

Capítulo 4.3

Por uma educação física histórico-crítica para a educação infantil no Brasil¹

Jorge Fernando Hermida
Universidade Federal da Paraíba – BRASIL
jorgefernandohermida@yahoo.com.br

Matheus Bernardo Silva
Universidade do Extremo Sul Catarinense – BRASIL
matheusbernardo25@gmail.com

<https://doi.org/10.61728/AE20252335>



¹ Este capítulo de livro foi desenvolvido a partir de fundamentos de um artigo que já foi aprovado para ser publicado numa conceituada revista acadêmica no Brasil. Contamos com sua autorização.

Resumo

Refletir sobre a importância da Educação Física na Educação Infantil é o objetivo central deste texto. De fato, saberes e conhecimentos vinculados com a Educação Física não fazem parte da Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil (BNCC). Mesmo tendo um Campo de Experiência “Corpo, gestos e movimentos”, a presença dos educadores físicos tampouco é garantida nesse setor de ensino. Nesse sentido, cabe questionar-se: A Educação Física pode contribuir no processo de formação humana das crianças na primeira infância? Valendo-se dos fundamentos teóricos e metodológicos da Pedagogia Histórico-crítica e do Materialismo Histórico e Dialético, defende-se a ideia de que os saberes da disciplina, fundamentados nas Ciências da Educação, são essenciais para o pleno desenvolvimento das crianças, na perspectiva da formação humana.

Introdução

Este capítulo apresenta uma reflexão dos autores sobre a importância da disciplina Educação Física, na Educação Infantil, na perspectiva da Pedagogia Histórico-crítica e do Materialismo Histórico e Dialético.

A partir da década de 1990, a formulação de novas políticas no Brasil para a Educação Infantil tentou superar uma fragilidade histórica na matéria, referente à polarização existente entre assistencialismo e educação, e que tinha como pano de fundo propostas educacionais diferentes para públicos (crianças) diferentes. Se por um lado as creches e pré-escolas foram criadas com finalidade assistencialista para atender principalmente crianças pobres, provenientes de famílias de baixa renda e filhos da classe trabalhadora, por outro lado, existiram instituições que promoviam outro tipo de oferta, com propósitos educativos, para os filhos das classes mais abastadas e da classe dominante (Conde & Hermida, 2021).

Os avanços ocorridos em matéria educacional concretizados no texto constitucional aprovado em 1988 e aprofundados com a posterior aprovação da lei maior da educação (a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, de 1996), de diversos planos educacionais (o Plano Nacional de Educação – PNE, de 2001; o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, de 2007 e o PNE de 2014) e de programas (Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH, de 2009), procuraram garantir o direito à educação das crianças pequenas sem distinção de classe, credo, cor e/ou renda. Esses avanços legais foram construções sociais históricas, motivadas pelos movimentos sociais defensores do ensino público, laico e gratuito, no propósito de assegurar o direito à educação dos filhos das classe trabalhadora, uma vez que a sociedade retomava os direitos civis e as liberdades democráticas, depois de mais de vinte anos de ditadura militar (1964-1985).

Os progressos no setor de ensino se consolidam com a aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB, em 2007), pois, até a sua aprovação, não existia garantia de recursos para a Educação Infantil. Também são criadas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, de 2009), e diretrizes para a Formação de Professores nos cursos de Pedagogia e de Licenciatura em geral (2006).

Os avanços políticos também tiveram seus desdobramentos pedagógicos. Duas grandes propostas passaram a orientar pedagogicamente a práxis educativa na Educação Infantil, após a aprovação da Constituição de 1988: o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, DE 1998) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, de 2017). Ainda que as duas referências pedagógicas oficiais tratassem de assuntos clássicos que fazem parte do universo da Educação Física, já que no RCNEI encontramos um capítulo versando sobre a Linguagem do Movimento, e na BNCC termos um campo de experiência que trata de Corpo, Gestos e Movimento, de fato, nenhum dos documentos pedagógicos oficiais trazem referências (explícitas ou implícitas) ou defendem a presença da Educação Física na Educação Infantil. Deixando claro, portanto, ainda que por omissão, que a Educação Física e seus professores não devem fazer parte do currículo escolar e do quadro docente das escolas que im-

partem educação para as crianças desde a sua tenra idade.

Para nós, autores deste artigo, essa realidade é ainda mais preocupante ao observarmos que os cursos de formação de professores de Educação Física tampouco tem conseguido implantar uma proposta qualitativa e coerente para formar licenciados para atuar na Educação Infantil. De fato, as mudanças políticas e pedagógicas ocorridas na Educação Infantil, pelo menos nos últimos trinta anos, não motivaram mudanças curriculares significativas na grande maioria dos Cursos de Licenciatura em Educação Física no Brasil (Hermida & Silva, 2024).

