 20 Fev. 2020.

BRASIL. **Constituição (1988)**: Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996**. BRASIL, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 14 Mar. 2020.

BRASIL. **Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm. Acesso em: 14 mar. 2021.

CARDOSO, Gabriel Garcia Borges; SOBRAL, Giselle Rodrigues; SANTOS, Lucas Batista Ricardo de Souza; LINHARES, Renata. Esportes de raquete: uma possibilidade de intervenção para as aulas de Educação Física na Educação Infantil. **Praxia - Revista on-line de Educação Física da UEG**, v. 2, p. e2020011, 11 dez. 2020. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/praxia/article/view/11051>.

CORALINA, Cora. **Vintém de Cobre**: meias confissões de Aninha. 10. ed. São Paulo: Global, 2013.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de Educação Física**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CORSI, Laís Marconato; MARCO, Ademir De; ONTAÑÓN, Teresa. Educação Física na Educação Infantil: proposta interdisciplinar de atividades circenses. **Revista Pensar a Prática**, v. 21, n. 4, 2018.

CUNHA, Luiz Antonio. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. 4. ed. Rio de Janeiro, F. Alves, 1979.

DARIDO, Suraya Cristina. **Educação Física na Escola**: questões e reflexões. Rio de Janeiro, RJ. Editora Guanabara Koogan S.A. 2003.

DARIDO, Suraya Cristina. Os conteúdos da Educação Física Escolar: influências, tendências, dificuldades e possibilidades. **Perspectivas em Educação Física Escolar**, Niterói, v. 2, n. 1 (suplemento), 2001

DAVID, Nivaldo Antônio. Prefácio. *In.*: RODRIGUES, Aneleyce Teodoro *et al.* (org.). **O Ensino da Educação Física na Educação Infantil**: reflexões teóricas e relatos de experiência com a Cultura Corporal na primeira etapa da Educação Básica. Curitiba: CRV, 2019. p. 13.

DE BONA, Bruna Carolini; MORAES, Diênifer Leal. As concepções de desenvolvimento humano nos objetivos da Educação Física na educação infantil no município de Criciúma, Santa Catarina. **Revista Motrivivência**, v. 30, n. 55, p. 124-139, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2018v30n55p124> . Acesso em 27 Dez. 2021

DE SÁ, Alessandra Latalisa. Um olhar sobre a abordagem educacional de Reggio Emilia. **Paidéia, Revista do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências Humanas, Sociais e da Saúde**. Belo Horizonte, Ano 7, n. 8, p.55-80, jan./jun. 2010.

DELGADO, Andréa Ferreira. **A invenção de Cora Coralina na batalha das memórias**. 2003. Tese de Doutorado. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas.

DELLA FONTE, Sandra Soares. Fundamentos teóricos da pedagogia histórico-crítica. *In.*: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (org.). **Pedagogia histórico-crítica**: 30 anos. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

- DUARTE, Newton. Vigotski e a Pedagogia Histórico-Crítica: a questão do desenvolvimento psíquico. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, SP, v. 24, n. 1, p. 19-29, jan./abr. 2013.
- FABIANI, Débora Jaqueline Farias; SCAGLIA, Alcides José; ALMEIDA, José Júlio Gavião de. O jogo de faz de conta e o ensino da luta para crianças: criando ambientes de aprendizagem. **Revista Pensar a Prática**, v. 19, n. 1, 2016.
- FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A crítica às pedagogias do “aprender a aprender”: a naturalização do desenvolvimento humano e a influência do construtivismo na educação. *In*: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (org.). **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.
- FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física**. São Paulo: Scipione, 2011. Versão ePUB.
- GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. **Infância e Criança em Cena: por uma política da educação infantil para a Rede Municipal de Educação**. Goiânia, 2014.
- JARDIM, Nayara Fernanda Perles *et al.* A Educação Física como componente curricular na Educação Infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental. **Revista Pensar a Prática**, v. 17, n. 4, 2014.
- KONDER, Leandro. **O que é Dialética**. São Paulo, SP: Brasiliense, 2008.
- KRAMER, Sonia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 797-818, out. 2006.
- KUNZ, Elenor (org.). **Brincar e se-movimentar: tempos e espaços de vida da criança**. - Ijuí: Ed. Unijuí, 2015.
- LACERDA, Cristiane Guimarães de; COSTA, Martha Benevides da. Educação Física na Educação Infantil e o currículo da formação inicial. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 34, n. 2, p. 327-341, 2012.
- LAVOURA, Tiago Nicola. A dialética do singular-universal-particular e o método da pedagogia histórico-crítica. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente-SP, v. 29, n. 2, 2018. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/6044> . Acesso em: 31 maio 2021.
- LE BOULCH, Jean. **O Desenvolvimento Psicomotor: do nascimento aos 6 anos**. Trad. por Ana Guardiola Brizola. Porto Alegre, Artes Médicas, 1982.
- LEFEBVRE, Henri. **Lógica Formal, Lógica Dialética**. Rio de Janeiro, RJ: Editora Civilização Brasileira, 1991.
- MARCONDES, Nilsen Aparecida Vieira; TOLEDO, Maria Fátima de Melo. Materialismo Histórico e Método de Pesquisa: uma proposta de revisão de literatura. **UNOPAR Científica, Ciências Humanas e da Educação**, Londrina, v.13, n.2, 2012.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. Considerações sobre desenvolvimento infantil. *In*: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **A prática pedagógica histórico-crítica: na educação infantil e ensino fundamental**. Campinas: Autores Associados, 2011.

