

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA EDUCAÇÃO BÁSICA**

**CORPO(S) EM MOVIMENTO NA EDUCAÇÃO FÍSICA INFANTIL:
CONTRIBUIÇÕES NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA**

DEIVIDE TELLES DE LIMA

**BAURU - SP
2019**

DEIVIDE TELLES DE LIMA

**CORPO(S) EM MOVIMENTO NA EDUCAÇÃO FÍSICA INFANTIL:
CONTRIBUIÇÕES NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre à Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - Faculdade de Ciências, Campus de Bauru/SP - Programa de Pós-Graduação em Docência para Educação Básica.

Orientadora: Prof^a. Dra. Dagmar Ap. Cynthia França Hunger.

**BAURU - SP
2019**

FICHA CATALOGRÁFICA

L732c	<p>Lima, Deivide Telles de</p> <p>Corpo(s) em Movimento na Educação Física Infantil: : contribuições na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica / Deivide Telles de Lima. -- Bauru, 2019 147 f.</p> <p>Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências, Bauru Orientadora: Dagmar Ap. Cynthia França Hunger</p> <p>1. Corpo(s) em movimento. 2. Educação Física Infantil. 3. Pedagogia Histórico-Crítica. 4. Universidade Estadual Paulista. 5. Faculdade de Ciências. I. Título.</p>
-------	---

AGRADECIMENTOS

Agradeço a DEUS, pelo dom da vida, pelas graças e presença constante.

Agradeço a minha amada, esposa Aline, pelo apoio de todos os dias e por cuidar com tanto amor e dedicação de nossa família.

Agradeço aos meus filhos Larissa e João Paulo pela compreensão em todos os momentos que não estive presente.

Agradeço a minha orientadora Professora Dr.^a Dagmar Aparecida Cynthia França Hunger pelas, orientação, confiança, paciência e disponibilidade ao longo desta trajetória.

Agradeço aos Professores Dr. Amauri Aparecido Bássoli de Oliveira e Dr. Ângelo Antônio Abrantes, por aceitarem prontamente o convite para compor a banca de qualificação e pelas valiosas contribuições para pesquisa.

Agradeço ao grupo de Professores que fez parte desta pesquisa e as contribuições de cada um dos professores que compartilharam seus saberes e experiências com muita dedicação.

Agradeço à toda equipe do CMEI “Professora Dilce de Silos Mayriques”, em nome da coordenadora Márcia Monteiro, que gentilmente disponibilizou espaços para os encontros do grupo de professores.

Agradeço ao Professor Dr. Evandro Antonio Corrêa, pelo apoio amigo e presente em todos os momentos de estudos e reflexão, contribuindo como a minha formação.

Agradeço a Professora Daiana Del Bianco pelos valiosos direcionamentos e ao meu companheiro Professor Mateus Henrique Turini pelo apoio metódico e pela parceria no exercício dialético do pensar.

LIMA, D. T. **Corpo(s) em movimento na Educação Física Infantil: Contribuições na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica**. 2019. f. 147. Dissertação (Mestrado Profissional: UNESP - Faculdade de Ciências, Bauru, 2019).

RESUMO

A presente pesquisa qualitativa do tipo “pesquisa- participante”, teve como objetivo analisar o ensino da Educação Física na Educação Infantil (EFEI), na percepção de um grupo de professores que atuam na Educação Infantil (EI). Tivemos como meta, elaborar um Produto Educacional com orientações para o ensino da EFEI na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, considerando a participação coletiva dos professores participantes da pesquisa. Para tanto, foi realizada revisão da literatura abordando os conhecimentos/saberes inerentes às práticas pedagógicas na EI, sem perder de vista as especificidades da Educação Física (EF) em relação aos conteúdos e práticas, relacionados à educação do corpo em movimento. Neste percurso, consideramos à educação do corpo em movimento mediado pela ação da consciência nas práticas pedagógicas da EFEI, aproximando essa concepção, às tendências da EF, que buscam ampliar os sentidos/significados das práticas pedagógicas no contexto escolar. Contudo, tivemos como principal referencial teórico os pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica, considerando suas principais contribuições teórico-metodológicas na relação escola e sociedade. Para atingir os objetivos da pesquisa, contamos com a colaboração de um grupo de professores, proposto para compreensão dos fenômenos pesquisados e a elaboração do Produto Educacional, que traz orientações didático-curriculares com base nos fundamentos teórico-metodológicos da Pedagogia Histórico-Crítica e apresenta cinco atividades de ensino sistematizadas no formato de Jogos e Brincadeiras. Para análise e discussão dos resultados da pesquisa, contamos com os dados coletados nos questionários (inicial e final), que permitiram realizar uma relação entre as variáveis da pesquisa – o referencial teórico, a realidade observada e a elaboração do Produto Educacional. Constatamos no âmbito da pesquisa, que nas práticas pedagógicas relacionadas à educação do corpo em movimento realizadas pelos professores participantes, prevalecem os objetivos de desenvolvimento biológico/motor das crianças e a ausência de embasamento teórico no planejamento das práticas pedagógicas. Concluímos que é preciso aprofundar as discussões sobre as intencionalidades de ensino em relação à educação do corpo em movimento, superando práticas espontâneas e assistemáticas, por intermédio de práticas pedagógicas intencionalmente sistematizadas e contextualizadas, em atividades de ensino que promovam o desenvolvimento, a aprendizagem e a humanização das crianças, conforme preconiza os pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica.

Palavras-Chave: Educação Física Infantil. Corpo em movimento. Pedagogia Histórico-Crítica.

LIMA, D. T. **Body(s) in motion in Child Physical Education: Contributions from the perspective of Historical-Critical Pedagogy.** 2019. f. 147. Dissertation (Professional Master's Degree) UNESP - Faculty of Sciences, Bauru, 2019.

ABSTRACT

The present qualitative research of the "research-participant" type, aimed to analyze the teaching of Physical Education in Child Education (EFEI), in the perception of a group of teachers who work in Early Childhood Education (EI). We had as goal, to elaborate an Educational Product with orientations for the teaching of the EFEI from the perspective of Historical-Critical Pedagogy, considering the collective participation of the participating teachers of the research. For that, a review of the literature was carried out, approaching the knowledge / knowledge inherent to the pedagogical practices in EI, without losing sight of the specifics of Physical Education (PE) in relation to the contents and practices related to the education of the body in movement. In this course, we consider the education of the body in movement mediated by the action of consciousness in the pedagogical practices of EFE, approaching this conception, to the tendencies of the EF, which seek to broaden the meanings / meanings of pedagogical practices in the school context. However, we had as main theoretical reference the assumptions of Historical-Critical Pedagogy, considering its main theoretical-methodological contributions in the relation school and society. In order to reach the research objectives, we have the collaboration of a group of teachers, proposed to understand the phenomena researched and elaboration of the Educational Product. For the analysis and discussion of the research results, we counted on the data collected in the questionnaires (initial and final), which allowed a relationship between the variables of the research - the theoretical reference, the reality observed and the elaboration of the Educational Product. We find within the scope of the research, that in the pedagogical practices related to the education of the body in movement carried out by the participating teachers, the biological / motor development objectives of the children prevail and the absence of theoretical basis in the planning of the pedagogical practices. We conclude that it is necessary to deepen the discussions about the intentionalities of teaching in relation to the education of the body in movement, surpassing spontaneous and unsystematic practices, through intentionally systematized and contextualized pedagogical practices, in teaching activities that promote the development, learning and humanization of children, according to the assumptions of Historical-Critical Pedagogy.

KEY-WORDS: Physical Education for Children. Body in movement. Historical-Critical Pedagogy.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADI	Auxiliar de Desenvolvimento Infantil
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNE	Conselho Nacional de Educação
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EF	Educação Física
EI	Educação Infantil
EFEI	Educação Física na Educação Infantil
FC	Faculdade de Ciências
HTPC	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
IES	Instituição de Ensino Superior
JDI	Jardim I
JDII	Jardim II
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MII	Maternal II
MEC	Ministério da Educação
PNQEI	Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil
PEB II	Professor de Educação Básica II
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGDEB	Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica
PPP	Projeto Político Pedagógico
RCNI	Referenciais Curriculares para Educação Infantil
SEE-SP	Secretaria de Estado da Educação de São Paulo
SME	Secretaria Municipal de Educação
UNESP	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Dinâmica da mediação educativa na Pedagogia Histórico-Crítica..... 39

Figura 2 – Esquema representativo da periodização do desenvolvimento humano..67

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Matrículas na Rede Municipal de Ensino Infantil.....	89
Quadro 2 – Professores de Educação Física participantes da pesquisa	92
Quadro 3 – Professoras Pedagogas participantes da pesquisa.....	93
Quadro 4 – Conteúdo programático dos encontros do grupo de professores participantes.....	97

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	13
INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO 1. A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: POSSIBILIDADES DE ENSINO À LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA .25	
1.1. A Pedagogia Histórico-Crítica e o Saber Sistematizado	25
1.1.2 Os Momentos da Prática Pedagógica na Pedagogia Histórico-Crítica.....	32
1.2. A Educação do Corpo em Movimento na EFEI	41
1.3. As práticas pedagógicas na EFEI à luz da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural	51
1.3.2 Os Conteúdos e a Sistematização das atividades de ensino na EFEI.....	57
CAPITULO 2. LEGISLAÇÃO, DOCUMENTOS E AS INSTRUÇÕES NORMATIVAS DA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR NA EFEI	69
2.1 A Legislação Brasileira e o Lugar da Educação Física na Educação Infantil	69
2.2 A BNCC e a EFEI: um novo cenário que se apresenta	72
2.3 O Currículo e o PPP: implicações no planejamento da prática pedagógica da EFEI	80
CAPÍTULO 3. METODOLOGIA DA PESQUISA.....	87
3.1. Natureza e abordagem teórica da pesquisa	87
3.2 Universo da pesquisa	88
3.2. Participantes da pesquisa	91
3.4. Técnicas de coleta	93
3.5. Os encontros do grupo de professores participantes da pesquisa	95
3.6 Procedimentos para análise de dados.....	102
CAPÍTULO 4. UM OLHAR SOBRE AS PRÁTICAS DOCENTES DA EF NA EI... 104	
4.1 O Currículo e o PPP	104
4.2. Planejamento, os referenciais e as concepções teóricas	108
4.3. Os conteúdos trabalhados na EFEI.....	112
4.4. As dificuldades/necessidades nas atividades relacionadas à educação do corpo em movimento na EFEI.....	116
4.5. O Produto Educacional (Aplicação) enquanto proposta.....	119
4.5.1 A aplicabilidade das atividades do Produto Educacional.....	122
Considerações Finais	128
DELINEAMENTO DO PRODUTO EDUCACIONAL (APLICAÇÃO).....	131
Título do Produto.....	131
Público Alvo.....	131

Objetivos do Produto	131
Descrição do Produto	131
REFERÊNCIAS	133
ANEXOS	141
APÊNDICES	144

APRESENTAÇÃO

Para dar início à apresentação dessa pesquisa, realizada no âmbito do curso de Mestrado Profissional¹, faz-se necessário, primeiramente, situar-me historicamente como pesquisador/professor no cenário da pesquisa e contextualizar brevemente a minha² trajetória e campo de atuação profissional, juntamente com as experiências, indagações, anseios e metas.

Em 2012, ao ingressar na rede municipal de Educação da cidade de Jahu/SP, no cargo de Professor de Educação Básica II (PEB II), efetivo de Educação Física (EF), a sensação de insegurança foi um dos sentimentos que permearam naquele momento. Isso porque, junto com as alegrias e otimismo das expectativas pelo ingresso na profissão docente, encontrava-se o fato inédito de trabalhar com um público completamente peculiar, crianças de três a seis anos da Educação Infantil (EI).

Neste contexto, observei que em minha formação inicial em EF, as referências e subsídios para desenvolver o trabalho na EI não eram suficientes, pois estavam voltadas com maior ênfase aos aspectos de desenvolvimento motor, biológicos/fisiológicos, de rendimento/performance, aos esportes e seus fundamentos técnicos, dentre outros. Também fizeram parte dessa formação inicial, os jogos, as ginásticas e danças, mas ainda assim, esses conteúdos eram voltados para outras faixas etárias e grupos e não para a EI.

No âmbito das estruturas organizacionais da Rede Municipal em questão, o ano de 2012 pode ser considerado um marco para a Educação Física daquele município. Era a primeira vez que a Prefeitura Municipal contava com a presença de professores especialistas de EF para todos os Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI).

Assim, as crianças matriculadas na EI nas respectivas etapas – Maternal II (MII); Jardim I (JDI) e Jardim II (JDII), passaram a ter duas aulas (50 minutos cada) semanais de EF com o professor(a) especialista. Esse fato pode ser visto como um avanço e um reconhecimento tanto para a EF, como para a EI, entretanto, esse momento de mudanças trouxe também algumas

¹ Mestrado Profissional é a designação do Mestrado que enfatiza estudos e técnicas diretamente voltadas ao desempenho de um alto nível de qualificação profissional. Esta ênfase é a única diferença em relação ao acadêmico. Confere, pois, idênticos grau e prerrogativas, inclusive para o exercício da docência, e, como todo programa de pós-graduação stricto sensu, tem a validade nacional do diploma condicionada ao reconhecimento prévio do curso (Parecer CNE/CES 0079/2002).

² O trabalho será escrito na primeira pessoa do singular somente na apresentação, já o restante do trabalho será escrito na primeira do plural.

incertezas e indefinições pois, o município em questão, não apresentou recursos norteadores e/ou capacitações/formações para esses professores³ ingressantes.

As incertezas em relação aos CMEIs, decorriam do fato que professores e gestores não sabiam ao certo quais referenciais utilizar para o trabalho da Educação Física na Educação Infantil (EFEI), já que não contavam com um número satisfatório de referências formais que pudesse oferecer orientações para subsidiar o trabalho docente nessa etapa, à não ser as próprias experiências individuais de cada professor e gestor e os Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil (RCNEI).

Desse modo, em termos de Rede Municipal de Educação, constatava-se a ausência de um Currículo formal ou prescrito que abordasse a EF e suas especificidades no contexto da EI e que considerasse as características e particularidades do próprio município. Consequentemente, os professores de EF que iriam atuar nesse contexto, não tinham referenciais do município para sua atuação.

Enquanto professor, possuindo naquele momento pouca experiência nessa etapa, busquei aproximação/integração e trocas de experiências com os demais professores que iriam atuar na referida rede com as mesmas atribuições que eu, mas a maioria dos colegas encontravam-se na mesma situação.

Desse modo, nas trocas com os demais professores sobre a prática pedagógica em relação a – O que e o como ensinar? Quais objetivos? Quais conteúdos trabalhar? etc., observei que entre os professores, além da insegurança perante aos novos desafios, as expectativas/objetivos desses professores com as aulas de EF, em grande parte se limitavam apenas aos aspectos relativos ao desenvolvimento motor das crianças.

Nesse momento, ciente das dificuldades e responsabilidades que iria encontrar, considerando as limitações de minha formação inicial e a ausência de referências de natureza teórica/legal para a prática docente, posso dizer que os questionamentos desta pesquisa já se apresentavam. Ainda que, de maneira desorganizada e caótica, essas indagações estimularam-me para uma investigação mais profunda sobre o ensino da EFEI.

Na busca por referências norteadoras que oferecesse um embasamento teórico e legal para minha prática docente, utilizei como base dos planejamentos de ensino entre os anos de 2012 até 2016, os Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil (RCNEI), principalmente no volume 3, o qual refere-se aos apontamentos dentro do eixo, “Movimento”

³ Ao fazer referência aos profissionais da educação professores e professoras, utilizaremos para melhor fruição do texto o termo professor ou professores, considerando respeitosamente com esse termo a presenças de professoras do sexo feminino, quanto de professores do sexo masculino entre esses profissionais.

Brasil (1998), mas que não abordam especificamente as aulas de EF com o professor especialista da área.

No bojo dessa realidade, permeava certa insatisfação com relação a minha prática pedagógica em relação aos objetivos e práticas do dia a dia. Esse sentimento, em parte, era uma consequência da falta de clareza dos objetivos/funções da EFEI. Problema esse, que de certa forma, impulsionou meu interesse em refletir de forma mais ampla questões como: – a ausência de uma proposta curricular específica para a EFEI, e/ou que contemplasse a EF na própria proposta pedagógica de cada unidade escolar, de forma a orientar e dar legitimidade as práticas pedagógicas na EFEI, estabelecendo uma articulação efetiva entre planejamento, objetivos e conteúdos de forma sistematizada.

No ano de 2017, já como professor/pesquisador com cinco anos de experiência na EFEI, e como aluno do curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Docência para Educação Básica (PPGDEB), observei que minhas inquietações ganharam consistência e tornaram-se motivações para entender de forma mais ampla, a EF, a Infância, o Corpo em Movimento e outros aspectos fundantes que circundam a EFEI.

Já diante da realidade de pesquisador do Mestrado Profissional, as dúvidas que encontrei na prática docente transformaram-se em uma problematização científica, que foi metodologicamente estruturada com base em uma perspectiva pedagógica de visão crítica, a Pedagogia Histórico-Crítica.

Tive o primeiro contato com essa teoria pedagógica no curso de pedagogia na disciplina de História da Educação, entretanto, foi no início do Mestrado Profissional que aprofundei os estudos em relação aos fundamentos dessa teoria, que posteriormente elegemos como referencial teórico da pesquisa.

Ter como base essa perspectiva pedagógica frente ao cenário da pesquisa, possibilitou a clareza para compreender as relações estabelecidas na prática pedagógica da EFEI no contexto pesquisado. Dessa maneira, a Pedagogia Histórico-Crítica enquanto referencial teórico favoreceu a construção de uma pesquisa científica na área da EF, sem deixar de lado a sua relevância social.

INTRODUÇÃO

O tema central dessa pesquisa refere-se ao ensino⁴ da Educação Física na Educação Infantil (EFEI), tendo como principal referencial teórico os pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica, preconizada pelo filósofo e professor Demerval Saviani⁵, proponente e principal desencadeador do processo de construção dessa teoria pedagógica.

Nesse sentido, pretendemos apresentar contribuições para o ensino da EFEI, unindo esforços a outras propostas e contribuições com base nessa teoria pedagógica que “se desenvolve coletivamente com o concurso de um conjunto cada vez mais amplo de participantes e estudiosos dos diferentes aspectos que caracterizam os processos educativos” (SAVIANI, 2017b, p. 720).

Desse modo, as discussões sobre o ensino da EFEI contidas nesta pesquisa não pretendem apresentar uma única forma e/ou exaurir as possibilidades de ensino da EFEI na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica e, tampouco, restringir as discussões sobre o ensino da EFEI a uma única concepção ou perspectiva teórico-metodológica, reconhecendo dessa forma, existir outros estudos e contribuições para o ensino da EF nessa etapa.

Logo, pretendemos, com base na Pedagogia Histórico-Crítica, contribuir com a construção de práticas pedagógicas na EFEI, intencionalmente sistematizadas, com objetivo de proporcionar o desenvolvimento e aprendizagens mediadas por atividades de ensino⁶ em que as crianças possam progressivamente apropriar-se dos conhecimentos necessários para sua atuação autônoma na sociedade.