Esse aparente “desinteresse” com a Educação Infantil, que em termos curriculares caracteriza a formação profissional em Educação Física, é fácil de ser constatado, quando percebemos que o número de conteúdos e disciplinas ofertados para a formação de um professor que atua nesse campo de ensino é bem pequeno. Tomemos como exemplo o curso de Licenciatura do Departamento de Educação Física da UFPB, instituição onde trabalha um dos autores deste artigo. Quando analisamos os conteúdos que são ministrados em disciplinas relacionadas à Educação Infantil, como é o caso de Educação Física Infantil, Educação Física Especial, Didática Aplicada à Educação Física, Estágio Supervisionado e Prática de Ensino I, constatamos que essas disciplinas são ministradas a partir de fundamentos advindos das Ciências da Educação e das Ciências Humanas e Sociais, contrastando com a perspectiva biológica, fisiológica e positivista, ancorada nas Ciências Biológicas e Ciências da Saúde, as quais orientam as propostas da esmagadora maioria das disciplinas do currículo do curso de Licenciatura (85%).

As reflexões aqui descritas nos conduzem à explicitação da nossa questão norteadora, a saber: Pode a Educação Física contribuir no processo de formação humana das crianças na primeira infância?

Valendo-se dos fundamentos teóricos e metodológicos da Pedagogia Histórico-crítica e do Materialismo Histórico e Dialético, os autores deste artigo defendem a ideia de que os saberes da disciplina Educação Física, ancorados em fundamentos das Ciências da Educação, são essenciais para o aprimoramento de uma proposta pedagógica que promova o pleno desenvolvimento das crianças na sua primeira infância, na perspectiva da formação humana.

Além desta Introdução, na primeira parte do artigo apresentamos os fundamentos pedagógicos e políticos que orientam a proposição desta alternativa educacional, que visa justificar a importância da presença da Educação Física e seus professores na Educação Infantil. No momento seguinte, apresentamos brevemente três assuntos essenciais da proposta: o papel do professor, o objeto de estudo e as principais categorias empíricas. O artigo se encerra com a apresentação das Reflexões Finais.

Fundamentos pedagógicos e políticos da proposta

Um importante pressuposto para refletir sobre as especificidades da Educação Física na Educação Infantil aloja-se no bojo dos processos de crescimento, desenvolvimento e aprendizagem da criança. Ou seja, na promoção humana da criança (processo de humanização). Para isso, importa destacar a problemática da relação entre ensino e aprendizagem que, por consequência, corrobora para o desenvolvimento psíquico e pessoal da criança.

Como sabemos, há uma vasta teorização direcionada para a Educação Infantil, que estabelece como problemática a relação supracitada (processo de ensino e aprendizagem), sendo comum evidenciar a espontaneidade (interesse empírico) da criança como fio condutor para o seu próprio desenvolvimento ou o seu contrário, ou seja, a utilização dos tempos e espaços escolares da Educação Infantil para antecipar conteúdos clássicos do Ensino Fundamental. Se bem o processo educativo das crianças pequenas não pode ser abandonado à própria sorte e iniciativa individual das crianças, também nos opomos à antecipação do ensino que caracteriza os primeiros anos do Ensino Fundamental.

Para Vigotski (2021), a instrução cumpre um papel-guia no desenvolvimento psíquico e pessoal do indivíduo. Para que o processo educativo seja exitoso, a inter-relação instrução e desenvolvimento precisa ser devidamente compreendida. Todavia, conforme mencionado anteriormente, à luz da Pedagogia Histórico-crítica, a criança, enquanto ser forjado no bojo das relações sociais, necessita se apropriar das máximas objetivações humanas. Para que isso possa acontecer de maneira correta, o processo de apropriação precisa respeitar a fase de desenvolvimento em que se encontra a criança – ou seja, compreender a natureza humana.

A Educação Infantil, como educação escolar, deve ser compreendida “[...] como lócus destinado à transmissão dos conhecimentos historicamente sistematizados às novas gerações e organizado em torno de um currículo, que é gerido pelo trabalho pedagógico de professores junto aos seus alunos” (Martins, 2012, p. 08-09). Observa-se que há a necessidade de um currículo escolar, ou melhor, um currículo formativo escolar que impactará, decisivamente, no desenvolvimento da criança no sentido integral ou, em uma perspectiva marxiana, no sentido omnilateral (Marx, 2021), indo para além, meramente, da espontaneidade.

Destarte, é fundamental que o currículo formativo escolar, parta de uma concepção de infância (Saviani, 2020), onde a criança deve ser compreendida como um ser situado, um ser que estabelece uma relação com a liberdade e um ser consciente. Essa concepção de infância, em linhas gerais, a partir de uma síntese dialética, evidencia, no que tange a realidade humana, os seguintes aspectos: situação, liberdade e consciência (estrutura dialética do ser humano).

Considerados isoladamente, cada um desses aspectos se comporta como síntese de pares antitéticos. Na situação descobrem-se dois polos: natureza e cultura; na liberdade, adesão (responsabilidade) e opção (criatividade); na consciência, irreflexão e reflexão. Não é difícil compreender a ligação íntima e a dependência direta em que esses polos se apresentam reciprocamente. Com efeito, o homem é natureza, mas natureza modificada (cultura); e é cultura, mas cultura condicionada por algo previamente dado (natureza). Em relação à liberdade, sabe-se que optar é sempre, em sentido próprio, arriscar, lançar-se no vazio; implica, portanto, uma dimensão de novidade, criatividade, originalidade, espontaneidade; mas para escolher, e ao escolher, o homem assume a sua escolha, engaja-se nela, o que quer dizer que ele é responsável pela sua decisão. E em relação à consciência, a própria análise já mostrou como a consciência irrefletida é condição da refletida e como esta se acompanha sempre daquela (Saviani, 2020, p. 267-268).