MARTINS, Lígia Márcia. Contribuições da psicologia histórico-cultural para a pedagogia histórico-crítica. **Revista HISTEDBR On-Line**, p.286-300, 2013.

MARTINS, Lígia Márcia. Pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico-cultural. *In*: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (org.). **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

MARTINS, Lígia Márcia; MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. Contribuições para a sistematização da prática pedagógica na educação infantil. **Cadernos de Formação RBCE**, p.15-26, mar. 2015.

MARTINS, Rodrigo Lema Del Rio. **O lugar da educação física na educação infantil**. Tese (Doutorado em Educação Física) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação Física e Desportos, 2018.

MELLO, André da Silva *et al.* Pesquisas com crianças na Educação Infantil: diálogos interdisciplinares para produção de conhecimentos. **Revista Motrivivência**, v. 27, n. 45, p. 28-43, 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5007/2175-8042.2015v27n45p28> . Acesso em: 27 Dez. 2021.

MELLO, Thiago. Para os que virão. *In*.: VERMELHO: a esquerda bem informada. **Três poemas de Thiago de Mello, o poeta de nossos tempos**. 2016. Disponível em: <https://vermelho.org.br/2016/03/11/tres-poemas-de-thiago-de-mello-o-poeta-de-nossos-tempos/> . Acesso em: 22 mar. 2022.

MONROE, Paul. **História da educação**. Tradução: Idel Becker. 14.ed. São Paulo: Editora Nacional, 1979.

OLIVEIRA, Natália Cristina de; OLIVEIRA, Luiz Antônio de; SANTOS, João Marcos Vitorino dos. O materialismo histórico e suas categorias de análise: algumas considerações. **VII Seminário de Pedagogia-SEPED**, p. 183-200, 2013.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Campos de experiências: efetivando direitos e aprendizagens na educação infantil**. São Paulo: Fundação Santillana, 2018.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

PAIXÃO, Jairo Antônio da; SOUSA, Jefferson Teixeira de; SOUZA, Ederley Emanuel. O lugar do brincar na educação física infantil: possibilidades de interface com o aprender. **Revista Pensar a Prática**, v. 23, 2020.

PASQUALINI, Juliana Campregher. A educação escolar da criança pequena na perspectiva histórico-cultural e histórico-crítica. *In*: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (org.). **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

PASQUALINI, Juliana Campregher. Periodização do Desenvolvimento Psíquico à luz da Escola de Vigotski: a teoria histórico-cultural do desenvolvimento infantil e suas implicações

pedagógicas. *In*: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **Infância e pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2013.

PAULO NETTO, José. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PINHEIRO, Maria do Carmo Morales. A constituição do conceito de infância e algumas questões relativas ao corpo: da idade média à modernidade. **Revista Poiésis** – Volume I, Número 1, p.48-62, janeiro/dezembro 2003.