No entanto, sabemos que ter como objeto de estudo o ensino da EFEI é um desafio complexo e constante, que prescinde de uma imersão profunda em relação aos conhecimentos e saberes que compõem a EF enquanto área do conhecimento, principalmente sobre os seguintes aspectos: os conteúdos e práticas pedagógicas em relação à educação do corpo em movimento; à criança e seu desenvolvimento no processo de ensino e aprendizagem.

⁴ O conceito de **ensino** nesta pesquisa é compreendido como “a atividade docente que sistematiza as explicações pedagógicas a partir do desenvolvimento simultâneo de uma lógica, de uma pedagogia e da apresentação de um conhecimento científico” (CASTELLANI FILHO et al., 2009, p.29).

⁵ Dermeval Saviani é professor emérito da UNICAMP, pesquisador emérito do CNPq, coordenador geral do grupo nacional de estudos e pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” (HISTEDBR) e Professor Titular Colaborador Pleno do Programa de Pós-Graduação e Educação da UNICAMP (SAVIANI, 2016).

⁶ As intervenções pedagógicas aqui descritas como **atividade de ensino**, buscam estruturar-se com base nos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural dentro da categoria atividade, que compreende atividades–guia ou atividades dominantes aquelas que provocam e promovem as mudanças qualitativas mais decisivas em cada um dos períodos do desenvolvimento, especificamente nesse caso os Jogos e Brincadeiras de papéis ou protagonizados.

Assim sendo, estamos cientes e consideramos nessa pesquisa que outras áreas do conhecimento como a Filosofia, a Psicologia, a Neurociência, as Artes, dentre outras, que dedicam seus estudos e pesquisas “em função da problemática dos corpos em movimento”, podem contribuir dentro de suas especificidades, conhecimentos/saberes e práticas, expandindo nosso entendimento sobre os aspectos que circundam o ensino da EFEI (SAYÃO, 2002, p. 56).

Em vista dessas possíveis contribuições, permanecemos atentos aos conhecimentos/saberes inerentes às práticas pedagógicas na EI, sem perder de vista as especificidades da EF em relação aos seus conteúdos e práticas, diretamente relacionados ao movimento corporal e ao conjunto de conhecimentos produzidos e reinterpretados por essa área de conhecimento.

Contudo, para se discutir as especificidades, tanto da EF como da EI, fez-se necessário um diálogo à luz da revisão bibliográfica, com autores que redimensionam os conceitos sobre as práticas pedagógicas na EF, em relação às concepções em que se prevalecem apenas os aspectos biológicos ou instrumentais.

Com objetivo de ressignificar e melhor integrar conceitos de corpo, movimento, movimento corporal, práticas corporais, em uma perspectiva que pensa a criança em sua totalidade, decidimos tomar como referência para as discussões dessa pesquisa a concepção de educação do “**corpo em movimento**”, ou seja, o corpo que é “sensível, transversalizado pela percepção do movimento” (NÓBREGA, 2005a, p.53).

Essa concepção de “corpo em movimento” nas práticas pedagógicas da EF encontra-se descrita nos estudos da professora Terezinha Petrucia da Nóbrega⁷, que trata a temática do corpo, com olhar além da perspectiva cartesiana, mostrando-nos que é por meio do corpo em movimento mediado pela consciência que o ser humano constrói suas aprendizagens.

Assim, com a perspectiva de educação do corpo em movimento mediado pela ação da consciência nas práticas pedagógicas da EFEI, buscamos aproximação com às concepções de EF, que buscam ampliar os sentidos/significados da EF no contexto escolar.

Assim, ao considerar a criança em sua totalidade, ou seja, o “corpo em movimento” como sujeito histórico que se constrói e se humaniza a partir de suas relações com o outro e

⁷ Terezinha Petrucia da Nóbrega é professora do Departamento de Educação Física e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN. É formada em Educação Física (1989) e Filosofia (1995) pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, é especialista em Dança-Educação Física (1991) pela UNIFEC/SP, Mestre em Educação (1995) pela UFRN/RN e Doutora (1999) pela Universidade Metodista de Piracicaba.

com o mundo, podemos pensar na ideia de educação do corpo em movimento corroborada no âmbito das tendências críticas de EF, como a abordagem Crítico-Superadora⁸.

De acordo com Castellani Filho et al. (2009), os autores dessa abordagem buscaram pensar sobre os fundamentos da EF, refletindo não somente sobre a aptidão física, mas sobre os conhecimentos da denominada **cultura corporal**⁹, expandindo assim, a intencionalidade dos objetivos e práticas da EF no contexto escolar.

Nesse sentido, Bracht (2005, p. 4) afirma que o conceito de cultura corporal exprime “(no sentido de conferir significado) historicamente a corporeidade e a movimentalidade – são expressões concretas, históricas, modos de viver, de experimentar, de entender o corpo e o movimento e as nossas relações com o contexto”.

Com efeito, é com esse movimento de aproximação conceitual que pretendemos contemplar a totalidade da criança, caracterizando-a nas práticas pedagógicas pela sua corporeidade¹⁰ e pela sua motricidade¹¹, que se expressa como unidade do ser humano, em um sentido de totalidade que se manifesta com o corpo em movimento (NÓBREGA, 2005b).

Dessa maneira, é por meio da concepção de educação do corpo em movimento mediado pela ação da consciência, que pretendemos superar paradigmas da educação que fragmentam corpo e mente, inserindo a ideia de práticas pedagógicas na EFEI, considerando na exploração dos movimentos corporais a corporeidade da criança, sendo que

A noção de corporeidade, abrangendo o corpo vivo e significativo, [...] supera a dicotomia biológico-cultural e expressa a unidade do ser no mundo. É, pois, o conceito mais coerente para estruturar o conhecimento do corpo na Educação Física (NÓBREGA, 2005a, p.80).

⁸ A abordagem Crítico-Superadora está descrita no livro “Metodologia do Ensino de Educação Física” (1992), publicado pelos autores: Carmem Lúcia Soares, Celi Nelza Zülke Taffarel, Elizabeth Varjal, Lino Castellani Filho, Micheli Ortega Escobar e Valter Bracht. Essa abordagem trata das várias manifestações corporais como construções históricas da humanidade e busca refletir sobre as 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.

⁹ Bracht (2005) ao responder sobre qual conceito deve ser utilizado: cultura corporal, cultura de movimento ou cultura corporal de movimento? Afirma que qualquer uma das denominações é apropriada, já que o que importa é preservarmos a noção de que temos na Educação Física como responsabilidade própria, tratar de uma dimensão da cultura, ou seja, é considerar nas práticas corporais como construções históricas e não consequência da ordem natural, com sentidos e significados advindos dos diferentes contextos onde foram construídos pelo homem.

¹⁰ Tomamos o conceito de corporeidade como aquele que “pode significar o entendimento do corpo em sua totalidade, aquele que é dotado de motricidade, de sensibilidade de inteligência e de transcendência” (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012, p.33)

¹¹ Tomamos como referência para o conceito de motricidade as ideias de Mello e Campos (2010), cuja premissa básica é o desenvolvimento integral da criança em todas as suas formas de movimento e expressão, na qual é necessário que a criança reflita sobre seus movimentos, faça associações de diferentes tipos, exerça e desenvolva sua autonomia, por intermédio de questionamentos, do confronto com situações-problema, introduzidas pelo professor.

Assim, buscamos uma forma de superação não pela negação, mas pela via da apropriação de outras perspectivas, abordagens e saberes produzidos por diferentes áreas do conhecimento como a Biologia, Psicologia, Filosofia, a Neurociência e outras.

Para tanto, é por meio de um diálogo aberto com as possíveis contribuições de outras áreas que pretendemos alcançar uma compreensão transversal do objeto de estudo dessa pesquisa – o ensino da EFEI – considerando assim “[...] as multidimensões da realidade, para compreender e operar o real compromisso “político” com nossa sociedade” (PALMA; OLIVEIRA; PALMA, 2010, p. 44).

Nessa direção, tendo como premissa compreender historicamente os elementos que permeiam a prática educativa da EFEI, é relevante destacar o papel da Pedagogia Histórico-Crítica como base teórica dessa pesquisa, pois, com a lucidez e a vitalidade dessa teoria pedagógica encontramos as diretrizes coerentes para refletir, entender, propor e avançar nas práticas educativas da EFEI com base em uma visão concreta¹² da criança, da escola e sua função na sociedade, visando colaborar junto aos desafios educacionais da contemporaneidade.

No Brasil, de acordo com Marsiglia (2011), essa concepção começa a ser organizada no fim da década de 1970 e ganhou visibilidade avançando em termos de sistematização a partir de 1979, consolidando-se como uma teoria pedagógica crítica que “busca compreender a questão educacional a partir dos condicionantes sociais” (SAVIANI, 2011, p. 79).

De acordo com Saviani (2008) na década de 1970 evidenciava-se uma questão de marginalidade na educação brasileira com altos índices de analfabetismo entre a população e crianças que não tinham acesso à escola. Nesse momento, a Pedagogia Histórico-Crítica começa se firmar no quadro das tendências críticas da educação, uma vez que

[...] o clima cultural, político e pedagógico que se instaurou no contexto da crítica à política educacional e à pedagogia oficial do regime militar alimentada pelo que chamei de “teorias crítico-reprodutivistas” evoluindo-se para a busca de alternativas à orientação oficial, o que colocava a necessidade de se elaborar uma teoria pedagógica que fosse crítica, mas não reprodutivista (SAVIANI, 2012, p. 6).

¹² Para o conceito de “visão concreta”, tomamos como referência o entendimento de Saviani (2017b) “produzir o concreto de pensamento, ou seja, reconstruir, em pensamento, o concreto real [...] é o conhecimento do objeto em suas múltiplas determinações permite afastar as explicações fantasiosas ou unilaterais e fragmentárias, fornecendo à consciência um conteúdo objetivo que, retroagindo sobre a prática, a torna mais consistente, coerente, orgânica e eficaz” (p.718).

Saviani (2011) mostra que, nesse contexto, as teorias crítico-reprodutivistas¹³ ganharam força no debate educacional no Brasil e refletiam acerca da função da escola, se ela deveria ou não ser um elemento de transformação social. Para Saviani (2011) essas teorias, no âmbito pedagógico, apenas identificavam e reproduziam as condicionantes sociais (marginalidade) e, nesse sentido, havia a necessidade de uma concepção para ir além da reprodução.

No entanto, foi no ano de 1984 que a expressão denominada por Saviani - **Pedagogia Histórico-Crítica** – se consolida como uma pedagogia que busca superar elementos da escola Tradicional (Herbart¹⁴) e da escola Nova (Dewey¹⁵) (MARSIGLIA, 2011). Assim, essa perspectiva pedagógica envolve a necessidade de compreender a educação no seu “[...] desenvolvimento histórico-objetivo e, por consequência, a possibilidade de se articular uma proposta pedagógica em que o compromisso é a transformação da sociedade e não sua manutenção” (SAVIANI, 2011, p. 80).

Caracterizada como uma teoria pedagógica contra hegemônica, a Pedagogia Histórico-Crítica trata da relação entre a educação e a transformação social como “uma atividade mediadora no interior da prática social global” (LAVOURA; MARSIGLIA, 2015, p. 354).

Saviani (2011) mostra que essa perspectiva pedagógica se diferencia das pedagogias “Tradicionais”, em que o professor é o centro e o protagonista do processo de ensino e não apresentam características de consciência histórica e social da educação, pois, consciente das determinações exercidas pela sociedade sobre a escola, a pedagogia Histórico-Crítica começa a sistematizar e conceber as questões educacionais considerando as relações e contradições na sociedade, “assim, trata-se agora de uma análise crítico-dialética e não crítico-mecanicista” (SAVIANI, 2011, p. 79).

Nesse sentido, conforme Lavoura e Marsiglia (2015, p. 353) entender a prática social, ou seja, o contexto social no qual estamos inseridos é o ponto central da Pedagogia Histórico-Crítica, pois com a compreensão concreta da “prática social como ponto de partida e ponto de chegada da prática educativa”, situamo-nos em um movimento de “influxo em direção à prática pedagógica, compreendido dialeticamente como nosso ponto de partida – a competência técnica, ao nosso ponto de chegada – o compromisso político (SAVIANI, 2011, p. 89).

¹³ Saviani (2011) afirma que as teorias crítico-reprodutivistas são aquelas que, demandam da compreensão de educação a partir de seus condicionantes sociais, mas, por outro lado, chegam à conclusão de que a função da própria educação é reproduzir a sociedade na qual ela se insere.

¹⁴ Johann F. Herbart (1776 – 1841) Músico, psicólogo e pedagogo alemão. Seu pensamento pedagógico se vincula fortemente às teorias de aprendizagem e à psicologia do desenvolvimento.

¹⁵ John Dewey (1859 – 1952) fundou a Escola de Pragmatismo de Chicago. No Brasil inspirou o movimento da Escola Nova.

A partir das breves considerações introdutórias acerca dos aspectos teóricos nos quais se baseiam essa pesquisa, e retomando as incertezas da prática docente em relação ao ensino da EFEI no contexto pesquisado, como a ausência de uma proposta curricular específica para o ensino da EFEI, apresentamos a questão norteadora dessa pesquisa: como se configura o ensino da Educação Física na Educação Infantil na Rede Municipal de Educação de Jaú/SP?

Juntamente à questão norteadora, surgiram indagações sobre os professores que atuam na EI do contexto pesquisado: quem são esses professores? Qual seu entendimento sobre Currículo e Projeto Político Pedagógico (PPP)? Quais são suas referências no planejamento das aulas? Quais são suas dificuldades/necessidades na prática pedagógica?

Assim, a presente pesquisa definiu como objetivo geral analisar o ensino da EFEI na percepção de um grupo de professores, tendo como meta, elaborar um Produto Educacional com orientações didático-curriculares para o ensino da EFEI na perspectiva Histórico-Crítica, considerando a participação coletiva dos participantes da pesquisa.

Definimos como objetivos específicos:

- Identificar e analisar a concepção de um grupo de professores que atuam no contexto da Educação Infantil sobre: Currículo e PPP; Planejamento; Conteúdos e as Dificuldades da prática pedagógica.
- Analisar as primeiras implicações da aplicação do Produto Educacional pelos sujeitos da pesquisa.

Como hipótese, observamos de forma empírica que, no município em questão, o ensino da EFEI configura-se com práticas fragmentadas, prevalecendo os objetivos de desenvolvimento biológico/motor das crianças, possivelmente sem uma teoria científica que fundamente as práticas pedagógicas em relação à educação do corpo em movimento.

Assim, essa pesquisa caracteriza-se como qualitativa, do tipo “pesquisa- participante” descrita por Brandão e Borges (2007); Demo (1995) e, utilizando-se das características participativas e do papel ativo do pesquisador nesse modelo de pesquisa, decidimos organizar um grupo de professores que atuam no contexto da EI para discutir sobre o ensino da EFEI e conseqüentemente, contar com as colaborações desse grupo para as investigações dessa pesquisa.

Desse modo, por meio dos encontros do grupo de professores participantes e do aprofundamento da literatura, refletimos sobre práticas pedagógicas na EFEI, estabelecendo uma articulação entre o referencial teórico e as práticas pedagógicas, com objetivos e

aprendizagens que favoreçam o desenvolvimento efetivo das crianças da EI, considerando esse desenvolvimento como aquele que deve contribuir com a

[...] formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança [...] (BRASIL, 2018, p. 14).

Nessa direção, a revisão bibliográfica contou com as contribuições dos estudos de: Saviani (2007a, 2007b, 2008, 2011, 2012, 2015, 2016, 2017a, 2017b); Marsiglia (2011); Mello (2010); Bracht (1999, 2010); Ayoub (2001); Faria e Salles (2012); Castellani Filho et al. (2009); Nóbrega (2005a, 2005b, 2016); Sayão (1999; 2002) dentre outros. Recorremos ainda, aos trabalhos dos estudiosos da Psicologia Histórico-Cultural como: Arce e Martins (2013); Abrantes (2011, 2018); Martins (2013); Martins, Abrantes e Facci (2016); Martins e Marsiglia (2015); Pasqualini (2010, 2015), que trouxeram contribuições significativas fundamentadas na Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski¹⁶.

Considerando que os caminhos trilhados por essa pesquisa se encontram inseridos no âmbito do Mestrado Profissional¹⁷, destacamos um aspecto importante em relação as características específicas da pesquisa, sobre as quais, ela se diferencia das demais pesquisas em nível de mestrado: o Produto¹⁸. Conforme o regulamento do PPGDEB - F.C. da Unesp-Bauru/SP, além da dissertação, o estudante deve apresentar como exigência obrigatória para conclusão do curso, um Produto desenvolvido e avaliado, o qual denominamos nessa pesquisa como Produto Educacional.

Assim, o Produto Educacional¹⁹ intitulado **O Ensino da Educação Física na Educação Infantil: contribuições na ótica da Pedagogia Histórico-Crítica**, é resultante dos estudos e

¹⁶ Lev Semionovitch Vigotski (1896-1934) – pensador soviético - é um nome, atualmente, bem conhecido no Brasil, principalmente no meio acadêmico da pedagogia e da psicologia. Fundador da escola soviética de Psicologia- provocou uma Revolução na Psicologia. Ele criou juntamente com um grupo de colaboradores, como A. N. Leontiev (1903-1979) e A. R. Luria (1902-1977) a Psicologia Histórico-Cultural (MANICA, 2018).

¹⁷ Para o PPGDEB - F.C. da Unesp-Bauru/SP, no qual essa pesquisa se encontra, o Mestrado Profissional, insere-se na área de conhecimento de Ensino e tem como objetivo a articulação entre os conhecimentos escolares e os processos de ensino e aprendizagem dos referidos conhecimentos (FC – BAURU, 2018).

¹⁸ Artigo 19 – Para obtenção do título de Mestre, é obrigatória a apresentação de trabalho de conclusão final do curso que, deverá ser composto por duas produções. A primeira refere-se a uma discussão teórica sobre o produto desenvolvido pelo discente sob a forma de dissertação. A segunda refere-se ao produto desenvolvido e avaliado, o qual pode, entre outros, ter formatos tais como: produção de materiais didáticos e instrucionais (FC – BAURU, 2018).

¹⁹ O Produto Educacional, reúne orientações didático-curriculares e atividades de ensino que foram construídas durante o desenvolvimento da pesquisa com as contribuições do grupo de professores que fizeram parte da pesquisa.

revisão bibliográfica sobre a EFEI, e da colaboração do grupo de professores participantes da pesquisa. Desse modo, atento aos objetivos e normas do referido programa de Pós-Graduação, o Produto Educacional traz contribuições para o ensino na EFEI na perspectiva teórica da Pedagogia Histórico-Crítica.

Nesse sentido, ele apresenta possibilidades de ensino da EFEI, superando concepções que limitam a EF a questões relativas ao desenvolvimento motor e/ou recreação despretensiosa. Além disso, busca contemplar a educação do corpo em movimento, por meio de práticas educativas que dialogam com o desenvolvimento e a formação da criança em sentido pleno, evitando fragmentações da criança e dos conhecimentos.