Por estes motivos defendemos a ideia de que a Educação Infantil não pode ser vista em oposição ao processo de escolarização, pois ela se constitui no próprio início do processo de escolarização da criança pequena. Quando

falamos da importância do processo de escolarização da criança desde a sua tenra idade, o fazemos respeitando as próprias características que o crescimento, o desenvolvimento e a aprendizagem têm nessas faixas etárias.

Ao tomarmos com base a Pedagogia Histórico-crítica, compreendemos que a educação escolar, portanto a própria Educação Infantil, configura-se em uma mediação no bojo da prática social global. A prática social, então, deverá ser o ponto de partida e o ponto de chegada da prática pedagógica. Sendo que a passagem entre tais pontos dar-se-á por intermédio dos momentos pedagógicos histórico-críticos (problematização, instrumentalização e catarse). Nesse caso, ao evidenciarmos a problemática sobre a estrutura dialética do ser humano e o método pedagógico histórico-crítico, no âmbito da Educação Infantil, sugerimos que seguir a reflexão de Saviani (2020, p. 271) é o mais acertado:

Ora, assumir essa orientação pedagógica na educação das crianças significa ter presente o modo como está estruturada a sociedade atual no interior da qual as referidas crianças nasceram. Cabe, portanto, educá-las para viver nessa sociedade, o que implica conhecê-la o mais profundamente possível. E conhecer não significa apenas deter informações, mas compreender as aparências dos fenômenos que se manifestam empiricamente à nossa percepção. Conhecer, implica, então, captar o movimento que nos permite entender como nasceu essa sociedade, de onde ela surgiu, como se encontra estruturada, quais as contradições que a movem, definindo as tendências de seu desenvolvimento e apontando para as possibilidades de sua transformação numa nova forma de ordem superior, que somente poderá ser instaurada pela ação efetiva, intencional e organizada das forças sociais que hoje se encontram subjugadas e, por isso, têm todo o interesse em buscar lutar para mudar as condições vigentes e instaurar outro tipo de sociedade em que as relações entre os homens encaminhem coletivamente o pleno desenvolvimento das forças produtivas humanas em benefício de toda a humanidade.

Como sabemos, a criança, em tempos atuais, está situada no âmbito da realidade humana vigente, onde impera determinados condicionantes que implicam no desenvolvimento de uma concepção de mundo, isto é, em

uma visão de mundo. A Educação Infantil, a partir dos fundamentos da Pedagogia histórico-crítica, pressupõe a relação entre conteúdo escolar e formas de ensiná-los com intuito de promover o processo de humanização e de emancipação da criança. Tomando, obviamente, como base as condições objetivas dos períodos do seu desenvolvimento (Pasqualini & Lazaretti, 2022).

Ao considerarmos esse posicionamento, revelam-se indicativos de que a Educação Infantil tem, como condição fulcral, o ensino das máximas objetivações humanas convertidas em conteúdos escolares (conhecimento escolar). Destaca-se, portanto, os conteúdos escolares a serem transmitidos por meio formas didático-pedagógicas que corroborem, concretamente, para o desenvolvimento integral da criança. Portanto, ao reivindicarmos a presença da Educação Física, mais especificamente a presença do professor de Educação Física no processo formativo da criança no espaço da Educação Infantil, estamos nos posicionando em proveito do ensino no que tange à formação integral (omnilateral) da criança. Destarte, o aspecto físico é um dos elementos cabais para o processo de ensino e aprendizagem na Educação Infantil.

Esse posicionamento pode ser compreendido, do ponto de vista teórico-didático, ao evidenciarmos a tríade conteúdo-forma-destinatário (Martins, 2013; Galvão et al., 2019). Conforme mencionado anteriormente, o conhecimento historicamente sistematizado (as máximas objetivações humanas) deve ser convertido em conteúdo escolar (conhecimento escolar). Para isso, é inerente a necessidade de um método pedagógico que permita essa conversão para que os indivíduos possam ter condições de se apropriar de tais conteúdos. À vista disso, Galvão et al. (2019) realizam o seguinte argumento sobre o conteúdo escolar:

[...] sendo derivado do saber sistematizado em suas formas mais desenvolvidas, necessita ser tratado pedagogicamente, selecionado, organizado, sequenciado e dosado pelo professor e assimilado pelos alunos em meio às tarefas escolares realizadas (correlação entre forma e conteúdo), mas que também é determinado pelas finalidades educativas (objetivos), pelas possibilidades materiais objetivas da prática educativa (condições) e pelo próprio nível de desenvolvimento dos alunos (destinatário).

Verifica-se, assim, como é salutar a transmissão do conhecimento historicamente sistematizado para o desenvolvimento do indivíduo, em nosso caso, da criança (para o seu processo de humanização e emancipação). Todavia, não se trata de selecionar determinados conhecimentos em detrimento de outros. É necessário ter como base pedagógica a omnilateralidade, com o intuito de elucidar o desenvolvimento da criança.