PINHO, Vilma Aparecida; GRUNENVALDT, José Tarcísio; GELAMO, Kátia Garcia. O lugar da Educação Física na Educação Infantil, existe? **Revista Motrivivência**, v. 28, n. 48, p. 222-240, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5007/2175-8042.2016v28n48p222> . Acesso em: 28 Dez. 2021

PIRES, Marília Freitas de Campos. O materialismo histórico-dialético e a Educação. **Interface (Botucatu)**, Botucatu, v. 1, n. 1, p. 83-94, Ago. 1997. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32831997000200006&lng=en&nrm=iso. Acesso em 03 Set. 2020.

PONCE, Anibal. **Educação e Luta de Classes**. Tradução: José Severo de Camargo Pereira. 2. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1981.

RÁDIO CULTURA FM 103,3. **Fernando Pessoa: Quando as crianças brincam**. 2016. Disponível em: <http://culturafm.cmais.com.br/radiometropolis/lavra/fernando-pessoa-quando-as-criancas-brincam> . Acesso em: 27 Nov. 2021.

RAMOS, Fábio Pestana. A história trágico-marítima das crianças nas embarcações portuguesas do século XVI. *In*: PRIORI, Mary Del (Org.). **História das crianças no Brasil**. 6.ed. São Paulo: Contexto, 2007.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. A pedagogia e a educação infantil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 16, p. 27-34, abril de 2001.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. **A Pesquisa em Educação Infantil no Brasil**: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP: [s.n.], 1998.

ROCHA, Ruth. **Os Direitos das Crianças segundo Ruth Rocha**. Salamandra, 2014.

RODRIGUES, Anegleyce Teodoro *et al.* (org.). **O Ensino da Educação Física na Educação Infantil**: reflexões teóricas e relatos de experiência com a Cultura Corporal na primeira etapa da Educação Básica. Curitiba: CRV, 2019.

RODRIGUES, Anegleyce Teodoro *et al.* Educação Física na Educação Infantil: reflexões à luz da pedagogia histórico-crítica. *In*: RODRIGUES, Anegleyce Teodoro *et al.* (org.). **O Ensino da Educação Física na Educação Infantil**: reflexões teóricas e relatos de experiência com a Cultura Corporal na primeira etapa da Educação Básica. Curitiba: CRV, 2019. p. 15-23.

RODRIGUES, Anegleyce Teodoro *et al.* O Estado da Arte da pesquisa em Educação Física Escolar no contexto do Ensino Fundamental. *In*: Congresso Brasileiro de Ciências do

Esporte, 20., 2017, Goiânia, **Anais...** Goiânia: CBCE, 2017. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2017/7conice/paper/view/9237/548> . Acesso em: 18 fev. 2021.

SANFELICE, José Luís. Dialética e Pesquisa em Educação. *In:* LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (orgs.). **Marxismo e educação** [livro eletrônico]: debates contemporâneos. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2017. 2 Mb; ePUB. Paginação irregular.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 43.ed.rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2018.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 6. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

SAVIANI, Dermeval. Marxismo, Educação e Pedagogia. *In.:* SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano: novas aproximações**. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 11.ed.rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. **Conhecimento escolar e luta de classes: a pedagogia histórico-crítica contra a barbárie**. Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

SAYÃO, Deborah Thomé. A hora de... a educação física na pré-escola. *In.:* X Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, 1997a. Goiânia, **Anais...** Goiânia: CBCE, 1997a, v. 1. p. 261-268.

SAYÃO, Deborah Thomé. Educação Física na pré-escola: principais influências teóricas. *In.:* CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 10., 1997b, Goiânia. **Anais...** Goiânia: CBCE, 1997b. p. 594-601.

SILVA, Efrain Maciel e. **A pedagogia histórico-crítica no cenário da educação física brasileira**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Faculdade de Educação Física, 2013.

SILVA, Jose Ricardo; VIOTTO FILHO, Irineu Aliprando Tuim. Atuação Teórico-crítica do professor nas aulas de Educação Física na escola de Educação Infantil. **Revista Pensar a Prática**, v. 21, n. 4, 2018.

SILVEIRA, Juliano. Reflexões sobre a presença da Educação Física na primeira etapa da Educação Básica. **Revista Motrivivência**, v. 27, n. 45, p. 13-27, 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5007/2175-8042.2015v27n45p13> . Acesso em: 28 Dez. 2021

SOARES, Carmem Lúcia. Educação Física Escolar: Conhecimento e Especificidade. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, supl.2, p.6-12, 1996. Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar_url?url=https://www.revistas.usp.br/rpef/article/download/139637/134931&hl=pt-