Em síntese, o Produto procura materializar as intervenções pedagógicas da EFEI, definindo o que se pretende alcançar com as atividades propostas, bem como apontar quais as estratégias para atingir os objetivos, considerando os aspectos formativos e o compromisso em proporcionar as máximas possibilidades de desenvolvimento e humanização das crianças da EI.

Portanto, o primeiro capítulo, **A Educação Física na Educação Infantil: possibilidades de ensino à luz da Pedagogia Histórico-Crítica**, faz uma revisão da literatura, abordando os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica, o saber sistematizado e os momentos teórico-metodológicos da Pedagogia Histórico-Crítica no interior da prática pedagógica. Em seguida, discute a concepção de educação do corpo em movimento na EFEI, os objetivos e práticas pedagógicas à luz da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural e na sequência os conteúdos e a sistematização da prática pedagógica na EFEI.

No segundo capítulo, **Legislação, Documentos e as Instruções Normativas da Organização Escolar na EFEI**, discute-se a Educação Física no contexto escolar em relação aos dispositivos legais do Brasil, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e os desafios²⁰ encontrados na construção da pesquisa em relação a inclusão das instruções normativas desse documento homologado em novembro de 2017, durante o processo de desenvolvimento dessa pesquisa. Por fim, realizam-se apontamentos relativos ao Currículo e ao PPP escolar, como elementos essenciais para o planejamento na EFEI.

No terceiro capítulo, **Metodologia da Pesquisa**, apresenta-se o percurso teórico metodológico percorrido pela pesquisa, a natureza e abordagem teórica da pesquisa, o universo

²⁰ Durante o desenvolvimento desse estudo, ocorreu a homologação da BNCC (BRASIL, 2017). Nesse momento, durante os estudos do grupo de professores tínhamos que tomar algumas decisões – devemos conceber as instruções desse documento em nossa proposta? Como considerar esse documento normativo articulado ao referencial teórico? Esses questionamentos e as opções da pesquisa frente a esses desafios serão explicitados na Metodologia dentro do tópico – Os encontros do grupo de professores participantes e no Produto Educacional.

da pesquisa, os participantes da pesquisa, as técnicas de coleta e os procedimentos para análise dos dados.

O quarto capítulo, **Um olhar sobre as práticas docentes da EF na EI**, realiza uma discussão em relação aos pontos de análise dos dados da pesquisa. Nesse momento, apresentam-se os dados colhidos nos questionários respondidos pelos professores participantes, simultaneamente à análise qualitativa, fundamentada na revisão da literatura e no referencial teórico. Em seguida temos o **Delineamento do Produto Educacional**, com uma breve descrição da estrutura do Produto Educacional, construído e aplicado durante o processo de investigação da pesquisa.

Por fim, nas **Considerações Finais**, apresentam-se reflexões sobre os resultados da pesquisa, sobre o Produto Educacional resultante desse estudo, destacando as principais contribuições, os aspectos negativos e as dificuldades encontradas, sintetizando assim, toda construção/contribuição da pesquisa.

Assim, provocados continuamente pelos desafios educacionais problematizados nessa pesquisa e com a inspiração teórica alicerçada nos pressupostos teóricos/metodológicos da Pedagogia Histórico-Crítica, buscamos por meio desta investigação, ampliar as discussões que circundam a EFEI e pensar em práticas pedagógicas para a EFEI como “um instrumento eficaz de transformação e elevação da qualidade do ensino público” (SAVIANI, 2011, p. 102).

CAPÍTULO 1. A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: POSSIBILIDADES DE ENSINO À LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Neste capítulo, o primeiro tópico traz apontamentos sobre a Pedagogia Histórico-Crítica e os fundamentos dessa teoria pedagógica, com destaque para o saber sistematizado e a função da escola. Na sequência, apresentamos a articulação dessa perspectiva pedagógica nos momentos teórico-metodológicos e a compreensão desses momentos no interior da prática pedagógica demonstrada também no Produto Educacional (Aplicação).

Em seguida, faremos uma reflexão sobre a EFEI, na perspectiva da educação do corpo em movimento, considerando também os conhecimentos de outras áreas e buscando evidenciar a aproximação dessa perspectiva, com práticas pedagógicas alinhadas às teorias críticas de EF, visando assim, construir uma boa margem de consenso.

Por fim, a discussão aborda os objetivos e práticas pedagógicas da EFEI à luz da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural, considerando na sequência os conteúdos e a sistematização das atividades na EFEI.

1.1. A Pedagogia Histórico-Crítica e o Saber Sistematizado

As ideias pedagógicas expressas na Pedagogia Histórico-Crítica possuem suas bases teóricas na concepção dialética da vertente marxista, inspirada no materialismo histórico-dialético²¹. Essa concepção pedagógica de viés crítico é caracterizada pelo movimento dialético em sua abordagem didático-metodológica e com base no método de Marx, busca a compreensão da realidade concreta partindo de uma compreensão caótica e empírica da realidade que se apresenta, chegando à compreensão elaborada e sintética, por meio da abstração do pensamento.

Contudo, para construção do trabalho educativo nessa perspectiva, é necessária a compreensão das relações de determinação entre a escola e a sociedade, sendo imprescindível “penetrar no interior dos processos pedagógicos reconstruindo suas características objetivas e

²¹O materialismo histórico-dialético é, a forma moderna do materialismo, no qual o conhecimento segue o percurso do concreto-abstrato-concreto, ou seja, parte das contradições da sociedade real, da realidade objetiva, passa por um momento de abstrações teóricas, construção de categorias, hipóteses e conceitos, e novamente retorna à realidade, para intervir em suas contradições, como práxis (MAGALHÃES, 2016).

formulando as diretrizes pedagógicas que possibilitarão a reorganização do trabalho educativo sob os aspectos das finalidades e objetivos da educação” (SAVIANI, 2012, p. 7).

Para Saviani (2012) construir uma pedagogia com base no materialismo histórico-dialético não é somente fazer recortes das obras de Marx e Engels, mas considerar a realidade material da existência humana na ordem “[...] ontológica, epistemológica e metodológica, que caracteriza o materialismo histórico” (SAVIANI, 2012, p. 7).

Segundo Saviani (2012) sua aproximação com os textos de Marx, contribuíram para formulação da Pedagogia Histórico-Crítica, tanto para a distinção entre produção material e não material, quanto para caracterização da natureza da educação e para estruturação do método pedagógico. Assim,

[...] a expressão pedagogia histórico-crítica é o empenho em compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo. Portanto, a concepção pressuposta nesta visão da pedagogia histórico-crítica é o materialismo histórico, ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana (SAVIANI, 2011, p. 76).

Lavoura e Marsiglia (2015, p. 347) atentam para a necessidade e esforço de compreensão do materialismo histórico-dialético em relação à Pedagogia Histórico-Crítica e sua concepção teórico-metodológica, que explicita o movimento do conhecimento na passagem do empírico ao concreto, pela mediação do abstrato, fundamentada em “conformidade com o Método da Economia Política de Marx”.

Para esses autores, a partir da compreensão teórica do método de Marx em “Reproduzir no plano do pensamento o movimento real do objeto”, a Pedagogia Histórico-Crítica incorpora intencionalmente os fundamentos teóricos do materialismo histórico-dialético e propõe que na educação escolar o desenvolvimento do pensamento teórico ocorra na mediação da abstração, assim, “a educação escolar deve propiciar processos de abstração do pensamento a partir do desenvolvimento da teoria e dos conteúdos de ensino” (LAVOURA; MARSIGLIA, 2015, p. 350).

Nesse sentido, a sistematização do saber escolar para a Pedagogia Histórico-Crítica deve proporcionar

A elevação do pensamento empírico ao pensamento teórico – este superando aquele por incorporação, portanto, prescindindo daquele como parte de um processo mais amplo e complexo de apreensão do pensamento – não ocorre de maneira naturalmente espontânea, mas sim, pressupõe a exigência de situações planejadas e organizadas, tornando ímpar o processo de ensino escolar (LAVOURA; MARSIGLIA, 2015, p. 351).

Portanto, na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, a educação escolar deve “elevar o pensamento do aluno da síntese (“a visão caótica do todo”) à síntese (“uma rica totalidade de determinações e relações numerosas”) pela mediação da análise (“as abstrações e determinações simples”), partindo da formulação do método em Marx (LAVOURA; MARSIGLIA, 2015, p. 350).

Assim, com base nos pressupostos do materialismo histórico, o professor Dermeval Saviani inicia as primeiras aproximações para formular a Pedagogia Histórico-Crítica,

Ao discutir as bases da concepção dialética de educação que, a partir de 1984, passei a denominar de histórico-crítica, afirmei que o movimento que vai das observações empíricas ao concreto pela mediação do abstrato, constitui uma orientação segura tanto para o método científico como para o processo de ensino (o método pedagógico). É a partir daí que podemos chegar a uma pedagogia concreta como via de superação tanto da pedagogia tradicional como da pedagogia moderna. (SAVIANI, 2012, p. 11).

No âmbito educacional os fundamentos teóricos dessa concepção pedagógica, apontam para o movimento de abstração do pensamento e oferecem os elementos necessários para o entendimento concreto em relação a uma proposta pedagógica engajada com as transformações da sociedade, pois, “sustentar uma prática educativa pautada pelo materialismo histórico-dialético pressupõe movimento, historicidade, contradição e totalidade” (LAVOURA; MARSIGLIA, 2015 p. 348).

Por conseguinte, de acordo com Saviani (2011), o movimento de abstração da Pedagogia Histórico-Crítica vai do empírico ao concreto, propondo a superação da divisão entre teoria e prática no interior da prática pedagógica, visto que, “a formulação da teoria pedagógica histórico-crítica se propôs a superar a oposição excludente entre teoria e prática, articulando-as como uma unidade que se contrapõem entre si, dinamizando e colocando em movimento a prática pedagógica” (LAVOURA; MARSIGLIA, 2015, p. 356).

Desse modo, Saviani (2011) esclarece que os fundamentos teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica, favorecem uma contextualização histórica da sociedade e a compreensão mais profunda de suas relações, pois

Quando se pensam os fundamentos teóricos, observa-se que de um lado, está a questão da dialética, essa relação do movimento e das transformações; e, do outro, que não se trata de uma dialética idealista (...), trata-se de uma dialética histórica expressa no materialismo histórico, que é justamente a concepção que procura compreender e explicar o todo deste processo, abrangendo desde

a forma como são produzidas as relações sociais e suas condições de existência até a inserção da educação nesse processo. (SAVIANI, 2011, p. 120).

Dessa maneira, avançamos na compreensão das finalidades da educação e com base na concepção dialética do método defendida por Saviani (2011), conseguimos identificar no interior da prática pedagógica o movimento

[...] que vai da síncrese ('a visão caótica do todo') à síntese ('uma rica totalidade de determinações e relações numerosas') pela mediação da análise ('as abstrações e determinações mais simples') constitui uma orientação segura tanto para o processo de descoberta de novos conhecimentos (o método científico) como para o processo de transmissão-assimilação de conhecimentos (o método de ensino) (SAVIANI, 2008, p. 59).

Com base na concepção do método dialético, a Pedagogia Histórico-Crítica caracteriza a natureza e a especificidade da educação. Assim sendo, a natureza da educação é entendida como a "mediação no seio da prática social global", articulando no interior da prática social, a educação escolar e os interesses da sociedade em construir uma educação de qualidade e com métodos mais eficazes (SAVIANI, 2007a, p. 110). Desse modo, temos a compreensão concreta da especificidade da função da educação como "o ato de produzir direta e intencionalmente em cada indivíduo singular a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens" (SAVIANI, 2011, p. 13).

Contudo, para Pedagogia Histórico-Crítica a prática pedagógica concreta deve ter como foco a transmissão-assimilação de conteúdos científicos na socialização do saber sistematizado historicamente e construído e reinterpretado pela humanidade, pela forma da abstração dos conteúdos concretos

Assim, poderíamos traduzir pedagogia concreta por pedagogia dialética. A dialética é uma lógica concreta, enquanto a lógica formal, a lógica das formas, é abstrata. Uma lógica concreta é uma lógica dos conteúdos. Só que não podemos confundir conteúdos concretos com conteúdos empíricos. Os conteúdos empíricos manifestam-se na experiência imediata. Os conteúdos concretos são captados em suas múltiplas relações, o que só pode ocorrer pela mediação do abstrato. Para chegar ao concreto, é preciso superar o empírico pela via do abstrato (SAVIANI, 2011, p. 70).

Saviani (2011, p. 68) considera que é no processo de sistematização do saber, que devemos atuar enquanto escola e professores comprometidos com ensino, já que o objetivo da pedagogia deve ser "justamente permitir que as novas gerações se apropriem, sem necessidade

de refazer o processo, do patrimônio da humanidade, isto é, daqueles elementos que a humanidade já produziu e elaborou”.

Para isso, essa perspectiva pedagógica situa-se para além da lógica formal, restrita as formas e aos métodos “Tradicionais e Novos” (SAVIANI, 2012, p. 8) evidenciados no grupo das teorias pedagógicas Tradicionais e no grupo das teorias da Pedagogia Nova, pois

[...] a primeira seria composta pelas concepções pedagógicas que dariam prioridade à **teoria sobre a prática**, subordinando esta àquela sendo que, no limite, **dissolveriam a prática na teoria**. A segunda tendência, inversamente, compõe-se das concepções que **subordinam a teoria à prática** e, no limite, **dissolvem a teoria na prática** (SAVIANI, 2007a, p. 103, **grifos nossos**).

Dessa forma, ao se referir as pedagogias “Tradicionais”, Saviani (2011, p. 35), aponta que “a crítica ao ensino tradicional era justa, na medida em que esse ensino perdeu de vista os fins, tornando mecânicos e vazios de sentido os conteúdos que transmitia”, com ênfase demasiada na teoria e no papel do professor.

Porém, nesse ponto, é preciso ter o entendimento de que não podemos confundir o “Tradicional” com o clássico na escola. O clássico na escola é a transmissão-assimilação de conhecimentos sistematizados, essa é a atividade nuclear da escola, “isto é, a transmissão dos instrumentos de acesso ao saber elaborado” (SAVIANI, 2011, p. 33).

Já em relação às tendências da pedagogia Nova, Saviani (2007a, p. 103) esclarece que “o problema fundamental se traduz pela pergunta “como aprender”, o que levou à generalização do lema “aprender a aprender”, e nessa perspectiva, se coloca a ênfase na prática e no aluno, reforçando que este só pode aprender na atividade prática”.

Temos dessa maneira, dilemas ou a “verdadeira aporia teórica” Saviani (2007a, p. 105) dessas tendências pedagógicas, como às descritas por Herbart (Pedagogia Tradicional) e Dewey (Pedagogia Nova) que aparentemente se excluem ao manifestar oposição entre teoria e prática, e contraposição entre professor e aluno.

Saviani (2007a, p. 107) mostra que a raiz desse dilema está no

[...] entendimento da relação entre teoria e prática em termos da lógica formal, para a qual os opostos se excluem. Assim, se a teoria se opõe à prática, uma exclui a outra. Portanto, se um curso é teórico, ele não é prático; e, se é prático, não é teórico. E, na medida em que o professor é revestido do papel de defensor da teoria enquanto o aluno assume a defesa da prática, a oposição entre teoria e prática se traduz, na relação pedagógica, como oposição entre professor e aluno.

Para superar esses dilemas, também em relação à educação do corpo em movimento na EFEI, a Pedagogia Histórico-Crítica mostra que devemos estar atentos ao processo de mediação no interior da prática pedagógica e considerar a teoria e a prática dentro de um entendimento dialético, como opostos que se incluem, ainda que sejam aspectos distintos, devem ser considerados nas suas especificidades como “inseparáveis, definindo-se e caracterizando-se sempre um em relação ao outro” Saviani (2007a, p. 108).

Quanto à diferenciação e superação no campo educacional da Pedagogia Histórico-Crítica em relação as tendências pedagógicas, Nova e Tradicional, Saviani (2007a) esclarece que

A oposição entre as duas tendências pedagógicas decorre das ênfases distintas com que cada uma delas lida com os vários elementos integrantes do processo pedagógico. A primeira tendência, a tradicional, pondo a ênfase na teoria, reforça o papel do professor, entendido como aquele que, detendo os conhecimentos elaborados, portanto, o saber teoricamente fundamentado, tem a responsabilidade de ensinar aos alunos mediante procedimentos adequados que configuram os métodos de ensino. A segunda tendência, a renovadora, pondo a ênfase na prática, reforça o papel do aluno, entendido como aquele que só pode aprender na atividade prática. [...] e percorre com o auxílio do professor, os passos de sua própria educação, que configuram os métodos de aprendizagem mediante o qual ele, aluno, constrói os próprios conhecimentos (SAVIANI, 2007a, p. 105).

Assim, para a Pedagogia Histórico-Crítica, as relações que se estabelecem no contexto educativo devem ter a

[...] iniciativa dos alunos sem abrir mão da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos (SAVIANI, 2008, p. 56).

Com base nesse entendimento situamo-nos no âmbito da EFEI, almejando uma prática pedagógica concreta, com possibilidades de mediação coerentes com a ideia de qualificar as intervenções da EF, por uma perspectiva de atuação que “[...], encarnando a natureza da educação como uma atividade mediadora no seio da prática social global, que tem como ponto de partida e ponto de chegada a própria prática social” (SAVIANI, 2012, p. 9).

Nessa perspectiva, é preciso estarmos atentos aos objetivos da educação do corpo em movimento em relação as aprendizagens das crianças, pois considerando os pressupostos da

Pedagogia Histórico-Crítica, não podemos abrir mão da intencionalidade educativa nas mediações, nem tampouco atuarmos com práticas pautadas na espontaneidade das mediações (MARSIGLIA, 2011).

Assim, conforme Marsiglia (2011, p. 3) é preciso ter o compromisso com a “promoção do desenvolvimento dos indivíduos em suas máximas possibilidades”. E assim, conceber as crianças como sujeitos históricos “enquanto indivíduos concretos, que se manifestam como unidade da diversidade, uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas” (SAVIANI, 2012, p. 11).

Desse modo, as práticas pedagógicas relacionadas à educação do corpo em movimento na EFEI intencionalmente sistematizadas e ajustadas para cada momento do desenvolvimento da criança conforme os estudos da Psicologia Histórico-Cultural, devem proporcionar as crianças saírem de “uma inserção acrítica e inintencional no âmbito da sociedade a uma inserção crítica e intencional” (SAVIANI, 2012, p. 9).

Para pensar nos objetivos das intervenções da EFEI com base no saber sistematizado e com a perspectiva de intencionalidade educativa, Saviani (2011) esclarece que as crianças devem ter acesso as formas mais elaboradas do conhecimento, pois “a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular” (SAVIANI, 2011, p. 14).

Entretanto, cabe salientar que para a Pedagogia histórico-Crítica, não é caso de negar cultura popular, mas sim, compreende-la em uma unidade dialética entre a sua forma e seu conteúdo. Saviani (2017a) esclarece que

Porque quando se fala de cultura erudita e cultura popular, o que está em causa, é mais a forma da cultura. Se chama cultura popular, uma forma espontânea, não sistemática, não elaborada, e a cultura erudita é uma forma sistemática, elaborada. Agora, os conteúdos populares podem ser expressos tanto na forma espontânea, quanto na forma sistemática, erudita e vice-versa.