No caso deste texto, evidencia-se a importância da Educação Física escolar, bem como do professor de Educação Física, como indivíduo perfeitamente capaz de selecionar, sequenciar, dosar (tratar pedagogicamente) o conhecimento da corporeidade historicamente sistematizado. Trata-se, na verdade, de estabelecer esse tratamento pedagógico ao conhecimento historicamente sistematizado, tendo como finalidade o desenvolvimento da corporeidade da criança a partir do acúmulo histórico da corporeidade humana nas suas máximas objetivações (Bernardo Silva, 2018; 2022; Hermida & Silva, 2024; Saviani, 2019).

Na perspectiva da Pedagogia Histórico-crítica, justifica-se a inserção da Educação Física como disciplina a fazer parte da Educação Infantil, uma vez que, considerar o ser humano no seu todo, inclusive nos seus aspectos físicos se faz necessário e não menos importante. Trata-se, conforme Saviani (2019, p. 105), “[...] de uma concepção de homem referenciada na materialidade da condição humana em que o fato primordial e irrecusável se expressa na corporeidade, a educação corporal não pode ser considerada algo de menor importância.”

O processo de humanização e de emancipação da criança também depende de oportunizar, por meio da prática pedagógica em Educação Física, o domínio da sua condição corporal, da atividade prática, tendo em vista o acúmulo histórico, nas suas máximas objetivações, cuja predominância aloja-se na corporeidade humana. Para além da dualidade entre corpo e mente, o processo de apropriação das crianças (destinatário), considerando as suas condições de desenvolvimento, os conhecimentos referentes à corporeidade humana contribuem para o domínio da condição corporal da criança, onde o trabalho intelectual direcionado para a apropriação e produção do saber também está presente.

À luz dos fundamentos pedagógicos aqui descritos, ficam claros quais são seus fundamentos políticos. Destacaremos, dentre eles, a importância

do conteúdo, do método, do papel do professor e da função social da instituição escolar.

Ao realizar uma defesa enfática do conhecimento e como este deve estar presente nos processos educativos, somos favoráveis a que o conjunto das objetivações humanas seja acessível à todas as crianças do nosso país. E isto também deve acontecer na Educação Infantil, sempre respeitando os estágios de crescimento, desenvolvimento e aprendizagem nos quais a criança se encontra. Se conseguirmos isso, a educação, como ato especificamente humano desenvolvido desde a tenra idade, contribuirá de maneira significativa no desenvolvimento da segunda natureza humana: o mundo do humano, o mundo da cultura. Segundo Leontiev (2010), o que não é dado ao homem naturalmente, como herança biológica, precisa ser incorporado por meio do processo de apropriação das objetivações humanas.

No que diz respeito aos procedimentos metodológicos necessários para concretizar uma proposta educativa histórico-crítica, o método dialético indica que o processo de apropriação das objetivações humanas precisa ter, como ponto de partida e ponto de chegada, a realidade social concreta. Isto porquê, ao ser a educação “...uma atividade mediadora no seio da prática social global” (Saviani, 2018, p. 59), ela precisa contribuir no processo de formação humana de modo que o movimento que vai da síntese (isto é, uma visão caótica do todo) à síntese (o conhecimento da totalidade e de suas múltiplas determinações) mediado pela análise (processo de abstração do objeto) contribua, de maneira segura, no processo de transmissão-assimilação dos conhecimentos.

No que concerne ao papel do professor, ele ocupa um lugar central. Ao ser a educação um processo intencional, baseado na sistematização e na transmissão dos conhecimentos clássicos, fica evidente que o trabalho educativo do professor espera que o aluno, no processo de apropriação das objetivações humanas, possa ir além dos conhecimentos cotidianos. Nesta direção, trabalhar na perspectiva pedagógica histórico-crítica implica na:

- a) identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção; b) conversão do saber objetivo em saber escolar de

modo a torná-lo assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares; c) provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção (Saviani, 2011, p. 08-9).

Finalmente temos o papel que coube à escola como importante meio de transformação social. A escola precisa retomar o seu papel central nos processos de socialização do conhecimento historicamente construído pela humanidade, sem ignorar que as crianças precisam ser consideradas como sujeitos ativos nos processos educativos. Esses conhecimentos e saberes são essenciais e precisam ser socializados.

Com efeito, se, como procuramos esclarecer, a educação supõe a desigualdade no ponto de partida e a igualdade no ponto de chegada, agir como se as condições de igualdade estivessem instauradas desde o início não significa, então, assumir uma atitude de fato pseudodemocrática? (...) Entendemos, pois, que o processo educativo é passagem da desigualdade à igualdade. Portanto, só é possível considerar o processo educativo em seu conjunto como democrático sob a condição de se distinguir a democracia como possibilidade no ponto de partida e a democracia como realidade no ponto de chegada. Consequentemente, aqui também vale o aforismo: democracia é uma conquista; não um dado (Saviani, 2018, p. 62).

Resta claro, pois, que a escola, ao assumir uma proposta pedagógica emancipadora e progressista, torna-se apta a transformar a desigualdade cultural que existe nas crianças quando ingressam na escola numa igualdade exequível. E isso só é possível através da mediação da educação na perspectiva histórico-crítica.

A educação física histórico-crítica na educação infantil

Defendemos a tese de que a inserção da Educação Física e seus professores deva acontecer de forma crítica. Para tanto, faz-se necessário aproximar os conteúdos dos cursos de Licenciatura à realidade que caracteriza os tempos e espaços escolares clássicos da Educação Infantil. Quando defendemos a presença da Educação Física na Educação Infantil, o fazemos com plena ciência das limitações existentes, internas e externas à nossa área, e que precisam ser urgentemente superadas. Se queremos inserir a

Educação Física na Educação Infantil de forma crítica, precisamos formar melhor os nossos licenciados com disciplinas e fundamentos advindos das Ciências da Educação, que compensem o predomínio de fundamentos da Biologia e das Ciências da Natureza hoje presentes nos processos formativos da nossa área. Tendo como ponto de partida a prática social concreta, essa formação precisa relacionar-se com tudo o que caracteriza a natureza humana nos primeiros anos de vida, para assim podermos compreender a natureza da educação que precisamos desenvolver para esse setor de ensino, haja vista a importância da instrução nos processos de desenvolvimento e da aprendizagem. Esse deve ser o ponto de partida da construção de uma proposta educativa contrahegemônica, alternativa à BNCC, que pretenda ser verdadeiramente emancipadora. Esse é o ponto de partida da nossa proposta de Educação Física Infantil, ancorada na Pedagogia Histórico-crítica.

A proposta alternativa aqui recomendada supera, sobremaneira, as limitações do atual documento pedagógico oficial – a BNCC, cujo caráter é extremamente precário, naturalista, espontaneísta, individualista e centrado no próprio aluno, conforme foi possível verificar nas nossas pesquisas, observações e vivências, e demonstrado aqui neste trabalho. Com pouco mais de vinte laudas, a BNCC da Educação Infantil (2017) tem como principais partes constitutivas os direitos de aprendizagem e desenvolvimento (conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se), os cinco campos de experiência (O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações), e a parte que descreve os objetos de aprendizagem e desenvolvimento. Desprovida de referências bibliográficas, a BNCC tampouco apresenta citações diretas e/ou indiretas dos clássicos da literatura pedagógica infantil. Ao analisarmos as práticas educacionais propostas pela BNCC e seus fundamentos, perceberemos que elas apreçoam visões de criança e infância ideais, valorizam de maneira exacerbada as experiências dos alunos (campos de experiência), colocam as crianças no centro do processo, ao tempo que o papel do professor é secundarizado. Evidentemente, a BNCC está ancorada nas Pedagogias da Infância e das Competências.

É por estes motivos que aqui apresentamos contribuições para firmar a práxis educativa da Educação Física para a Educação Infantil, numa perspectiva superadora da própria BNCC. Neste texto nos debruçaremos perante o papel do professor, o objeto de estudo da Educação Física e suas categorias analíticas e empíricas fundamentais.

Nota-se, por conseguinte, que a necessidade concreta do trabalho educativo do professor de Educação Física na Educação Infantil se dá, predominantemente, para promover o processo que “[...] exige a sistematização e a transmissão-assimilação dos conhecimentos relativos à corporeidade humana” (Saviani, 2020, p. 105), em proveito do desenvolvimento da criança. Isto porque, no que tange a forma (disposições didático-pedagógicas), à luz do método didático histórico-crítico, pressupõe uma das necessidades didático-pedagógicas, conforme Galvão et al. (2019), o domínio do objeto do conhecimento a ser ensinado (neste caso, dos conhecimentos relativos à corporeidade humana, portanto, a ser tratado na Educação Física) pelo professor.

Como a transmissão do conhecimento é um vetor primordial no método didático e dialético histórico-crítico, urge como condição cabal “[...] o domínio pleno e seguro por parte de quem ensina o objeto do conhecimento e seus respectivos conteúdos, de modo que possa organizar, sistematizar e realizar as melhores formas de seu ensino” (Galvão et al., 2019, p. 144). Nesse sentido, compreender a ênfase na formação integral da criança inclui a própria dimensão ou aspecto físico, isto é, os conhecimentos relativos à corporeidade humana.

Todavia, devido a especificidade da Educação Física acima mencionada, evidencia-se o processo de transmissão-assimilação dos conhecimentos relativos à corporeidade humana, convertidos em conhecimentos escolares (conteúdos escolares), direcionados para o desenvolvimento do pensamento e da ação corporal (enquanto unidade indivisível) da criança. Quem ensina, portanto, deve se ater a tal condição. Logo, quem ensina em teoria os conhecimentos oriundos da corporeidade humana, deveria ser o professor de Educação Física, dado seu processo formativo, bem como sua função no bojo do processo educativo escolar.

É o professor de Educação Física que deve ter o domínio da especificidade dessa área do conhecimento. Por conseguinte, ter condições de

compreendê-la, de maneira sintética, a tal ponto de corroborar, decisivamente, no processo de apropriação por parte dos alunos, considerando, obviamente, as suas características enquanto indivíduos singulares, inseridos nas relações sociais hodiernas. E, nesse caso, o professor de Educação Física tem, em tese, a possibilidade de concretizar o bom ensino no que tange a transmissão dos conhecimentos relativos à corporeidade humana.