Dessa forma para Saviani (2017a),

A cultura é o elemento chave na medida em que se entenda a cultura como conjunto da produção humana, das transformações que o homem opera sobre a natureza [...], portanto, a cultura produzida pela humanidade nas formas mais desenvolvidas identificadas com a filosofia, a ciência e as artes.

Esclarecer essa posição é relevante, sobretudo, na EFEI, pois

[...] na educação física, também é possível encontrar tendências que se opõem à transmissão do saber objetivo mais desenvolvido, proclamando a “valorização da cultura popular” como forma de negar a apropriação do saber sistematizado por parte das frações menos privilegiadas da classe trabalhadora (PINA, 2008, p. 119).

Assim, a EFEI integrada à proposta pedagógica da escola tem o papel de propor intervenções voltadas à formação plena da criança, reconhecendo o conjunto das produções culturais humanas na sua expressão mais elaborada, articulando em suas práticas a relação entre forma e conteúdo na socialização dos saberes (SAVIANI, 2011). Portanto, nos tempos/espços da EFEI, é preciso garantir os saberes escolares de forma sistematizada e intencionalmente planejada, considerando a criança concreta, pois: O que interessa ao aluno concreto na EI?

A escola tem o papel de possibilitar o acesso das novas gerações ao mundo do saber sistematizado, do saber metódico, científico. Ela necessita organizar processos, descobrir formas adequadas a essa finalidade. Esta é a questão central da pedagogia escolar (SAVIANI, 2011, p. 66).

Assim, com base nos direcionamentos da Pedagogia Histórico-Crítica, consideramos que as práticas pedagógicas relacionadas à educação do corpo em movimento, devam garantir a transmissão-assimilação dos conhecimentos históricos, científicos, filosóficos, culturais e artísticos, produzidos e reinterpretados pela humanidade, a começar pela EI.

No próximo tópico, apresentaremos os momentos teórico-metodológicos da prática pedagógica na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica.

1.1.2 Os Momentos da Prática Pedagógica na Pedagogia Histórico-Crítica

Para o entendimento dos momentos intermediários da Pedagogia Histórico-Crítica, enquanto práticas pedagógicas da EFEI, é preciso considerar a compreensão e a incorporação do materialismo histórico-dialético, como fundamento do método pedagógico, pois este é o “instrumento lógico de interpretação da realidade, que defende a superação da dicotomia sujeito-objeto, uma vez que compreende o necessário movimento do pensamento” (LAVOURA; MARSIGLIA, 2015, p. 368).

Com base neste entendimento, observamos que os momentos teórico-metodológicos da mediação educativa da Pedagogia Histórico-Crítica se articulam em um movimento dialético,

em que, estudantes, professores, conhecimentos e sociedade compõem uma mesma realidade, a Prática Social.

Nessa perspectiva, Lavoura e Marsiglia (2015, p. 369) reforçam que intenções pretendidas pela Pedagogia Histórico-Crítica, encontram-se na promoção e na transformação do “sujeito e da sociedade, de forma mediada pela educação”. De tal modo, situamos também as práticas pedagógicas na EFEI e, nesta perspectiva, posicionamos a compreensão dialética da prática pedagógica na “unidade dos contrários entre ensinar e aprender”.

Dessa maneira, Saviani propõe uma pedagogia que se caracteriza pelo movimento dialético do ensinar, que visa buscar e compreensão da realidade, partindo de uma visão caótica e empírica da realidade apresentada, chegando à sua compreensão elaborada e concreta, por meio da abstração do pensamento

[...] tento sugerir um movimento enquanto processo pedagógico, que incorpora a categoria da mediação. Assim entendida, a educação é vista como mediação no interior da prática social global. A prática é o ponto de partida e o ponto de chegada. Essa mediação explicita-se por meio daqueles três momentos que no texto chamei de problematização, instrumentação e catarse. Assinalo também que isso corresponde, no processo pedagógico, ao movimento que se dá, no processo do conhecimento, em que se passa da síntese à síntese pela mediação da análise, ou, dizendo de outro modo, passa-se do empírico ao concreto pela mediação do abstrato. (SAVIANI, 2011, p. 120-121).

Em entrevista²² concedida ao pesquisador deste trabalho de pesquisa, o Prof. Dermeval Saviani explicita que utilizou o termo “passos” para caracterizar os momentos de sua teoria, em referência à pedagogia Tradicional e a pedagogia Nova, que utilizam esta expressão. Mas, de forma alguma, a Pedagogia Histórico-Crítica pode limitar ao engessamento proposto pelo termo “passos”, pois, um passo, necessariamente, é seguido e antecedido por outro. Desta maneira, sendo a Pedagogia Histórico-Crítica uma pedagogia em movimento, devemos conceber os passos enumerados por Saviani (2017a) como momentos.

Deste modo, para entender o ponto de partida da prática pedagógica no âmbito da EFEI, Saviani (2015) esclarece que a Prática Social embora distintamente evidenciada nos momentos

²² Dia 23 de nov. de 2017, o pesquisador desse estudo juntamente com outro pesquisador do PPGDEB - F.C. da Unesp-Bauru/SP, entrevistaram, o professor Dermeval Saviani no departamento de Educação da UNICAMP em Campinas. Essa entrevista do tipo “focalizada” Lakatos e Marconi (2003), foi importante para a compreensão dos momentos intermediários da prática pedagógica na Pedagogia Histórico-Crítica, a relação escola e sociedade, a ideia de aluno empírico e concreto, dentre outros aspectos que contribuíram para entendimento da função da escola e do trabalho pedagógico nessa perspectiva teórica.

teórico-metodológicos, trata-se de uma mesma Prática Social, que é comum a professores e crianças

[...] atividade educativa é uma mediação entre o interior da prática social, então, ela está dentro da prática social, a escola está dentro da sociedade, quando se vai estudar, não se sai! Está inserida na prática social, então não há uma prática no ponto de partida e outra no ponto de chegada, é a mesma prática (SAVIANI, 2017a).

Contudo, o que os difere é o nível de compreensão sobre a realidade que ambos estão imersos, ou seja,

O ponto de partida seria a prática social (primeiro passo), que é comum a professor e alunos. Entretanto, em relação a essa prática comum, o professor assim como os alunos podem se posicionar diferentemente enquanto agentes sociais diferenciados. E do ponto de vista pedagógico há uma diferença essencial que não pode ser perdida de vista: o professor, de um lado, e os alunos, de outro, encontram-se em níveis diferentes de compreensão (conhecimento e experiência) da prática social (SAVIANI, 2008, p. 56).

Assim, nesse momento inicial, enquanto o professor possui uma visão sintética (síntese precária) da realidade observada e dos conteúdos de ensino que são necessários para compreensão da realidade apresentada. Os alunos têm uma compreensão superficial marcada por suas vivências empíricas fruto das impressões imediatas que se manifesta na forma sincrética (SAVIANI, 2015). E, portanto, é preciso ter claro que,

O ponto de partida metodológico da pedagogia histórico-crítica não é a *preparação* dos alunos, cuja iniciativa é do professor (pedagogia tradicional), nem a *atividade*, que é de iniciativa dos alunos (pedagogia nova), mas é a *prática social* (primeiro passo), que é comum a professores e alunos. Essa prática comum, porém, é vivenciada diferentemente pelo professor e pelos alunos. Enquanto o professor tem uma visão sintética da prática social, ainda que na forma de síntese precária, a compreensão dos alunos manifesta-se na forma sincrética (SAVIANI, 2015, p. 35).

Um segundo momento da Pedagogia Histórico-Crítica é a Problematização. Tal momento, visa “detectar que questões precisam ser resolvidas no âmbito da Prática Social e, em consequência, que conhecimento é necessário dominar” (SAVIANI, 2008, p. 57). Ou seja, o professor deve ter clareza e distinção da realidade concreta (seu objetivo, síntese elaborada) e a empírica (imediate, caótica). Assim, a Problematização deve considerar toda a organização

escolar, fazendo-se presente na dinâmica curricular, na elaboração do PPP e na lógica das atividades de ensino

O segundo passo do método proposto pela pedagogia histórico-crítica não é a *apresentação* de novos conhecimentos por parte do professor (pedagogia tradicional), nem o *problema* como um obstáculo que interrompe a atividade dos alunos (pedagogia nova), mas é a *problematização*, isto é, o ato de detectar as questões que precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e como a educação poderá encaminhar as devidas soluções (SAVIANI, 2015, p. 38).

No momento da problematização, Saviani (2015) apresenta a importância do professor como mediador do processo educativo e condutor dos momentos intermediários da prática pedagógica, concebidos dentro da lógica dialética, já que os referidos momentos não se configuram como uma “lógica linear ou etapismo educacional” (LAVOURA; MARSIGLIA, 2015, p. 369).

Neste sentido, Problematização e Instrumentação relacionam-se em um processo unitário, dentro da organização lógica das atividades de ensino, caracterizando-se como momentos distintos, mas, interdependentes no processo educativo (SAVIANI, 2015).

Com base nessa compreensão, sabemos que determinadas situações se apresentam como,

[...] **problemas** que são postos diretamente pela prática social a partir do nível atingido pela organização da sociedade **não requerendo maiores discussões para sua formulação e enfrentamento**. Um exemplo mais ou menos óbvio é o caso da alfabetização. Numa sociedade como a atual, que incorporou na sua própria forma de organização a expressão escrita, a necessidade de que todos adquiram o domínio da linguagem escrita se impõe podendo-se, a partir de uma rápida discussão e constatação de sua necessidade, passar ao momento da instrumentação (SAVIANI, 2015, p. 37, **grifos nossos**).

Em contrapartida, há outras situações como

[...] o problema da adoção ou não de sementes transgênicas ou a questão do uso de agrotóxicos na agricultura são temas que requerem um aprofundamento maior do momento da problematização. E aqui novamente é preciso ter presente o caráter **dialético da teoria**, pois não se trata de uma relação mecânica entre os passos do método que determinaria que primeiro se realizaria o passo da problematização, depois a instrumentalização e, no momento seguinte, a catarse. Na verdade, esses momentos se imbricam. Ou seja: ao se desenvolver a discussão relativamente à problematização da adoção ou não de sementes transgênicas será necessário apreender o conceito e significado desse tipo de sementes para se detectar os problemas implicados em sua adoção. Portanto, já estaria se dando a apropriação dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento do problema das sementes transgênicas detectado na prática social, o que significa que já se encontrava

em andamento o terceiro passo do método (SAVIANI, 2015, p. 37-38, **grifos do autor**).

Um terceiro momento é a Instrumentização dos conteúdos, que se configura como apropriação dos “instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social” (SAVIANI, 2008, p. 57). Este é o momento de recorrer ao conhecimento científico sistematizado, historicamente produzido e reinterpretado pela humanidade.

Neste momento, deve ocorrer um contextualização fundamentada nos conhecimentos científicos por parte do professor e a relação/articulação dos instrumentos adequados para apropriação dos conhecimentos necessários por parte dos estudantes, na busca da compreensão dos problemas apresentados na Prática Social

Em decorrência, o terceiro passo não se identifica com a *assimilação* de conteúdos transmitidos pelo professor por comparação com conhecimentos anteriores (pedagogia tradicional), nem com a coleta de *dados* (pedagogia nova), mas se trata, nesse momento, da *instrumentação*, entendida como a apropriação dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social. Pela **mediação** dos instrumentos teóricos e práticos devidamente apropriados manifesta-se o momento da expressão elaborada da nova forma de entendimento da prática social a que se ascendeu (SAVIANI, 2015, p. 37, **grifo do autor**).

Nesse sentido, o professor deve atuar na mediação da prática pedagógica, conduzindo intencionalmente o processo de transmissão-assimilação de conhecimentos científicos, pois

[...] sua apropriação pelos alunos está na dependência de sua transmissão direta ou indireta por parte do professor. Digo transmissão direta ou indireta porque o professor tanto pode transmiti-los diretamente como pode indicar os meios pelos quais a transmissão venha a se efetivar. Chamemos, pois, este terceiro passo de instrumentalização. Obviamente, não cabe entender a referida instrumentalização em sentido tecnicista. Trata-se da apropriação pelas camadas populares das ferramentas culturais necessárias à luta social que travam diuturnamente para se libertar das condições de exploração em que vivem (SAVIANI, 2008, p. 57).

Um quarto momento é a Catarse. Aqui, Saviani (2008) mostra a influência que recebeu da filosofia gramsciana, visto que a Catarse é a “efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social” (SAVIANI, 2008, p. 57), a “elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens.

Este é o momento em que o conhecimento científico torna-se “segunda pele” ou “segunda natureza”, como esclarece (SAVIANI, 2017a). Portanto, é por meio desse

[...] processo unitário de problematização-instrumentação emerge concomitantemente o momento catártico em que a estrutura do significado teórico e prático [...] é apropriada pelos alunos e incorporada na forma de superestrutura em sua consciência fazendo parte, portanto, de seu novo modo de ser e de se posicionar no interior de sua prática social (SAVIANI, 2015, p. 38).

Assim sendo, o momento da Catarse é “o ponto culminante do processo pedagógico, quando ocorre a efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados em elementos ativos de transformação social” (SAVIANI, 2015, p. 37).

Abrantes (2018, p. 113) fundamentado na teoria da Psicologia Histórico-Cultural, afirma que o Momento da Catarse

[...] representa a transformação da relação do estudante com a realidade, é resultado de um sistema de aulas e de disciplinas que se articulam no currículo para produzir a incorporação dos conhecimentos complexos, que funcionarão como mediadores dos vínculos dos estudantes com o mundo concreto.

Logo, o momento catártico é “entendido no processo educativo a partir da dialética estabilidade–movimento, representando o momento de salto qualitativo característico dos processos dialéticos (ABRANTES, 2018, p. 113). Em síntese, é nesse momento que se expressa a efetivação do processo de apropriação/transformação que o aluno faz dos conhecimentos/saberes escolares.

O quinto momento é a própria Prática Social. Mas que Prática é essa? Trata-se da mesma Prática Social do início do processo. Saviani (2015, p. 38) mostra que

O quinto passo, isto é, o ponto de chegada é a própria prática social, compreendida agora não mais em termos sincréticos pelos alunos. Nesse momento, ao mesmo tempo em que os alunos ascendem ao nível sintético em que já se encontrava o professor no ponto de partida, reduz-se a precariedade da síntese do professor, cuja compreensão se torna cada vez mais orgânica.

Desse modo, na prática pedagógica é preciso ter claro que continuamos na mesma Prática Social – professor e aluno. Entretanto, com a efetivação do processo educativo, a visão do estudante deixa de ser caótica, sincrética, acrítica, empírica e passa a ser elaborada, sintética, crítica e concreta. E, a visão do professor também é alterada, pois, “ao mesmo tempo que os

alunos ascendem ao nível sintético em que, por suposto, já se encontrava o professor no ponto de partida, reduz-se a precariedade da síntese do professor, cuja compreensão se torna mais e mais orgânica.” (SAVIANI, 2008, p. 58).

Assim, com base no método dialético como instrumento lógico de interpretação, podemos concluir que

[...] pela mediação do trabalho pedagógico, a compreensão e a vivência da prática social passam por **uma alteração qualitativa**, o que nos permite observar que a prática social do ponto de partida (primeiro passo) em confronto com a prática social do ponto de chegada (quinto passo) é e não é a mesma. **É a mesma** porque é ela própria que constitui ao mesmo tempo o suporte e o contexto, o pressuposto e o alvo, o fundamento e a finalidade da prática pedagógica. **E não é a mesma**, se considerarmos que o modo de nos situarmos em seu interior se alterou qualitativamente pela mediação da ação pedagógica (SAVIANI, 2015, p.38, grifos nossos).

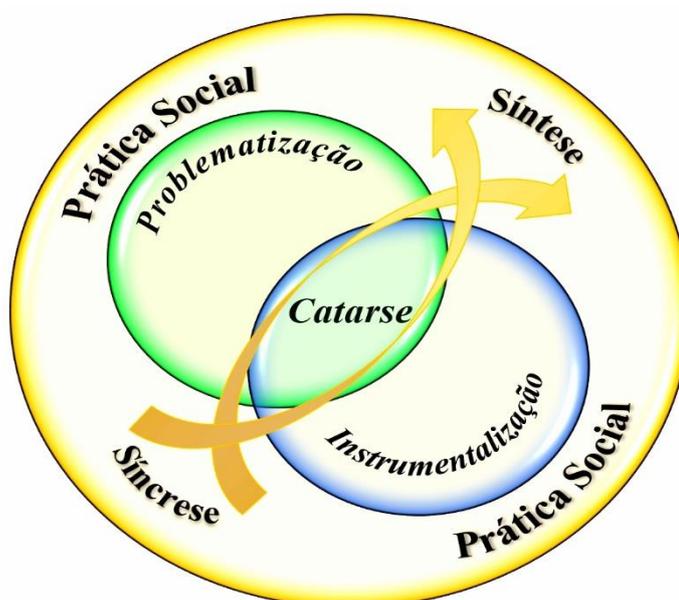
É por este movimento dialético pedagógico que “a educação é uma atividade que supõe uma heterogeneidade real e uma homogeneidade possível; uma desigualdade no ponto de partida e uma igualdade no ponto de chegada” (SAVIANI, 2008, p. 58).

Portanto, trata-se de

[...] um mesmo e indiviso processo que se desdobra em seus momentos constitutivos. Não se trata de uma sequência lógica ou cronológica; é uma sequência dialética. Portanto, não se age primeiro, depois se reflete e se estuda, em seguida se reorganiza a ação para, por fim, agir novamente. Trata-se de um processo em que esses elementos se interpenetram desenrolando o fio da existência humana na sua totalidade (SAVIANI, 2015, p. 38-39).

Com base nesse entendimento e na entrevista concedida pelo professor Saviani, apresentamos a seguir, a dinâmica que ilustra nossa compreensão dos momentos propostos pela Pedagogia Histórico-Crítica em relação à Prática Social.

Figura 1. Dinâmica da mediação educativa na Pedagogia Histórico-Crítica.



Fonte: Elaboração própria Turini²³ e Lima (2019).

Deste modo, destacamos essa compreensão dos momentos intermediários da prática pedagógica na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, afim de evitarmos erros de interpretação em relação ao movimento dos referidos momentos. Superando desta forma, o equivoco de que existe “duas” Práticas Sociais diferentes: a Inicial e a Final.

Por isso, deve ficar claro que tanto os alunos quanto os professores encontram-se imersos na prática social, porém em posições distintas. A distinção entre ambos é que, pela ausência de apropriação de determinados conhecimentos, os alunos possuem uma visão sincrética da realidade social, enquanto os professores, por terem se apropriado de conhecimentos sistematizados, possuem uma visão sintética da mesma realidade.

Contudo, a visão do professor se expressa como uma síntese precária (SAVIANI, 2008, p. 56). É síntese, porque se apropriou de conhecimentos sistematizados, mas é precária porque cada mediação educativa é também, por si só, uma prática social única que o professor ainda não vivenciou. Ou seja, no momento que o professor realiza uma mediação educativa, ele próprio é afetado e transformado por ela. Assim, toda mediação educativa possibilita a ampliação da visão sintética, tanto dos alunos quanto dos professores.

Assim sendo,

²³ Mateus Henrique Turini é mestrando no PPG em Docência para Educação Básica, da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista - UNESP, Campus Bauru/SP, e juntamente com o pesquisador elaborou o diagrama da mediação educativa nos momentos da Prática Pedagógica na Pedagogia Histórico-Crítica.

[...] o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa é a prática social. Daí decorre um método que parte da prática social onde 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, cabendo aos momentos intermediários do método 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, 2015, p. 35).

Dessa maneira, os sujeitos do processo educativo, se relacionam nas mediações do interior da prática pedagógica, configuradas nos momentos da Problematização, Instrumentalização e Catarse, dentro da própria Prática Social e, portanto, não saem dela. Contudo, Prática Social não deve ser entendida apenas como a realidade local dos sujeitos. Mas sim, como uma relação mediada por totalidades cada vez mais complexas, fazendo com que a escola cumpra com o papel de fazer a educação ser “vista como mediação no interior da prática social global” (SAVIANI, 2011, p. 120).

Assim, com base na Pedagogia Histórico-Crítica, compreendemos que na prática pedagógica (desde a EI), a Problematização, Instrumentalização e Catarse deverão estabelecer relações imediatas e mediadas, locais e globais com toda sociedade, considerando suas determinantes e condicionantes,

Trata-se de um trabalho pedagógico que deve se desenvolver desde a mais tenra idade direcionando-se sempre para a apropriação, por parte de cada aluno, das objetivações humanas nas suas formas mais desenvolvidas representadas pelos conceitos científicos respaldados nas elaborações do pensamento filosófico e na expressão estética das grandes obras de arte (SAVIANI, 2015, p. 36).

Nessa perspectiva, os momentos teórico-metodológicos da Pedagogia Histórico-Crítica não podem ser vistos como passos fixos, sequenciais e inflexíveis. Por tratar-se de um método pedagógico de caráter dialético, ele possibilita que o professor na prática educativa, construa caminhos variados para a “incorporação dos conhecimentos complexos que funcionarão como mediadores da relação dos estudantes com o mundo concreto” (ABRANTES, 2018, p. 115).

Daí que a pedagogia histórico-crítica não possa ser didatizada em passos estanques, que se submetem à lógica formal e assim perdem a essência, a dinâmica dessa teoria pedagógica, transformando-se em algo esvaziado, quase

um receituário, que em lugar de oportunizar o avanço da escola, só a reforça como farsa (LAVOURA; MARSIGLIA 2015, p. 348).

Por fim, os detalhes de nossa compreensão sobre as intenções do professor em sua prática pedagógica nos tempos/espços escolares na relação com momentos da Pedagogia Histórico-Crítica, encontram-se sintetizadas no Quadro Teórico-metodológico da mediação educativa na Pedagogia Histórico-Crítica, apresentado no Produto Educacional, dessa pesquisa.

Com essas considerações sobre a os momentos da prática pedagógica na Pedagogia Histórico-Crítica, passamos para o próximo tópico com a discussão sobre à educação do corpo em movimento na EFEI.

1.2. A Educação do Corpo em Movimento na EFEI

Um dos desafios que se apresentam na discussão sobre o ensino da EFEI na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, está em definir as intencionalidades, os sentidos/significados das mediações educativas ligadas ao movimento corporal da criança, em relação aos objetivos e práticas pedagógicas no âmbito da EFEI. Em vista desse desafio, podemos afirmar que nossas ações no decorrer da pesquisa, implicaram em “penetrar no interior dos processos pedagógicos, reconstruindo suas características objetivas” conforme observa (SAVIANI, 2017b, p. 720).

Com efeito, dirigimos nossos esforços para pensar em contribuições significativas para a EFEI, na busca de uma compreensão de criança, que não reforce a separação entre os aspectos físicos, orgânicos e sociais da criança, considerando assim, nas práticas pedagógicas o corpo e o movimento na sua totalidade, ou seja, buscamos compreender à educação do corpo em movimento (NÓBREGA, 2005a).

Nessa perspectiva, a compreensão de criança nas práticas pedagógicas da EFEI, é aquela em que o corpo se expressa como unidade, que assumi relações de aprendizagem com o tempo e com o espaço por intermédio do movimento corporal, atribuindo sentidos e significados nas interações com o outro e com o mundo, conforme aponta (NÓBREGA, 2005a).

Para essa autora, o corpo entrelaça os aspectos biológicos e culturais, e esse entrelaçamento das dimensões do corpo, expressam a unidade na diversidade, quebrando com o dualismo entre os níveis físicos e psíquicos.

Na literatura da área, observamos que alguns autores como – Nista-Piccolo e Moreira (2012); Sayão (2002); Ayoub (2001); Mello (2007); Metzner (2004), já apontam para concepção de corpo em movimento nas práticas pedagógicas da EFEI. Para esses autores, pensar em práticas pedagógicas da EFEI na concepção do corpo em movimento, não significa ampliar as possibilidades de a criança realizar os movimentos de forma espontânea, é preciso que em suas ações, a criança interaja, perceba, compreenda, reflita e se expresse, por meio do seu corpo em movimento.

Com efeito, nossa compreensão sobre à educação do corpo em movimento, aproxima-se dos conceitos de corporeidade, corpo-sujeito e consciência corporal, pois remete para concepção de ser humano enquanto corpo situado num contexto histórico, que se relaciona de várias maneiras por meio do movimento (NÓBREGA, 2005a).

Nessa direção, em relação aos objetivos da EF, observamos que a influência das ciências sociais e humanas contribuíram com um movimento progressista de análises críticas sobre o paradigma da aptidão física na EF. Nesse contexto, na área da EF, o movimento de tendências renovadoras denominado Movimento Renovador²⁴ da EF, concorreu para uma desnaturalização dos objetivos da EF, defendendo que o corpo não era só uma dimensão da natureza, mas sim uma construção cultural (BRACHT, 2010).

Com base nas tendências renovadoras no campo da EF, podemos observar que as intencionalidades, os conteúdos, objetivos e práticas passam à ser compreendidas como construções históricas e interdependentes aos movimentos da sociedade e “assim vão ser cunhadas as expressões cultura corporal, cultura de movimento e cultura corporal de movimento para expressar o objeto/conteúdo de ensino da Educação Física” (BRACHT, 2010, p. 2).

No âmbito das propostas críticas da EF, Bracht (1999, p.79) destaca duas abordagens como teorias pedagógicas críticas “que vão mais explícita e diretamente derivar-se das discussões da pedagogia crítica brasileira”, são elas: a abordagem Crítico-Superadora do Coletivo de Autores em 1992 e a abordagem Crítico Emancipatória (KUNZ, 2004; 2006).

Para essas teorias progressistas da EF

[...] as formas culturais dominantes do movimentar-se humano reproduzem os valores e princípios da sociedade capitalista industrial moderna, sendo o esporte de rendimento paradigmático nesse caso. Reproduzi-los na escola por

²⁴ Segundo Machado e Bracht (2016) o Movimento Renovador da EF pode ser entendido como um movimento de caráter “inflexor”, dado ter representado um forte e inédito esforço de reordenação dos pressupostos orientadores da Educação Física, como, por exemplo, “colocar em xeque”, de maneira mais intensa e sistemática, os paradigmas da aptidão física e esportiva que sustentavam a prática pedagógica nos pátios das escolas.

meio da educação física significa colaborar com a reprodução social como um todo. A linguagem corporal dominante é “ventríloqua” dos interesses dominantes. Assim, ambas as propostas sugerem procedimentos didático-pedagógicos que possibilitem, ao se tematizarem as formas culturais do movimentar-se humano (os temas da cultura corporal ou de movimento), propiciar um esclarecimento crítico a seu respeito, desvelando suas vinculações com os elementos da ordem vigente, desenvolvendo, concomitantemente, as competências para tal: a lógica dialética para a crítico-superadora, e o agir comunicativo para a crítico-emancipatória (BRACHT, 1999, p. 81).

Com relação à abordagem Crítico-Emancipatória, defendida pelo professor Elenor Kunz²⁵, o movimentar-se é entendido como forma de comunicação com o mundo, valorizando no movimento corporal as ações comunicativas em que os conteúdos da EF são tratados em uma sequência estratégica: encenação, problematização, ampliação e reconstrução coletiva do conhecimento (KUNZ, 2004; 2006).

Bracht (1999, p. 80) ao analisar o processo de construção das teorias críticas da EF, mostra que além da concepção dialógica de movimento que caracteriza a abordagem Crítico-Emancipatória, ela traz

Outro princípio importante em sua pedagogia é a noção de sujeito tomado numa perspectiva iluminista de sujeito capaz de crítica e de atuação autônomas, perspectiva esta influenciada pelos estudiosos da Escola de Frankfurt. A proposta aponta para a tematização dos elementos da cultura do movimento, de forma a desenvolver nos alunos a capacidade de analisar e agir criticamente nessa esfera.

Ainda conforme o mesmo autor, a concepção autointitulada pelos autores de Crítico-Superadora, tem seus fundamentos na Pedagogia Histórico-Crítica e traz uma proposta em que

[...] o objeto da área de conhecimento EF é a cultura corporal que se concretiza nos seus diferentes temas, quais sejam, o esporte, a ginástica, o jogo, as lutas, a dança e a mímica. Sistematizando o conhecimento da EF em ciclos (1º - da organização da identidade dos dados da realidade; 2º - da iniciação à sistematização do conhecimento; 3º - da ampliação da sistematização do conhecimento; 4º - do aprofundamento da sistematização do conhecimento), propõe que este seja tratado de forma historicizada, de maneira a ser apreendido em seus movimentos contraditórios (BRACHT, 1999, p. 78-79).

²⁵ Elenor Kunz, é um dos principais autores da abordagem Crítico-Emancipatória na Educação Física escolar, possui doutorado em Ciências do Esporte pela Gottfried Wilhelm Leibniz Universität Hannover (1987) e pós-doutorado pela Gottfried Wilhelm Leibniz Universität Hannover (1996). Atualmente é Membro de corpo editorial da Motrivivência, membro de corpo editorial da Pensar a Prática, Revisor de periódico da Revista Brasileira de Ciências do Esporte (Lattes, 2018).

Para abordagem Crítico-Superadora, Castellani Filho et al. (2009), é fundamental considerar a historicidade na relação do movimento humano e, nesse sentido, traz em suas proposições a cultura corporal de movimento em suas reflexões pedagógicas, para

[...] desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem reproduzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros, que podem ser identificados como forma de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas (CASTELLANI FILHO et al., 2009, p. 39).

Desse modo, para pensar em práticas pedagógicas na EFEI, buscamos aproximação entre a perspectiva da educação do corpo em movimento mediado pela consciência Nóbrega (2005a) e as abordagens críticas de EF, em especial, as contribuições da abordagem Crítico-Superadora, em que as intencionalidades, conteúdos e objetivos são compreendidos como construções históricas, por meio das relações estabelecidas com o mundo.

Para a abordagem Crítico-Superadora, os sentidos/significados implícitos no conceito de cultura corporal, situa à EF como área do conhecimento que visa “apreender a expressão corporal como linguagem” (CASTELLANI FILHO et al., 2009, p.62).

Esses autores, mostram que o conceito de cultura corporal representa uma ressignificação das experiências e possibilidades da criança no contexto das práticas corporais da EF, que podem se apropriar da “cultura corporal dispondo de sua intencionalidade para o lúdico, o artístico, o agonístico, o estético ou outros, que são representações, ideias, conceitos produzidos pela consciência social” (CASTELLANI FILHO et al., 2009, p.62).

Nesse sentido, podemos observar que a visão apresentada pelos autores sobre a cultura corporal, expressa um sentido/significado em que se “interpenetram dialeticamente, a intencionalidade/objetivos do homem e as intenções/objetivos da sociedade” (CASTELLANI FILHO et al., 2009, p.62).

Dessa forma, em vista de uma compreensão crítica e ampliada na EFEI, buscamos aproximar nosso entendimento de educação do corpo em movimento aos conhecimentos da concepção de cultura corporal defendida pela abordagem Crítico-Superadora, em que a apreensão dos conhecimentos da prática pedagógica procura considerar a

[...] especificidade – o singular – da cultura corporal, assumindo diferentes conotações e significações sociais conforme expressões históricas definidas (o particular) em articulação com os demais conhecimentos constitutivos da realidade humana (o geral), postulando a necessidade de desenvolver nos

alunos a visão de totalidade do real (COSTA; MIRANDA; LAVOURA, 2016. p. 77).

No entanto, reconhecemos que para pensar em práticas pedagógicas relacionadas à educação do corpo em movimento na EFEI atuando dentro do currículo escolar, superando fragmentações e/ou apenas inserções em determinadas áreas, é preciso entender/reconhecer as dimensões do conhecimento da EF na concretude de um saber sistematizado, “como uma objetivação cultural do movimento humano, síntese das relações de conhecimentos elaborados a partir das Ciências Biológicas e das Ciências Sociais e Humanas (SOUZA; RAMOS 2016, p. 163).

Assim, consideramos que para tratar da educação do corpo em movimento nas práticas pedagógicas da EFEI, é importante partir de alguns questionamentos sobre o corpo, buscando assim, entender as concepções de corpo, dentro contexto mais amplo. Desse modo, podemos pensar: o que é nosso corpo? Qual sua essência? Qual é a nossa compreensão de corpo? Como ocorrem as aprendizagens no corpo? Como o pensamento se relaciona com o corpo? O que é pensamento, consciência? Onde se localizam? Como são constituídos?

Sabemos da complexidade que envolvem esses questionamentos, por isso, não temos a pretensão de responde-los ou delimita-los. Porém, de certa forma, eles nos dão a dimensão do problema e nos ajudam a pensar em uma perspectiva que busca conceber a criança em sua totalidade, ou seja, que considera o corpo/criança como síntese de múltiplas determinações e não apenas um conjunto células.

Desse modo, para entender o processo de ensino e aprendizagem das crianças sob a perspectiva do desenvolvimento do pensamento, da afetividade, da motricidade, nas práticas pedagógicas, é preciso observar a totalidade da criança.

No entanto, para compreensão dos conhecimentos científicos que elucidam as dimensões que constituem a totalidade da criança, é necessário dialogar, aproximar e considerar, as contribuições de diversas áreas conhecimento. Assim sendo, mesmo sem aprofundar os estudos sobre a Filosofia, a Neurociência e a Psicologia, torna-se viável para nossa investigação observar algumas das contribuições dessas áreas, em relação a concepção de corpo, de aprendizagem, de ensino e desenvolvimento.

Brandão e Borges (2007, p. 57) afirmam que “qualquer teoria científica é uma interpretação entre outras e vale pelo seu teor de diálogo, não pelo seu acúmulo de certezas”. Iniciemos dessa forma, esse colaborativo diálogo.

Com relação aos conhecimentos filosóficos, Chauí (2000) mostra como a ontologia de Merleau-Ponty²⁶, confere ao corpo um significado amplo, afirmando que o corpo é

Visível-vidente, tátil-tocante, sonoro-ouvinte/falante, meu corpo se vê vendo, se toca tocando, se escuta escutando e falando. Meu corpo não é coisa, não é máquina, não é feixe de ossos, músculos e sangue, não é uma rede de causas e efeitos, não é um receptáculo para uma alma ou para uma consciência: é meu modo fundamental de ser e de estar no mundo, de me relacionar com ele e dele se relacionar comigo. Meu corpo é um corpo sensível que sente e se sente, que se sabe sentir e se sentindo. É uma interioridade exteriorizada e uma exterioridade interiorizada. É esse o ser ou a essência do meu corpo. Meu corpo tem, como todos os entes, uma dimensão metafísica ou ontológica (CHAUÍ, 2000, p. 311).

Nóbrega (2005a) defende que na EF, é preciso pensar o corpo considerando também os preceitos filosóficos e aponta para uma concepção de corpo como condição existencial. Dessa maneira, apresenta uma perspectiva de corpo, também com base no pensamento da fenomenologia de Merleau-Ponty e afirma que devemos redimensionar as práticas pedagógicas na EF considerando o corpo em movimento, e não apenas o movimento do corpo.

Com efeito, para Nóbrega (2016, p. 101), a busca em situar a concepção de corpo em movimento na totalidade do ser, unindo os aspectos fisiológicos, psíquicos e existenciais, deve considerar a “fenomenologia do corpo e sua relação com o conhecimento, incluindo reflexões contemporâneas sobre os processos cognitivos advindos de uma nova compreensão da percepção”. Para essa reflexão, a autora recomenda observar os conhecimentos das biociências, em especial as reflexões dos biólogos Maturana e Varela.

Nessa perspectiva, os estudos das biociências mostram que a percepção humana “emerge da motricidade; o sistema nervoso central tem por função conduzir o impulso e não elaborar o pensamento”. Com base nessa constatação, podemos deduzir que mesmo nos processos mais complexo do corpo, identificamos o corpo em movimento e concluir que existe uma “relação circular entre o organismo e o meio, admitindo fenômenos transversais e considerando não apenas os componentes físico-químicos, mas a organização dos elementos, a estrutura”. Varela (1996) apud Nóbrega (2016, p. 102).

Nóbrega (2016), afirma que o diálogo entre a filosofia de Merleau-Ponty e o atual contexto das biociências – neurologia, psicanálise, psicologia e até a inteligência artificial,

²⁶ Maurice Merleau-Ponty (Rochefort-sur-Mer, 14 de março de 1908 — Paris, 3 de maio de 1961) foi um filósofo fenomenólogo francês. Tomando como ponto de partida o estudo da percepção, Merleau-Ponty é levado a reconhecer que o "corpo próprio" não é apenas uma coisa, um objeto potencial de estudo para a ciência, mas também é uma condição permanente da experiência, que é constituinte da abertura perceptiva para o mundo e seu investimento.

podem trazer contribuições significativas para os estudos da corporeidade e alcançar uma compreensão transversal dos fenômenos. Dessa maneira, Varela²⁷ (1996) considera que esse diálogo é valioso, pois,

[...] ao enfatizar a experiência vivida, possível pela corporeidade; os estudos iniciais sobre uma nova abordagem do sistema nervoso, diferentemente da tradição positivista; o sentido do corpo em movimento, configurando uma percepção que, ao interpretar a realidade via motricidade, desloca o sujeito como epicentro do conhecimento, privilegiando a complexidade dos processos corporais (apud Nóbrega, 2016, p. 103).

Oliveira (2014) afirma que existe uma relação próxima entre a e os processos educativos e a Neurociência e que a exploração do cérebro é uma tarefa complexa, que não pode se restringir à um só campo da ciência. Para esse autor, a Neurociência

[...] se constitui como a ciência do cérebro e a educação como ciência do ensino e da aprendizagem e ambas têm uma relação de proximidade porque o cérebro tem uma significância no processo de aprendizagem da pessoa. Verdadeiro seria, também, afirmar o inverso: que a aprendizagem interessa diretamente o cérebro (OLIVEIRA, 2014, p. 14)

Em vista das colaborações da relação entre a Neurociência e os processos educativos, é importante notar que devido aos avanços tecnológicos, que aceleram as comprovações científicas da área, a Neurociência se caracteriza também pela velocidade e dinamismo de seus conhecimentos, contribuindo dessa forma, para superar paradigmas de aprendizagem no âmbito dos processos educativos.