Ao dominar as especificidades da Educação Física, ou seja, do seu objeto do conhecimento, há a possibilidade de ocorrer, via trabalho educativo, o bom ensino, o qual pode ser compreendido como a condição concreta de reprodução dos “[...] traços essenciais do objeto de estudo. Isso significa que cabe à prática pedagógica histórico-crítica [em Educação Física] fazer com que cada aluno seja uma totalidade de reprodução de determinações do objeto do conhecimento [da Educação Física]” (Galvão et al., 2019, p. 144). Como desdobramento, esse movimento pedagógico pode “...fazer com que os alunos [as crianças] reproduzam em pensamento traços constitutivos desse objeto de ensino” (Idem, p. 144).

Diante do exposto, fica evidente que o objeto de estudo da Educação Física na Educação Infantil é a corporeidade. Para Saviani (2019, p. 106), “A ideia que me parece central ao se considerar a educação física na perspectiva histórico-crítica diz respeito ao aprendizado do controle, por parte de cada indivíduo, do próprio corpo”. Segundo o autor, mesmo aquelas atividades corporais complexas – como a dança, ginástica e esportes – exigem altos níveis de controle físico e psíquico. O controle dos movimentos corporais (precisão e harmonia dos gestos) requer níveis elevados de concentração mental e emocional. Para os histórico-críticos, também fazem parte dos processos educativos da Educação Física “...não apenas o desenvolvimento pleno dos movimentos corporais, mas também a capacidade de contenção do movimento físico. Trata-se, aqui, das exigências de contenção colocadas pelo trabalho intelectual (Savani, 2019, p. 106).

Existem também categorias empíricas, que na perspectiva histórico-crítica ocupam um lugar relevante. Como a ênfase se localiza no desenvolvimento corporeidade, a contribuição de outras ciências deve ser compreendida como meio para atingir tal finalidade. “O que torna a Pedagogia como a ciência cabal para a relação professor e aluno no contexto da Educação Física escolar” (Hermida & Silva, 2024, p. 17). Além das catego-

rias clássicas que norteiam a educação na primeira infância (crescimento, desenvolvimento, aprendizagem), destacamos aquelas que contribuem significativamente para compreender a práxis educativa da Educação Física na Educação Infantil. São elas: atividade prática, atividade-guia, a brincadeira, a necessidade e a imaginação. Trata-se de categorias que, em teoria, deveriam ter presença quotidiana na práxis dos educadores físicos que trabalham com crianças na primeira infância.

Neste estudo, a atividade é concebida como sendo um aspecto constitutivo da criança, nas condições concretas de vida. Ela está vinculada aos estágios de desenvolvimento psíquico das crianças, que determinam a transição de um estágio de desenvolvimento para outro, pautada pelo principal tipo de atividade dominante. Através da atividade,

...o mundo da realidade humana que cerca à criança abre-se cada vez mais para ela. Em toda sua atividade e, sobretudo, em seus jogos, que ultrapassaram agora os estreitos limites da manipulação dos objetos que a cercam, a criança penetra no mundo mais amplo, assimilando-o de forma eficaz. Ela assimila o mundo objetivo como um mundo de objetos humanos reproduzindo ações humanas com eles (Leontiev, 2010, p. 59).

Na atividade, a criança pequena interage com o meio ambiente e sua realidade social, cultural e histórica, possibilitando o processo de apropriação das objetivações, sempre numa perspectiva lúdica. Lembremos que a atividade principal é aquela que está em conexão com as principais mudanças que ocorrem no desenvolvimento psíquico e corporal das crianças, que aprimoram o caminho da transição da criança para a elevação dos seus níveis de desenvolvimento. Segundo Leontiev, a atividade principal da criança pode ser caracterizada pelos seguintes atributos: 1) a criança começa a aprender de brincadeira; 2) é aquela na qual os processos psíquicos particulares tomam forma e são reorganizados em formas de atividades lúdicas; e, 3) a atividade principal depende das principais mudanças psicológicas da personalidade infantil. “É precisamente no brinquedo que a criança, no período pré-escolar, por exemplo, assimila as funções sociais das pessoas e os padrões apropriados de comportamento” (Leontiev, 2010, pp. 64-5).

A aprendizagem de uma criança começa muito antes da aprendizagem escolar, a partir das suas condições históricas e sociais concretas. Nos processos de ensino-aprendizagem, a atividade prática está diretamente relacionada com outros dois conceitos fundamentais: o Nível Atual do Desenvolvimento da Pessoa (NADP) e a Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI). Na teoria histórico cultural, a instrução guia o desenvolvimento. Para que uma intervenção pedagógica seja exitosa, de posse do NADP (ponto de partida), o professor precisa planejar o tamanho da ajuda externa que a criança precisará para poder realizar uma determinada atividade sozinha (ZDI, ponto de chegada). Ou seja, o tamanho da ZDI será diretamente proporcional ao tamanho da ajuda necessária para poder realizar uma determinada tarefa automaticamente. A dosagem do NADP e da ZDI é desafiadora e merece muita atenção do docente, já que “...como destaca o autor da psicologia histórico-cultural, se a criança não pode fazer algo com a ajuda, isso significa que um dado conteúdo está fora da zona de desenvolvimento iminente” (Kratsov & Kratsova, 2021, p.40).