Uma dessas descobertas, é a neuroplasticidade. Desde o século XIX e início do século XX, a teoria neuronal acreditava que os neurônios não se regeneravam ou se reproduziam, e que o número de neurônios já estava estabelecido para cada indivíduo desde seu nascimento.

Entretanto, os estudos atuais da Neurociência, comprovam que cérebro é um sistema aberto, que funciona em circuitos de rede, assim,

[...] entre o nascimento e a adolescência, novos neurônios serão acrescentados ao cérebro, novos circuitos neuronais serão construídos em consequência da interação com o ambiente e da estimulação adequada. Este processo desacelera no adulto, mas não é interrompido durante toda a vida, sendo conhecido como neuroplasticidade (OLIVEIRA, 2014, p. 15).

²⁷ VARELA, F. et al. **Embodied mind**: cognitive science and human experience. London: MIT, 1996.

Desse modo, esses outros conhecimentos/descobertas, podem contribuir com a Educação, em especial com a compreensão dos processos de ensino e aprendizagem, abrindo novas possibilidades de intervenções nas práticas pedagógicas, considerando que elaborar ações educativas com base no conhecimento da neurociência é “dispor de ferramentas capazes de analisar o percurso da aprendizagem para que se alcance o potencial individual de desenvolvimento e aprendizagem” (OLIVEIRA, 2014, p. 15.).

Sousa e Alves (2017, p. 322) reforçam a importância dos estudos da Neurociência entre os professores, para desse modo “fortalecer e enriquecer o conhecimento de como a aprendizagem se processa no cérebro, e assim colaborar de forma participativa numa formação de qualidade”.

Por meio desses conhecimentos, observamos que no processo de aprendizagem da criança, ocorre a plasticidade cerebral e esse processo complexo e dinâmico, resulta em modificações estruturais e funcionais do sistema nervoso central. Assim, as alterações ocorrem a partir de um “ato motor e perceptivo, que, elaborado no córtex cerebral, dá início à cognição.

Desse modo, considerando a complexidade da aprendizagem, vemos que é no processo “neuropsicológico do ato de aprender, que, a atenção, a memória e as funções executivas assumem um papel de fundamental importância. (SOUSA; ALVES, 2017, p. 326).

Nessa direção, com as contribuições de Sousa e Alves (2017, p. 327) em relação ao processo de aprendizagem com base na Neurociência, podemos entender o aprendizado da criança como “modificação de um comportamento que surge em resposta a uma imposição exercida pelo meio. A principal característica do aprendizado é a aquisição de uma determinada informação.

Especificamente com relação ao ensino da EFEI, objeto de estudo dessa pesquisa, observamos que podem ser considerados os conhecimentos da Neurociência na construção de estratégias de ensino da EFEI, com relação a atenção, concentração, memória, dentre outros aspectos da aprendizagem das crianças.

Oliveira (2014) afirma que a Neurociência por si só não introduz novas estratégias educacionais. Porém, ao explorar suas bases científicas, conhecendo melhor o neurodesenvolvimento da criança, temos a possibilidade de aprofundar nosso entendimento sobre como “a aprendizagem, cognição, memória e ensino estão correlacionados e correspondem às atividades fundamentais que ocorrem na escola” e considerar nas metodologias pedagógicas os mecanismos neurofuncionais que permitem otimizar a capacidade de aprender dos alunos (SOUSA; ALVES, 2017, p. 328).

Ainda com intuito de aproximar os conhecimentos de outras áreas para construção de uma compreensão concreta sobre a criança e da educação do corpo em movimento, decidimos contar com as contribuições da área de Psicologia, em especial da Psicologia Histórico-Cultural²⁸.

É possível observar com base nessa teoria psicológica, que os conhecimentos relacionados aos processos de desenvolvimento e humanização da criança, superam a visão biologicista de desenvolvimento. Ela considera que as questões biológicas são importantes para compreensão do funcionamento do corpo humano, porém, não são suficientes para explicar as relações humanas e principalmente a criança em desenvolvimento e suas relações com o mundo.

Nesse sentido, a Psicologia Histórico-Cultural traz a compreensão de criança de forma integral, seu desenvolvimento e suas relações com o mundo, considerando em sua teoria sobre o desenvolvimento da criança, os aspectos do comportamento biológico/natural e cultural /histórico.

Dessa maneira, sem desconsiderar o desenvolvimento orgânico e biológico, a Psicologia Histórico-Cultural concebe a criança de forma concreta nas suas múltiplas determinações, em que “O social, o cultural e a história são conceitos chave para entendermos a relação entre a natureza e a cultura e como as diferentes linguagens influenciam os modos como vivemos” (MELLO et al., 2010, p. 13).

Martins (2016, p. 3) com base nos estudos da Psicologia Histórico-Cultural, afirma que para tornar os processos de ensino e aprendizagem eficientes, é preciso uma relação consciente do professor com as “capacidades psíquicas a serem produzidas pela prática educativa”.

Para essa teoria, cada momento do desenvolvimento da criança exige uma **atividade principal ou atividade guia** que irá nos impulsionar para o desenvolvimento psíquico e global da criança. Assim, o conceito de atividade-guia ou atividade dominante surge com Vigotski e Leontiev, e deve ser entendido como uma atividade que desempenha um papel fundamental nas mudanças psíquicas da criança em determinados períodos do desenvolvimento (MARTINS, 2018).

Para a compreensão mais clara do conceito de atividade-guia, recorreremos à pesquisa e aos esclarecimentos de Zoia Ribeiro Prestes²⁹ (2010, p. 162). Nessa pesquisa a autora elucida

²⁸ Segundo Pasqualini (2011) Essa teoria tem como principais precursores Lev Semenovich Vigotski, Alexander Romanovich Luria e Alexis Nikolaevich Leontiev, que no início do século XX embasados no materialismo histórico buscaram desenvolver uma teoria que superasse a concepção do processo de humanização como algo simplesmente biológico.

²⁹ Zoia Ribeiro Prestes, filha de Luís Carlos Prestes, passou a infância e início da vida adulta em Moscou, em sua tese de doutorado realizou o desafiador trabalho de demonstrar como equívocos na tradução de alguns conceitos presentes na obra de Vigotski acabaram por deturpar a compreensão de suas ideias no Brasil (PRESTES, 2010).

que para esse conceito, na língua russa “*veduchaia deiatelnost* (atividade-guia)”, podem ser atribuídos sinônimos como – atividade principal/predominante.

Em sua tese, a autora nos esclarece a origem e a relevância de compreendermos o conceito de atividade guia, com base na definição literal de Leontiev

O que é atividade-guia? O principal aspecto da atividade-guia não está relacionado a indicadores puramente quantitativos. A atividade-guia não é simplesmente a atividade que com maior frequência é encontrada em uma determinada etapa do desenvolvimento, ou atividade a qual a criança dedica maior parte do tempo. [...] Então, a atividade-guia é a atividade do desenvolvimento da qual dependem as principais mudanças nos processos psíquicos e especificidades psicológicas da personalidade da criança em determinado estágio de seu desenvolvimento (LEONTIEV, 1981, p. 514-515 *apud* PRESTES 2010, p. 162).

Assim, para a Psicologia Histórico-Cultural, a criança é um ser histórico e cultural, que desde a mais tenra idade é capaz de aprender com as relações estabelecidas com o mundo que a cerca. Por conseguinte, as crianças

[...] possuem muito mais possibilidades psíquicas do que se supunha até pouco tempo atrás e que, em condições favoráveis de vida e educação, assimilam conhecimentos, dominam procedimentos mentais, desenvolvem intensamente diferentes capacidades práticas, intelectuais, artísticas, e formam as primeiras ideias, sentimentos e qualidades morais (MELLO, 2007, p. 90).

Em suma, podemos considerar que as discussões deste tópico, tiveram o objetivo de compreender a educação do corpo em movimento com base na aproximação dos saberes de várias teorias e áreas do conhecimento. Esse caminho de diálogo permitiu que pudéssemos aprofundar nossos conhecimentos em relação a criança em sua totalidade, observando-a como criança/corpo em movimento, síntese de múltiplas determinações.

Nessa direção, no próximo tópico, iremos discorrer sobre práticas pedagógicas na EFEI. Considerando as contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica e os estudos da Psicologia Histórico-Cultural.

1.3. As práticas pedagógicas na EFEI à luz da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural

Para discutir sobre práticas pedagógicas na EFEI, considerando a intenção de compreender à criança e os processos de ensino e aprendizagem, contamos com apoio da Psicologia Histórico-Cultural, em vista das contribuições dessa teoria em relação ao processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança. Outro fator que corrobora com o alinhamento dessa pesquisa com os apontamentos da Psicologia Histórico-Cultural é a proximidade teórica com o materialismo histórico-dialético.

Saviani (2015) sintetiza o processo de articulação entre a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural da seguinte forma

[...] a pedagogia histórico-crítica é mediação para que a psicologia histórico-cultural se constitua como a ciência dialeticamente fundada do desenvolvimento do psiquismo humano e a psicologia histórico-cultural é mediação para que a pedagogia histórico-crítica se construa como a ciência dialeticamente fundada da formação humana tendo em vista o objetivo de produzir, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens (SAVIANI, 2015, p. 41).

Nesse sentido, buscamos pensar nas práticas pedagógicas, pela lógica do materialismo histórico-dialético, que busca analisar o desenvolvimento do indivíduo na relação com o movimento histórico da sociedade (MARTINS; ABRANTES e FACCI, 2016, p. 2). Assim, consideramos em nossas discussões sobre o ensino da EFEI as categorias “totalidade, contradição e movimento” para definir os objetivos e a sistematização das atividades de ensino. Ou seja, trata-se de compreender as práticas pedagógicas da EFEI considerando toda sua complexidade (MAGALHAES, 2016, p. 36).

Desse modo, é na compreensão do processo de mediação da prática pedagógica intencionalmente planejada, que a criança vai “reproduzir para si as qualidades humanas que não são naturais, mas precisam ser aprendidas, apropriadas por cada criança por meio de sua **atividade no entorno social e natural** em situações que são **mediadas por parceiros mais experientes**” (MELLO, 2007, p. 91, grifos da autora).

Na teoria da Psicologia Histórico-Cultural, principalmente a partir dos estudos de Vigotski, Leontiev, Elkonin³⁰, é possível observar a estreita ligação dessa teoria com a educação escolar, já que ela oferece subsídios científicos para identificar sob quais condições a aprendizagem opera no desenvolvimento do psiquismo humano nas apropriações culturais, o que inclui a educação escolar (MARTINS, 2013).

Martins (2018), mostra que a Psicologia Histórico-Cultural, não deve ser entendida como uma teoria pedagógica, mas sim, uma teoria que fornece os fundamentos psicológicos para as práticas pedagógicas, em especial, na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, que considera a educação escolar como espaço privilegiado para a transmissão-assimilação do saber sistematizado.

Para essa teoria, a força do desenvolvimento da criança está no ensino, ressaltando que principalmente na educação escolar, as práticas pedagógicas devem se orientar pelas atividades-guia, que marcam os diversos períodos do desenvolvimento, provocando transformações culturais no pensamento da criança, otimizando dessa forma o próprio ensino. Desse modo, o bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento da criança para poder promovê-lo (MARTINS, 2018).

Por essa razão, as práticas pedagógicas calcadas na Pedagogia Histórico-Cultural e na Pedagogia Histórico-Crítica consideram a educação escolar como um

[...] processo privilegiado para, no âmbito do ensino, promover o desenvolvimento equânime dos indivíduos; a tarefa central da educação escolar é a formação das novas gerações na base de apropriações representativas das máximas conquistas do gênero humano, desenvolvendo nelas a capacidade para se imporem como sujeitos da história (MARTINS, 2018, p. 95).

Não avançaremos nessa pesquisa sobre todo arcabouço teórico da Psicologia Histórico-Cultural, mas consideramos que essa teoria deve ser melhor explorada e discutida também na EFEI. Contudo, mesmo sem nos aprofundar nesse sistema teórico, reconhecemos o apoio científico dessa teoria psicológica na efetivação de práticas pedagógicas no âmbito da EFEI, que atuem no “desenvolvimento “imminente”³¹ das crianças, sistematizadas em atividades de

³⁰Segundo Pasqualini, “Vigotski, Leontiev e Elkonin concebiam o desenvolvimento infantil como fenômeno histórico e dialético, que não é determinado por leis naturais universais mas, se encontra intimamente ligado às condições objetivas da organização social e não se desenrola de forma meramente linear, progressiva e evolutiva, mas compreende saltos qualitativos, involuções e rupturas” (2011, p. 66).

³¹ Martins (2018, p. 93) afirma que a educação escolar não deve operar nem aquém nem além dos patamares de desenvolvimento afetivo-cognitivo dos alunos. E “estabelece uma distinção entre “**nível de desenvolvimento efetivo**” – expresso naquilo que a criança é capaz de fazer autonomamente posto que suas estruturas cognitivas já

ensino (atividades-guia) intencionalmente planejadas, em que é considerada a “relação sócio-histórica do corpo, [...] concebido como uma unidade entre a criança, a sociedade e a cultura” (MELLO et al., 2010).

Mello et al. (2010, p. 17) consideram que a teoria Histórico-Cultural se configura como “primordial do desenvolvimento humano nos auxilia na compreensão das diferentes linguagens produzidas pelo homem nas relações em sociedade, porque, apesar de considerar o aspecto biológico, não se limita a ele”.

Com base nessa teoria, observamos que nas práticas da EFEI relacionadas à educação do corpo em movimento, deve-se favorecer a interação entre a criança em movimento com o mundo, partindo da premissa que elas se constituem nas relações sociais e na apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos e reinterpretados pela humanidade.

Nessa direção Ayoub (2005, p. 149) afirma que “as crianças são seres históricos que se constituem nas relações sociais e a dimensão sócio-histórica dos conhecimentos precisa ser considerada nas práticas educativas”.

Mello (2007) reforça a questão da intencionalidade educativa das práticas pedagógicas no âmbito da EI, para apropriação dos elementos necessários relativos ao desenvolvimento e aprendizagens das crianças nas formas mais elaboradas. Assim, as práticas pedagógicas com as crianças da EI

[...] devem ser o melhor lugar para a educação das crianças pequenas [...], pois aí se pode intencionalmente organizar as condições adequadas de vida e educação para garantir a máxima apropriação das qualidades humanas – que são externas ao sujeito no nascimento e precisam ser apropriadas pelas novas gerações por meio de sua atividade nas situações vividas coletivamente. O conjunto dos estudos desenvolvidos sob a ótica histórico-cultural aponta como condição essencial para essa máxima apropriação das qualidades humanas pelas crianças pequenas o respeito às suas formas típicas de atividade: o tateio, a atividade com objetos, a comunicação entre as crianças, e entre elas e os adultos, o brincar (MELLO, 2007, p. 85).

Dessa maneira, compreendemos que os objetivos e práticas pedagógicas na EFEI, considerando à educação do corpo em movimento, não podem apenas olhar para o desenvolvimento físico/motor da criança ou reduzir-se a uma recreação despreziosa, é preciso ir além e promover “o desenvolvimento omnilateral da criança em suas máximas

estão aptas para tanto e “**área de desenvolvimento iminente**” – referente ao que a criança ainda não domina, mas será capaz de fazê-lo pela mediação do ensino (do professor)”.

possibilidades, tomando como referência as máximas possibilidades de humanização da criança pequena objetivamente existentes para o gênero humano” (PASQUALINI, 2015, p. 202).

Com efeito, promover o desenvolvimento omnilateral por intermédio das mediações no interior das práticas pedagógicas,

[...] trata-se, portanto, de identificar os elementos culturais que devem ser apropriados pela criança nos primeiros cinco anos de vida em seu processo de humanização, identificando, ao mesmo tempo, as formas pelas quais ela pode relacionar-se com esse conteúdo de modo a dele se apropriar e convertê-lo em patrimônio psíquico intrapessoal, constituindo sua segunda natureza (PASQUALINI, 2015, p. 202).

Para Abrantes (2011), desde a EI deve-se haver uma intencionalidade pedagógica que promova o desenvolvimento da criança nas práticas educativas, pois,

A educação escolar pressupõe constituir-se em determinação intencional, organizada e prolongada para o desenvolvimento de funções psicológicas. Logo, a vinculação com os conhecimentos sistematizados deve iniciar-se na educação infantil, observando a necessidade de transposição dos saberes para formas acessíveis à criança. Nesse processo, faz-se necessário ater ao pressuposto e ao desafio de superação do pensamento empírico pelo pensamento teórico no decorrer do processo de escolarização. (ABRANTES, 2011, p. 10).

O mesmo autor faz ainda uma observação sobre os conteúdos escolares nessa etapa, afirmando que estes, não podem estar afastados das questões políticas e sociais, mesmo com a necessidade de estarem vinculados a outros conhecimentos objetivos

Abordamos essa questão em dois aspectos que se articulam. No primeiro, o conteúdo escolar é visto em unidade com conhecimentos produzidos no campo da ciência, da arte, da filosofia, que são aqueles que devem mediar ações em sala de aula para que a atividade educacional possa viabilizar o desenvolvimento de capacidades nos escolares, constituindo-se numa atividade não-cotidiana. No segundo, o conteúdo escolar refere-se à dinâmica das relações sociais que envolvem professor, aluno, conhecimentos e/ou saberes espontâneos, ou seja, nas relações sociais que se desenvolvem na escola (ABRANTES, 2011, p. 28).

Assim, com base nos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica, para determinar a intencionalidade da prática pedagógica na EFEI é preciso conhecer a realidade, suas contradições e determinações da prática social, definir as prioridades, decidir sobre o que é válido ou não, para dessa forma, incidir não apenas em seu desenvolvimento físico/cognitivo, mas também em sua maneira de ser na sociedade.

Especificamente em relação a prática pedagógica na EFEI, observamos a importância do professor em determinar quais serão as intencionalidades das práticas pedagógicas, haja vista, a necessidade de considerar nessa tarefa a “compreensão da dinâmica criança/entorno social, das características que pautam cada período do desenvolvimento, das implicações que a qualidade da relação que o adulto estabelece com ela possui, dentre outros aspectos” (MARTINS; MARSIGLIA, 2015, p. 17).

Para Faria e Salles (2012, p. 66) a escola na EI, deve constituir-se como um

[...] espaço de acesso aos conhecimentos formais que permitem novas formas de pensamento e comportamento, dando continuidade ao processo de humanização. Nesse espaço, foi delegado ao adulto — professor(a) — o papel social de utilizar o tempo de interação com as crianças — alunos — para promover intencionalmente aprendizagens, não se limitando às experiências cotidianas, mas possibilitando o acesso aos bens culturais historicamente acumulados.

Saviani (2011, p.17) colabora com a tarefa de determinar os objetivos de ensino no interior das práticas pedagógicas da EFEI, dando-nos a ideia de “clássico”. Para esse autor, o “clássico na escola é a transmissão-assimilação do saber sistematizado. Este é o fim a atingir”.