A brincadeira é outra categoria central do processo de desenvolvimento de uma criança em idade pré-escolar. Para Vigotski (2021), no desenvolvimento a brincadeira não é uma forma predominante de atividade, mas é a linha que guia o desenvolvimento na idade pré-escolar. Segundo o autor bielorrusso, a definição de brincadeira não deveria levar em consideração o critério de satisfação, pois há uma série de atividades que proporcionam vivências de satisfação mais intensas que a brincadeira. Também ele destaca que existem brincadeiras nas quais o próprio processo não proporciona satisfação, já que trazem satisfação quando o resultado é aquele que interessa à criança. “Dessa forma, a definição da brincadeira pelo princípio de satisfação, é claro, não pode ser considerada correta” (Vigotski, 2021, p. 210).

A brincadeira só faz sentido quando a criança manifesta a tendência para a resolução e satisfação de desejos, diretamente relacionados à esfera afetiva: “...parece-me que a brincadeira se organiza justamente na situação de desenvolvimento em que surgem as tendências irrealizáveis” (Vigotski, 2021, p. 212). Ao falar sobre desejo, necessidade e imaginação, o autor afirmou o seguinte:

É disso que surge a brincadeira, que deve ser sempre entendida como uma realização imaginária e ilusória de desejos irrealizáveis,

diante a pergunta “por que a criança brinca?” A imaginação é o novo que está ausente na consciência da criança na primeira infância, absolutamente ausente nos animais e representa uma forma especificamente humana de atividade da consciência; como todas as funções da consciência, forma-se originalmente na ação. (Vigotski, 2021, p. 213)

Ao dissertar sobre a importância do jogo para o desenvolvimento infantil, Leontiev (2010, p. 59) nos lembra que:

A infância pré-escolar é o período da vida em que o mundo da realidade humana que cerca a criança abre-se cada vez mais para ela. Em toda sua atividade e, sobretudo, em seus jogos, que ultrapassam agora os estreitos limites da manipulação dos objetos que a cercam, a criança penetra um mundo mais amplo, assimilando-o de forma eficaz. Ela assimila o mundo objetivo como um mundo de objetos humanos reproduzindo ações humanas com eles. Ele guia um “carro”, aponta uma “pistola”, embora seja realmente impossível andar em seu carro ou atirar com sua arma.

Somos cientes que existe um rico e vasto acervo de conhecimentos da Educação Física que pode e deve fazer parte dos processos educativos na primeira infância, respeitando a natureza lúdica que caracteriza a existência humana nos primeiros anos de vida e conhecendo as especificidades dos estágios de desenvolvimento e suas atividades principais (as atividades-guia segundo a Escola de Vigotski). A utilização do jogo e da brincadeira como conteúdo, mas principalmente como método, ajudará a objetivar e organizar o trabalho pedagógico do professor de Educação Física, de modo que ele possa apresentar uma atividade que tenha sentido e significado para as crianças.

Para finalizar, em linhas gerais, ao destacarmos a tríade conteúdo-forma-destinatário, na perspectiva histórico-crítica, é possível compreender o papel fundamental do professor de Educação Física (e tão somente dele) para selecionar os conhecimentos oriundos da corporeidade humana, convertê-los em conhecimentos escolares, consequentemente, dosá-los e sequenciá-los de uma maneira didática-pedagógica que considere as especificidades do desenvolvimento vigente do aluno (neste caso, das crianças

na Educação Infantil), bem como que contribua, no bojo do processo de transmissão e assimilação, para o desenvolvimento de formas mais aprofundadas tanto do pensamento quanto da ação corporal das crianças.

Reflexões finais

As reflexões aqui descritas se fundamentam na rica e vasta experiência dos dois autores deste texto,² cujas pesquisas e trabalhos com crianças na fase da primeira infância alicerçaram e continuam alicerçando a construção de uma proposta bem diferente de outras formulações pedagógicas da Educação Física escolar brasileira. Também explicitamos na Introdução deste texto a nossa intenção de superar as limitações que apresenta o atual documento pedagógico oficial, a BNCC.

A proposta educativa da BNCC, assim como sua principal categoria (campos de experiência), está baseada na Pedagogia da Infância e na Pedagogia das Competências. Somos cientes das limitações que caracterizam essas propostas pedagógicas, ancoradas no aprender a aprender, que, além de fomentar o processo de desescolarização, culminam na precarização do trabalho pedagógico e no papel do professor na sala de aula. Trata-se de uma proposição precária, naturalista e espontaneísta centrada no próprio aluno, que desconsidera os conhecimentos produzidos pela humanidade na sua vida em sociedade.

Como no nosso país o acesso ao conhecimento cumpre-se de maneira profundamente desigual e seletiva (Saviani & Duarte, 2015), o discurso do aprender a aprender e da pedagogia das competências termina por camuflar a realidade, pois subordina os objetivos da educação escolar à lógica individualista do permanente esforço para adaptar-se à vida e ao trabalho de maneira precarizada. E essa lógica adquire requintes de crueldade quando reconhecemos a avassaladora diferença que existe, em termos de capital cultural, entre os filhos da classe trabalhadora e os filhos da burguesia e das classes mais abastadas da nossa sociedade.

2 Destacamos em particular os projetos “Fundamentos para a prática pedagógica em educação física escolar”, do professor Matheus Bernardo Silva na UNESC, e “A Educação Física na Educação Infantil, na perspectiva da Pedagogia Histórico-crítica”, do professor Jorge Fernando Hermida na UFPB.

Posto que o documento oficial que norteia as ações pedagógicas das escolas de Educação Infantil em todo o território nacional é a BNCC de 2017, como fazemos, então, para implementar uma proposta de Educação Física na Educação Infantil, na perspectiva da Pedagogia Histórico-crítica? Trata-se, pois, de um grande desafio. Porque se consideramos que a educação se revela impossível apenas com os elementos que caracterizam à educação do homem no seu aspecto empírico, precisamos contribuir, então, com aqueles elementos científicos, filosóficos e culturais que caracterizam a educação do homem no seu aspecto concreto e social, na perspectiva da formação humana. Para os histórico-críticos, não há outra maneira de o indivíduo formar-se e desenvolver-se como um ser genérico. Isso pode ser possível pela relação dialética entre apropriação da atividade humana objetivada no mundo da cultura e a objetivação da individualidade por meio do trabalho (Saviani & Duarte, 2015, p. 22).

A superação da BNCC deverá acontecer não pela sua negação, mas sim pela sua incorporação e conseqüente superação. Só assim conseguiremos formar os indivíduos não só como seres individuais, mas principalmente como seres sociais. Trata-se de uma essência (a social) que não independe do processo histórico, se consideramos o caráter histórico que caracterizam as relações entre educação e sociedade.

Eis aí o grande desafio de hoje da Educação Física na Educação Infantil. Existe um rico e vasto acervo de conhecimentos, que podem e devem fazer parte dos processos educativos na primeira infância. A Educação Física pode contribuir, efetivamente e de maneira significativa, no processo da formação humana das crianças na primeira infância.

Sabemos que Pedagogia Histórico-crítica carrega um potencial revolucionário para fazer cumprir a função social da escola nas sociedades capitalistas. Se nessas sociedades a escola está destinada à reprodução do

status quo, essa reprodução também pode servir, por contradição, para a transformação social. É esse o objetivo indispensável dos histórico-críticos: contribuir, através da educação, no processo de construção de uma sociedade mais justa e solidária.

Referências

- Base Nacional Comum Curricular. Educação é a base. (2017). Ministério da Educação.
- Bernardo Silva, M. (2018) *O objeto de conhecimento da educação física escolar na perspectiva da pedagogia histórico-crítica*. [Tese Doutorado, Universidade Estadual de Campinas]. Biblioteca de Teses e Dissertações da Unicamp.
- Bernardo Silva, M. (2024). O desenvolvimento da corporalidade na esfera da educação física escolar. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, 17(1), 885-900*, 2022.
- Conde, S. F., & Hermida, J. F. (2021). Pedagogia histórico crítica e posicionamento ativista transformador na Educação Infantil. *HOLOS, 8*, 1–18. <https://doi.org/10.15628/holos.2021.13210>
- Galvão, et al. (2019). *Fundamentos da didática histórico-crítica*. Autores Associados.
- Hermida, J. F. & Silva, M. B. A Educação Física na Educação Infantil na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações, a partir dos aportes de “Escola e Democracia”. *Debates em Educação, [S. l.], 16(38), 01-25*, <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2024v16n38pe17564>
- Kratsov, G. & Kratsova, E. (2021). A inter-relação instrução e desenvolvimento: problemas e perspectivas. In: Vigotski, L. S. *Psicologia, educação e desenvolvimento*. Expressão Popular.
- Leontiev, A. N. (2010). Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: Vigotski, L. S. et al. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Ícone Editora.
- Martins, L. M. (2013). *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*. Autores Associados.

- Martins, L. M. Prefácio. (2012). In: Pasqualini, J. C. & Lazaretti, L. M. *Que educação infantil queremos?: um manifesto em defesa da educação escolar para crianças pequenas*. Mireveja.
- Marx, K. (2021) *Manuscritos econômico-filosóficos*. 1a ed. 12a reimpr. Boitempo.
- Pasqualini, J. C. & Lazaretti, L. M. (2022). *Que educação infantil queremos?: um manifesto em defesa da educação escolar para crianças pequenas*. Mireveja.
- Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. 3 volumes. (1998). Ministério da Educação.
- Saviani, D. (2020). Infância e pedagogia histórico-crítica. In: Galvão, A. C. (Org.) *Infância e pedagogia histórico-crítica*. 2a ed. Autores Associados.
- Saviani, D. (2019). *Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano: novas aproximações*. Autores Associados.
- Saviani, D. (2018). *Escola e democracia*. 43° ed. Autores Associados.
- Saviani, D. (2011). *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Autores Associados.
- Saviani, D. & Duarte, N. (2015). *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar*. Autores Associados.
- Vigotski, L. S. (2021). *Psicologia, educação e desenvolvimento*. Expressão Popular.
- Vigotski, L. S. et al. (2010). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Ícone Editora.