Nessa perspectiva, podemos observar que os conteúdos de ensino e as formas de transmissão de ensino ganham relevância dentro do processo educativo. Com efeito, conteúdos e formas, devem se articular dialeticamente com os objetivos pretendidos e daí a necessidade da intencionalidade/qualidade no planejamento e sistematização nas práticas pedagógicas no âmbito da EFEI.

Nessa articulação, torna-se importante a figura do professor como mediador da prática pedagógica, em todos os níveis educacionais, inclusive na EFEI. Pois, é esse o profissional que além das tarefas de identificação dos elementos científicos, culturais e artísticos que serão transmitidos (os conteúdos), tem a função de descobrir as formas mais adequadas de transmiti-los (forma de ensinar), conforme mostra (SAVIANI, 2011).

Com base nessa articulação entre os conteúdos e os objetivos da prática pedagógica e considerando, as tarefas do professor na prática docente, preconizadas por Saviani (2011), consideramos que as práticas pedagógicas da EFEI devem orientar-se pela “unidade entre o **conteúdo** a ser ensinado, a **maneira** mais eficiente de ensinar e aprender e o **destinatário** do processo educativo” descrito por (MARTINS, 2016, p.3).

Nessa direção, nossa compreensão de práticas pedagógicas na EFEI, considerando os elementos da tríade “conteúdo-forma-destinatário” descrita por Martins (2016, p. 3), é no

sentido de contemplar esses elementos de forma interdependente no interior das atividades de ensino, conforme apresentado no Produto Educacional.

Com relação aos conteúdos na prática pedagógica, Martins e Marsiglia (2015, p. 18) apresentam a ideia de conteúdos que se subdividem enquanto sua “forma” e “conhecimentos” e propõe a integração dos conteúdos como, “formação operacional de formação teórica”,

Conforme as autoras, os conteúdos de formação operacional, “dizem respeito aos conhecimentos que estão sob domínio do professor (saberes pedagógicos, psicológicos, sociológicos etc.), que não serão transmitidos conceitualmente, mas orientarão a prática do professor”. Já os conteúdos de formação teórica “dizem respeito aos conhecimentos transmitidos diretamente sob a forma de conceitos, operando indiretamente no desenvolvimento das funções psicológicas e diretamente na apropriação dos conhecimentos historicamente sistematizados” (MARTINS; MARSIGLIA, 2015, p. 18).

Assim, podemos pensar em práticas pedagógicas relacionadas à educação do corpo em movimento, considerando a criança (destinatário), a quem deve ser dirigido o ato educativo, na integração dos conteúdos de formação operacional e de formação teórica, pois essa é a “função essencialmente organizativa do planejamento pedagógico, uma vez que, na experiência escolar do aluno, tais conteúdos operam articuladamente, em uma relação de mútua dependência” (MARTINS; MARSIGLIA, 2015, p. 18).

Desse modo, concordamos que nos objetivos e práticas pedagógicas da EFEI, deve-se considerar a criança concreta no seu contexto social e estabelecer relações entre os objetivos de ensino, os conteúdos e as formas de ensinar visando possibilidades de ensino em que as crianças possam se apropriar dos saberes em suas formas mais desenvolvidas, e assim

[...] cabe à escola de educação infantil disponibilizar [...] às crianças pequenas as máximas objetivações culturais já alcançadas historicamente. Todavia, para que isso ocorra, o professor precisa assumir seu lugar de representante das mesmas, isto é, sua condição de portador do universo de significações científicas que o torna profissional em sua área de atuação. Consideramos que apenas assim ele opera como mediador na promoção de um tipo especial de desenvolvimento: o desenvolvimento intencionalmente projetado à superação das conquistas espontâneas, fortuitas e casuais promovidas também pelas esferas da vida cotidiana (MARTINS; MARSIGLIA, 2015, p. 18-19).

As considerações de Arce (2013, p. 10) colaboram com a ideia de articular os objetivos e práticas pedagógicas no ensino da EFEI, que buscam articular nas atividades de ensino correspondência entre os objetivos, e os conteúdos enquanto – metodológicos e epistemológicos, (formação operacional e formação teórica).

O ensino na Educação Infantil é o momento em que o professor leva a criança a formar conceitos, a confrontar conhecimentos. Transmite a esta criança todo o conhecimento acumulado pela humanidade e presente nos objetos que nos cercam. O ensino está presente no planejar intencional que deve ser realizado pelo professor das atividades que pretende realizar com as crianças. Ao manipular o corpo da criança, ao pensar junto com ela procurando introduzir um novo conhecimento. Ao explorar com ela o mundo em que vivemos o professor está interagindo e, por meio deste ensinando deliberadamente, intencionalmente. Pois, objetiva com cada movimento seu gerar desenvolvimento, tornar a criança capaz de realizar sozinha aquilo que ainda não consegue, de compreender, de pensar, de imaginar, de criar a partir do mundo que construímos como seres humanos, para ir além.

Nessa perspectiva, consideramos que as práticas pedagógicas relacionadas à educação do corpo em movimento devem observar o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças nas formas mais desenvolvidas, entretanto, devem ter uma intencionalidade educativa que não se restrinja aos aspectos do desenvolvimento físico, mas que considere todas as dimensões da criança, sendo que “no desenvolvimento da criança estão presentes ambos os tipos de desenvolvimento psíquico: o desenvolvimento do comportamento biológico (natural) e cultural (histórico)” (ARCE, 2013, p. 17).

Desse modo, tomando como base o conceito de atividade-guia defendido pela teoria Histórico-Cultural, como aquela que irá impulsionar o desenvolvimento psíquico e global da criança, passamos agora para as reflexões sobre o processo de sistematização das atividades de ensino na EFEI, atentos para que não ocorra uma espécie de abreviação da infância, transformando esse processo em uma etapa de antecipação ou até de descontextualização dos conteúdos propostos nas atividades de ensino.

Assim, no próximo tópico, discutimos os conteúdos e a sistematização das atividades de ensino na EFEI, apresentando como proposta os Jogo e Brincadeiras protagonizados como atividades de ensino na da EFEI.

1.3.2 Os Conteúdos e a Sistematização das atividades de ensino na EFEI

Sabemos que no contexto da EFEI, as práticas pedagógicas são caracterizadas pela presença do corpo em movimento. Assim, no âmbito das atividades educativas da EFEI, o movimento humano é o elemento essencial da prática pedagógica, configurando-se como

especificidade do trabalho pedagógico dessa disciplina, e objeto de estudo dessa área do conhecimento.

Desse modo, é comum observarmos nas atividades da EFEI, às crianças vivenciando experiências como: o correr, saltar, rolar, arremessar, rebater, brincar, etc. Porém, conforme discutimos até aqui, acreditamos que essas experiências não podem ser baseadas somente na espontaneidade da criança. Assim, acreditamos que no ambiente escolar essas experiências/práticas devem ser concebidas como conteúdos de ensino, organizado sob uma intencionalidade e uma sistematização que configure os objetivos pretendidos considerando a perspectiva da educação do corpo em movimento, o que chamamos de atividades de ensino.

Nessa direção, a ideia do corpo é concebida em sua totalidade, sendo o corpo em movimento o meio de ação/interação intencional da criança no processo de aprendizagem (NÓBREGA, 2005b). Considerando essa perspectiva, é preciso integrar na sistematização das atividades de ensino, práticas corporais relacionadas ao movimento, à uma intencionalidade educativa, que considere os aspectos físicos, mas que não se limita a eles.

Assim, os objetivos da educação do corpo em movimento na EFEI, não podem ser restritos apenas as habilidades físicas ou ações mecânicas e repetitivas que descontextualizam o movimento e não consideram o corpo de forma plena, em suas múltiplas determinações (MELLO, 2001). É preciso transcender esses objetivos, assegurando no interior das práticas pedagógicas da EFEI, às intencionalidades educativas, em vista da apropriação de saberes e conhecimentos científicos que contribuam para o desenvolvimento das crianças.

Mello et al. (2010, p. 25) consideram que na EI a “utilização do corpo como instrumento de relações e de aprendizagem possibilita o desenvolvimento de signos que suscitam um processo que podemos denominar linguagem corporal”. Reforçam ainda, que nesta perspectiva, os “gestos e ações do ser humano variam de acordo com as suas histórias de vida e de acordo com o contexto sociocultural [...]. Por isso, ao valorizarmos a linguagem corporal das crianças, poderemos compreender melhor as suas necessidades, angústias, desejos, conceitos, etc.” (MELLO et al. 2010, p. 26).

Nessa direção, as práticas da EFEI em relação à educação do corpo em movimento, não podem ser fragmentados, nem tampouco dicotomizados em corpo e mente, mas ao contrário disso, devem considerar a criança em sua totalidade, como

[...] sujeito sócio-histórico e cultural, cidadão de direitos e, simultaneamente, um ser da natureza que tem especificidades no seu desenvolvimento, determinadas pela interação entre aspectos biológicos e culturais, que geram necessidades também específicas” (FARIA; SALLES, 2012, p. 56).

Contudo, considerando as especificidades do desenvolvimento físico das crianças e a relação entre os aspectos biológicos e culturais, Faria e Salles (2012, p. 112) afirmam que corpo é, “para a criança, objeto de conhecimento e instrumento de exploração e apropriação do mundo e ela o faz a partir dos movimentos, utilizando múltiplas linguagens, em especial o brincar”

Para Faria e Salles (2012) a conquista da autonomia por parte da criança, é resultado do intenso desenvolvimento de seu corpo, marcado por sucessivas transformações. Ao mesmo tempo que estão construindo o conhecimento sobre o próprio corpo e tomando consciência dele, passam progressivamente a percebê-lo em sua totalidade, construindo, assim, as possibilidades de interação com o mundo.

Assim, nas atividades de ensino da EFEI que envolvem o corpo em movimento como a participação nos jogos e brincadeiras, andar, correr, saltar, equilibrar, escorregar, rolar, dentre outras, não podem se configurar como ações espontâneas ou descontextualizadas, mas sim, como ações educativas, possibilitando que as crianças se apropriem dos gestos e dos significados de suas ações, bem como, a compreensão das ideias, sentimentos, conhecimentos e práticas culturais.

Assim, na sequência apresentamos alguns objetivos que podem estar presentes nas atividades de ensino da EFEI e logo em seguida, alguns conteúdos considerados clássicos na EI, nos quais podemos articular as intencionalidades e objetivos planejados.

Com efeito, com base nas contribuições de Faria e Salles (2012), elencamos exemplos de objetivos da prática pedagógica no âmbito da EFEI, em uma perspectiva que reconhece e valoriza a educação do corpo em movimento, possibilitando a atuação das crianças em seus próprios contextos:

- Desenvolver as capacidades de imaginação, pensamento e transformação da realidade;
- Desenvolver a capacidade de explorar, conhecer e compreender o mundo físico e social, dando-lhe significado e ressignificando-o;
- Apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos;
- Desenvolver as possibilidades de expressar ideias, sentimentos e emoções;
- Desenvolver sociabilidade, empatia. Capacidade de se relacionar com o outro, estabelecendo relações éticas de respeito, tolerância cooperação, solidariedade, confiança;

- Apropriar-se do acervo dos jogos e brincadeiras que constituem patrimônio da humanidade;
- Desenvolver capacidade de autocontrole e de lidar com regras;
- Desenvolver e reconhecer princípios e valores éticos;
- Desenvolver gradativamente o pensamento abstrato e a capacidade de pensar do ponto de vista do outro;
- Desenvolver postura crítica em relação ao consumo e aos valores embutidos nos brinquedos;
- Desenvolver progressivamente as potencialidades corporais;
- Desenvolver a orientação e a acomodação de seu corpo no espaço;
- Construir autonomia nos movimentos;
- Desenvolver as percepções visual, olfativa, gustativa, auditiva, tátil e cinestésica;
- Desenvolver a capacidade de criar, imaginar e se expressar por meio de gestos e movimentos;
- Ampliar seu repertório de manifestações culturais, estéticas, filosóficas e artísticas;
- Experimentar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções;
- Estabelecer relações de comparação entre objetos e formas;
- Reconhecer e respeitar as diversidades, as diferenças corporais relativas a gênero, etnia e faixa etária;

Assim, para que esses e outros objetivos sejam alcançados, apresentamos alguns conteúdos clássicos da EI, que podem ser articulados a esses objetivos acima descritos e configurados em experiências concretas em relação à educação do corpo em movimento, por meio de atividades de ensino intencionalmente sistematizadas para práticas pedagógicas da EFEI:

- Brincadeiras e Jogos com amarelinha, roda, boliche corre-lenço, bolas;
- Brincar com objetos, pular corda, jogar bola, empurrar pneus
- Brincar de faz de conta;
- Brincar com obstáculos;

- Brincar com exploração de sons, sabores, cores, cheiros e texturas;
- Jogar e brincar construindo estratégias;
- Dançar e cantar criando movimentos;
- Brincadeiras de Dramatização, criação de histórias imitando e criando personagens;
- Construir, respeitar regras nos jogos e brincadeiras;
- Vivenciar jogos de imitação e mímica;
- Vivenciar limites corporais;
- Explorar o próprio corpo e suas possibilidades;
- Brincar com sua própria imagem;
- Rodas cantadas, parlendas
- Explorar objetos tocando, chutando, balançando, montando, arremessando;
- Participar de brincadeiras com circuitos motores;
- Noções espaciais (dentro, fora, perto, longe, em baixo, em cima, de um lado, de outro, esquerda, direita, atrás, à frente)
- Rolar, correr, subir, descer, saltar, rolar, equilibrar-se, virar cambalhotas;
- Movimentar-se livremente, expressando sentimento ideias;

Com base nos exemplos de conteúdos “clássicos” da EFEI acima citados e outros mais, as práticas pedagógicas da EFEI, podem configurar-se em experiências significativa de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, sob a forma de Jogos e Brincadeiras protagonizados, considerando a articulação dos objetivos, forma e intencionalidade desses conteúdos.

Com vista à essa articulação entre conteúdos e objetivos nas práticas pedagógicas da EFEI, vale destacar, o papel fundamental do professor na mediação dessas práticas pedagógicas. Nesse sentido, é a figura do professor o responsável em conduzir o processo de ensino e aprendizagem e possibilitar que as crianças vivenciem atividades de ensino, como nos Jogos e Brincadeiras protagonizados, explorando as possibilidades de seu próprio corpo em movimento.

A esse respeito, Faria e Salles (2012) recomendam que o professor no contexto da EFEI deve assumir posturas pedagógicas que:

- Possibilite que as crianças vivenciem jogos e brincadeiras que envolvam o corpo em movimento;

- Organiza espaços, crie situações que estimulem o desenvolvimento e o domínio progressivo das possibilidades corporais;
- Observe que os corpos das crianças “falam” em termos necessidades, desejos, medos, alegrias etc.;
- Favoreça a expressividade corporal, evitando a padronização e o disciplinamento dos corpos;
- Contribua para a construção da autoestima da criança e o desenvolvimento de atitudes de respeito, confiança, cooperação, tolerância;
- Observe, conheça e respeite o ritmo próprio e a individualidade de cada criança;
- Disponibilize-se corporalmente envolvendo-se nos jogos e brincadeiras;
- Favoreça a autonomia da criança em relação ao autocuidado;
- Mediar as relações estabelecidas entre as crianças;
- Ensinar, enriquecer e transformar várias maneiras de brincar;

Com essas considerações em relação aos objetivos, conteúdos e prática docente na EFEI, adentramos agora na sistematização dos conteúdos em atividades de ensino, na forma de Jogos e Brincadeiras protagonizados, recomendadas com base na Psicologia Histórico-Cultural, como forma para sistematização dos conteúdos na EFEI.

Saviani (2016) mostra que, somente os conhecimentos não são suficientes para a efetivação do processo de transmissão-assimilação dos saberes escolares, pois, na educação escolar é necessário dar as “condições de sua transmissão e assimilação. Isto implica dosá-lo e sequenciá-lo de modo que a criança passe gradativamente do seu não domínio ao seu domínio” (SAVIANI, 2016, p. 57).

Assim, o processo de sistematização dos conteúdos na EFEI em atividades de ensino, configuram-se como uma etapa importante do trabalho pedagógico, já que a

[...] organização e a seleção dos conteúdos, sua sequência e dosagem dos conhecimentos no espaço escolar, dão à Educação Física um caráter de componente curricular. Assim, a Educação Física nos Anos Iniciais passa a ser entendida como uma área de conhecimento planejada, intencional e dirigida, e não algo casual e espontâneo (GONZALÉZ; SCHWENGBER, 2012, p. 11).

Martins, Abrantes e Facci (2016, p. 2), com base na Psicologia Histórico-Cultural, esclarecem que em relação a escolha das atividades na sistematização, é preciso considerar que

em determinados momentos do desenvolvimento, existem atividades que “guiam” o processo “possibilitando transformações qualitativas que revolucionam o modo de ser do indivíduo”.

Portanto, com apoio dessa teoria podemos compreender o processo de desenvolvimento da criança e atuar de forma mais precisa na sistematização das atividades de ensino da EFEI, considerando que,

A análise do desenvolvimento psíquico centrada na atividade possibilita o reconhecimento de que, durante todo o seu processo de formação, o indivíduo desempenha papel ativo valendo-se de circunstâncias históricas e sociais que determinam o conteúdo e a forma das relações que integra. Os indivíduos participam de um conjunto de atividades ao longo de sua existência, no entanto, ao se considerar a formação do psiquismo no sentido da interpretação do real exercendo dominância em relação às demais atividades que lhe são subordinadas ou secundárias (MARTINS; ABRANTES; FACCI, 2016, p. 2).

Considerando os critérios construídos pela a teoria do desenvolvimento da Psicologia Histórico-Cultural, em que é preciso conhecer o período do desenvolvimento com suas características, para direcionar as atividades de ensino, temos os Jogos e Brincadeiras protagonizados ou de papéis, como atividades-guia para as crianças de entre três e seis anos.

Dessa maneira, com base na periodização do desenvolvimento da Psicologia Histórico-Cultural e atentos ao processo de transmissão-assimilação dos conhecimentos, preconizados pela Pedagogia Histórico-Crítica, observamos que para sistematização das atividade da EFEI, crianças de três a seis anos, os Jogos e Brincadeiras (protagonizado ou de papéis), são as atividades-guia, que sistematizadas nas atividade de ensino da EFEI, irão possibilitar as mudanças qualitativas no processo de desenvolvimento da criança, evidenciando as relações de proximidade entre a Pedagogia e a Psicologia, na forma de ação recíproca, o que fica muito claro na obra: *Periodização Histórico-Cultural do desenvolvimento Psíquico*³²,

Iza e Mello (2009) colaboram com essa perspectiva e mostram que as práticas pedagógicas sistematizadas sob a forma de Jogos e Brincadeiras protagonizados podem ser considerados como atividades principais para o desenvolvimento da criança, pois

[...] alavanca o seu desenvolvimento, exercendo fundamental importância nos processos de aprendizagem. Nesse referencial teórico a brincadeira e o jogo são utilizados como sinônimos [...] considerando a importância da brincadeira no desenvolvimento da criança, concebendo-a como sujeito social, inserida em uma determinada cultura [...] No entanto, é fundamental a existência de uma relação entre significado e sentido que motive a ação dos docentes, de

³² Os detalhes dos fundamentos científicos e relação e os entre a Psicologia e a Pedagogia, bem como a periodização do desenvolvimento da criança podem ser consultados na obra de Martins; Abrantes e Facci (2016).

modo a aprofundarem os níveis de intencionalidade da atividade de brincadeira com as crianças, afastando-se cada vez mais do perigo de alienação dessa prática na Educação Infantil em que basta deixar brincar, dar alguns brinquedos e a criança aprenderá por si só (IZA; MELLO, 2009, p. 282-283).

Sobre a importância dos Jogos e Brincadeiras como práticas educativas para o desenvolvimento da criança, Kishimoto (2002, p. 150) mostra que por meio dessas interações elas,

[...] aprendem a decodificar o pensamento dos parceiros por meio da metacognição, o processo de substituição de significados, típico de processos simbólicos. É essa perspectiva que permite o desenvolvimento cognitivo. Uma educação que expõe o pré-escolar aos contos e brincadeiras carregadas de imagens sociais e culturais contribui para o desenvolvimento de representações de natureza icônica, necessários ao aparecimento do simbolismo.

Leontiev (1978) mostra que os Jogos e Brincadeiras configuram-se como atividades principais do desenvolvimento da criança e essas interações possibilitam a mobilização de conhecimentos da realidade. Nessa perspectiva, considerando o período do desenvolvimento da criança, os Jogos e Brincadeiras mediados com interações intencionalmente planejadas pelo professor contribuem para a conscientização e apropriação dos elementos que compõem a realidade, constituindo-se essas atividades em possibilidades de desenvolvimento nas interações lúdicas próprias da ação do brincar.

Mediante o exposto em relação aos Jogos e Brincadeiras como atividades de ensino, nas práticas pedagógicas da EFEI, é preciso compreender que o

[...] jogo não é uma atividade produtiva; seu alvo não está no resultado, mas na ação em si mesma. O jogo está, pois, livre do aspecto obrigatório da ação dada, a qual é determinada por suas condições atuais, isto é, livres dos modos obrigatórios de agir ou de operações (LEONTIEV, 1978, p. 122).

Mello et al. (2016) reafirmam esse entendimento em relação aos Jogos e Brincadeiras como eixos estruturantes da prática pedagógica da EFEI, da seguinte forma

[...] notamos que a concepção de jogo e brincadeira se constitui como um “direito de aprendizagem”, pois essas manifestações são compreendidas como capitais culturais lúdicos dos quais todas as crianças devem se apropriar para garantir o seu direito de brincar, além de considerar as maneiras como elas convivem, exploram, participam se conhecem e se comunicam em suas relações brincantes (MELLO et al., 2016, p. 142).

Com reconhecimento dos Jogos e Brincadeiras protagonizados na sistematização das atividades de ensino, observamos que essas interações (Jogos e Brincadeira) no interior das práticas pedagógicas podem ser compreendidos dialeticamente em dois aspectos interiores um ao outro, como conteúdos – enquanto formação operacional e formação teórica (MARTINS; MARSIGLIA, 2015), conforme vimos no tópico anterior.

Assim sendo, Martins (2018) colabora com o entendimento da relação dialética dos conteúdos, esclarecendo que

Os conteúdos de *formação operacional* são aqueles que incidem diretamente na promoção do desenvolvimento de novas habilidades na criança, acionando as funções psíquicas mobilizadas pela atividade–guia, e criando as bases para a formação de comportamentos complexos, culturalmente instituídos. Incidem, portanto, indiretamente na formação de conceitos. Já os conteúdos de formação teórica incidem diretamente nas estruturas de generalização (formação de conceitos) e indiretamente na complexificação das funções psíquicas. Trata-se de uma relação teórico–prática cruzada que se instala na relação entre aluno e professor e que tenciona o sensorial/empírico pelo abstrato (MARTINS, 2018, p. 90).

Nesse sentido, os Jogos e Brincadeiras protagonizados, sistematizados no interior da prática pedagógica estabelecem as relações entre os conteúdos de ensino e os procedimentos que serão utilizados na atividade, ou seja, podem ser considerados conteúdos e/ou formas. De tal modo que,

Um conteúdo pode (e deve!) ser trabalhado em diferentes momentos - posto sua prevalência ora como conteúdo de formação operacional ora como conteúdo de formação teórica. Já no caso do objetivo de ensino, ele se altera visando atender aos graus de complexidade dos procedimentos (MARTINS; MARSIGLIA, 2015, p. 21).

Abrantes (2011, p.11) corrobora com a ideia de sistematização dos Jogos e Brincadeiras como atividades de ensino no contexto da EFEI, pois na “atividade dominante do jogo/brincadeira um importante caminho de acesso das crianças aos conhecimentos, pois é o meio característico de relação da criança com a realidade física e social de que participa”.

Martins e Marsiglia (2015, p.21) mostram que, “tomando como referência o desenvolvimento efetivo” das crianças de três a seis anos, a atividade-guia que operam no desenvolvimento iminente das crianças é caracterizada pelos Jogos e Brincadeiras protagonizado.

Em relação à intencionalidade protagonista da criança implícita nos Jogos e Brincadeiras de faz-de-conta como atividade guia, Vigotsky (2008) considera que essas interações implicam na emancipação da criança na relação com o faz-de-conta

Então, o fato de criar uma situação imaginária não é casual na vida da criança. Ele tem como primeira consequência a sua emancipação das amarras situacionais. O primeiro paradoxo da brincadeira é que a criança opera com o significado, separadamente, mas numa situação real. O segundo é que a criança age na brincadeira pela linha da menor resistência, ou seja, ela faz o que mais deseja, pois, a brincadeira está ligada à satisfação. Ao mesmo tempo, aprende a agir pela linha de maior resistência: submetendo-se às regras, as crianças recusam aquilo que desejam, pois, a submissão às regras e a recusa à ação impulsiva imediata, na brincadeira, é o caminho para a satisfação máxima. (VIGOTSKI, 2008, p. 32).

O prof. Ângelo Abrantes do departamento de psicologia da Unesp/Bauru, justifica a sistematização dos Jogos e Brincadeiras protagonizados para a prática educativa da EFEI e mostra por meio de um esquema representativo da periodização do desenvolvimento humano, que essas atividades de ensino, configuradas como atividades-guia, podem proporcionar as experiências fundamentais o desenvolvimento da criança da EI, conforme a Figura - 2 a seguir:

Figura 2 – Esquema representativo da periodização do desenvolvimento humano elaborado pelo Prof. Dr. Angelo Abrantes



Assim, mais conscientes dos processos de desenvolvimento psíquico e atentos à sistematização das práticas pedagógicas com base nos diferentes momentos mencionados na periodização do desenvolvimento da criança, os tempos/espços da EFEI podem ser intencionalmente planejados por intermédio de atividades de ensino em que os Jogos e Brincadeiras se configuram em atividades-guia, pois considerando

[...] os momentos qualitativamente distintos inerentes ao desenvolvimento infantil que perfazem as práticas em educação infantil, a partir da proposta de periodização sistematizada por Elkonin (1987), concentramos nossas reflexões ao período do desenvolvimento cuja atividade orientadora do desenvolvimento infantil é o jogo/brincadeira, ou seja, no momento em que se apresenta para a criança, de forma predominante, o mundo da atividade, do trabalho e das relações sociais entre as pessoas (ABRANTES, 2011, p. 10).

Nesse sentido, com apoio dessa teoria psicológica, é possível atuar de forma mais segura nas práticas educativa do corpo em movimento na EFEI, visando à apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos e reinterpretados pela humanidade, permitindo que ocorram “mudanças significativas no lugar que a criança ocupa nas relações de que participa, no estabelecimento de novas inter-relações com as pessoas, que possibilite a formação de novos motivos de conduta e novas atitudes” (MELLO, 2007, p. 93).

Contudo, cabe destacar no encerramento desse capítulo, que as atividades de ensino sistematizadas sob a forma de – Jogos e Brincadeiras protagonizados, podem caracterizar ou dar forma, a vários conteúdos de mediação educativa relacionados à educação do corpo em movimento na EFEI, como: em circuitos de desafios, atividades com cordas, bolas, bambolês, rodas cantadas, dentre outros. Ou seja, podem reconfigurar-se em vários contextos/momentos das práticas pedagógicas da EFEI, conforme a intencionalidade de cada atividade planejada por cada professor, como exemplifica, nas atividades do Produto Educacional construído no decorrer dessa pesquisa.

Assim, no próximo capítulo, discutiremos sobre as fundamentações legais e normativas que deverão nortear as práticas pedagógicas em relação à educação do corpo em movimento na EFEI, refletindo especificamente, os dispositivos legais, a BNCC, o Currículos e o PPP e as implicações desses documentos no planejamento atividades de ensino na EFEI.

CAPITULO 2. LEGISLAÇÃO, DOCUMENTOS E AS INSTRUÇÕES NORMATIVAS DA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR NA EFEI

Este capítulo, traz apontamentos sobre a Educação Física (EF), buscando situar esse componente curricular nas legislações vigentes. Desse modo, o primeiro tópico aborda a legislação brasileira em relação a EF e especificamente, sobre sua presença na EI. Na sequência, discutimos a homologação da BNCC (BRASIL, 2017), buscando a compreender as instruções normativas desse documento e as implicações na prática pedagógica da EFEI. Por fim, discutimos as implicações do planejamento da prática pedagógica em relação ao Currículo e o PPP.

2.1 A Legislação Brasileira e o Lugar da Educação Física na Educação Infantil

González e Schwengber (2012, p. 12) mostram que o percurso histórico da EF foi marcado por “deslocamento, avanços e recuos [...] indicando linhas de continuidade e de fugas entre o que foi preconizado nas leis e o que tem sido a Educação Física”.

Na mesma direção, Vago (1999, p. 88) mostra que existem “interesses em conflito na sociedade que estão também presentes na escola”. Desse modo, a EF enquanto área do conhecimento, instituída dentro do contexto escolar, também está imersa em permanentes conflitos e deve se posicionar ativamente, considerando existir uma “tensão permanente e não uma submissão permanente” (VAGO, 1999, p. 39).

Contudo, fica para nós o alerta de que

[...] No entanto, trato as leis como estratégias de conformação do campo escolar, e problematizá-las para identificar espaços de intervenção é uma tática que considero importante. Mas isso é apenas o começo. Nosso mais importante discurso é realizado nas e com as práticas escolares de educação física, no chão da escola (VAGO, 1999, p. 48).

Desse modo, para compreender as relações existentes na EFEI e desenvolver uma reflexão pedagógica que reconhece a EF como área do conhecimento, bem como, a EI e suas particularidades, de forma articulada, partimos das premissas legais que normatizam a EF no Brasil, principalmente no contexto da EI.

No esteio da compreensão política e histórica da EF, observamos que a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei nº 9.394, de 20/12/1996 (LDB 9.394/96), a EF passa a ser considerada como um componente curricular obrigatório, fato que representou um grande avanço para a área.

De acordo com o artigo 26, parágrafo 3º: “A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, devendo ajustar-se às especificidades de educação da criança e ao processo de escolarização nos seus diferentes níveis de ensino” (BRASIL, 1996). Essa obrigatoriedade também se encontra explícita no Parecer nº376/97, de 11/6/97, do Conselho Nacional de Educação (CNE), que reafirma o artigo 26 da LDB.

Com relação a EF no contexto da EI, o art. 29 da Lei n.º 12.796, de 4 de abril de 2013, que altera a LDB, estabelece que a “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996).

Ainda na redação desse texto, vemos que a Educação Básica é obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, sendo obrigação dos pais e/ou responsáveis, matricular as crianças de 4 anos de idade nas instituições destinadas à EI (BRASIL, 1996).

Quanto as diretrizes para a elaboração dos Currículos da EI, observamos que a redação da Lei nº 12.796, de 2013, altera alguns dispositivos da LDB, estabelecendo diretrizes e bases para construção dos currículos em toda Educação Básica. Assim, o art. 26 da LDB estabelece que,

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996).

Com relação a concepção e às expectativas de aprendizagem das crianças da EI, observamos outro documento relevante para nossa discussão – as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI). As DCNEI configuram-se como indicadores governamentais e trazem princípios, fundamentos e procedimentos, para orientar as políticas públicas e propostas pedagógicas para EI.

Nesse documento, também são abordados alguns princípios relativos à concepção e formação de criança, apresentando em seu texto a criança como [...] “sujeito histórico e de direitos, que interage, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (BRASIL, 2013).

Vemos também que as DCNEI, em seu artigo 3º, define o currículo na Educação Infantil como conjunto de práticas que articulam as “[...] experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral” (BRASIL, 2013, p. 97).

No documento, é possível identificar referências sobre os conhecimentos ligados à educação do corpo em movimento, como, “[...] expressivos, corporais, que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos das crianças” (BRASIL, 2013, p. 99).

A partir dessas determinações legais previstas na própria LDB, observamos que a EFEI possui um amparo legal e pode estar inserida como área do conhecimento e de intervenção pedagógica, com seus conteúdos, seus objetivos e com o professor especialista, ou seja, com formação específica nesta área.

Um ponto que merece destaque em relação aos documentos da EI (que discutiremos com maior profundidade no próximo tópico) é a construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que começou a ser discutida no ano de 2015.

Naquele período de discussões, sobre a construção da BNCC, Mello et al. (2016) já defendiam a inserção da EF como componente curricular da EI na BNCC, fato que não se concretizou.

Compreendemos que a Educação Física possui uma longa trajetória na Educação Infantil, geradora de conhecimentos práticos e teóricos, que não podem ser negligenciados ou ignorados pela BNCC. Pelo contrário, entendemos que pesquisas produzidas nesse campo, que possuem estreita relação com a prática pedagógica, contribuem para a reflexão sobre alguns pressupostos orientadores do documento e sobre a própria afirmação desse componente curricular na Educação Infantil. Pelo fato de a Educação Infantil não se organizar de maneira disciplinar, não há menção à disciplina Educação Física na BNCC e nos documentos que a antecederam (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil). Entretanto, dada a centralidade do corpo/movimento e dos jogos/brincadeiras nos processos pedagógicos desenvolvidos nessa primeira etapa da Educação Básica, esse componente curricular vem se consolidando e ampliando a sua presença nesse contexto, sobretudo por meio de suas práticas e dos conhecimentos provenientes delas, que buscam contemplar as

singularidades das crianças e as especificidades das instituições dedicadas a sua educação (MELLO et al., 2016, p.131).

Porém, conforme Ayoub (2001, p. 53), devemos ampliar as reflexões sobre a presença da EFEI, pois,

[...] sabemos que a construção de uma educação pública, democrática e de qualidade, da qual a educação física seja parte integrante, não depende exclusivamente de leis, mas também, e fundamentalmente, de políticas e ações governamentais que garantam as condições objetivas para a sua concretização.

Vago (1999) ao abordar os aspectos normativos em relação à EF no contexto escolar, reforça a importância em problematizar criticamente as diretrizes e as determinantes que circundam a EF, para que as práticas pedagógicas dessa disciplina sejam cada vez mais consolidadas dentro da educação escolar.

Neste sentido, especificamente em relação a EFEI, observamos que as mudanças ocorridas principalmente no ano de 2017, devem ser discutidas, pois, trouxeram alterações em toda a Educação Básica, provocadas por meio da atualização da LDB. Dentre essas mudanças destaca-se a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), para Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Reconhecemos os desafios e a complexidade de se propor mudanças estruturais em um país com dimensões continentais, com diferenças culturais e com grandes desigualdades sociais, reforçadas no acesso/permanência no ensino de qualidade.

Entretanto, consideramos necessária uma reflexão sobre tais mudanças, evidenciando as primeiras impressões e as possíveis implicações, principalmente referentes à EFEI, sem tampouco atribuir um juízo de valor intempestivo, mas, com objetivo de colaborar com o debate por meio do aprofundamento das discussões no âmbito da pesquisa, conforme faremos no tópico a seguir.

2.2 A BNCC e a EFEI: um novo cenário que se apresenta

O ano de 2017, foi marcado por mudanças significativas no cenário educacional brasileiro. Entre as principais mudanças ocorridas nesse ano, destaca-se a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, dando novos rumos para construção dos currículos de toda Educação Básica.

Desse modo, com objetivo de compreender as implicações desse documento em nosso objeto de estudo e propor práticas pedagógicas no âmbito da EFEI, decidimos analisar as instruções da BNCC³³ (2018), bem como as condições de aplicabilidade do documento, em especial no que diz respeito à EFEI.

Todavia, cabe destacar, que ao considerar possíveis avanços em alguns pontos do documento, não significa à concordância plena, nem a adesão integral ao documento por parte dessa pesquisa. Da mesma forma, ao pontuar possíveis críticas desfavoráveis ao documento, sob o nosso ponto de vista, não significa uma negação total a ele, pois, não é nosso objetivo fazer uma análise do documento.

Na parte introdutória do texto, a BNCC (2018), marca a posição que pretende ocupar quando afirma que se trata de 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, 2018, p. 7).

A ideia de uma Base Comum para a Educação Básica é prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996). Para a LDB, a Base deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino de todos estados da federação, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Assim, a BNCC (2018) é uma referência nacional e obrigatória para a formulação dos currículos de todas as etapas da Educação Básica, inclusive na EI.

De acordo com as orientações do Ministério de Educação (MEC), a Base é uma referência obrigatória, mas não é o currículo. Sua função é ser insumo para a elaboração e revisão dos currículos da Educação Básica, estabelecendo aprendizagens, conhecimentos, competências e habilidades, que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da Educação Básica. Portanto, a BNCC estabelece os objetivos que se espera atingir, enquanto o currículo define como alcançar esses objetivos.

Vale destacar, que a BNCC (2018) não define quais técnicas e métodos os professores devem aplicar para alcançar os objetivos. Dessa forma, cada escola e cada professor considerando os princípios da gestão democrática, deve ter liberdade e autonomia para decidir sobre o “como ensinar”, de acordo com as intenções e proposta pedagógica de cada unidade escolar, expressas no Currículo e no PPP.

³³ No ano de 2018, a BNCC tem sua redação final homologada. Assim, o novo texto da BNCC (2018) passou a incluir as orientações do Ensino Médio, já que o documento de 2017, incluía apenas as instruções normativas da Educação Infantil e Ensino Fundamental, homologadas em dez. de 2017.

Especificamente em relação a EI, o documento compreende a criança como sujeito ativo do processo educativo e aponta como eixos estruturantes das práticas pedagógicas para a EI, as Interações e Brincadeiras como forma de viabilizar o aprendizado das crianças.

O documento, com base no art. 9º das DCNEI, deixa claro que na EI, as Interações e Brincadeiras devem configurar-se em experiências nas quais as crianças possam construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização (BRASIL, 2018).

Em outros documentos norteadores da EI, também é possível observar que as Interações e Brincadeiras são apresentadas como eixos estruturantes do planejamento curricular nessa etapa, como é o caso, das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI) que coloca a criança como

[...] centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas **interações**, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere. Nessas condições ela faz amizades, **brinca** com água ou terra, faz-de-conta, deseja, aprende, observa, conversa, experimenta, questiona, constrói sentidos sobre o mundo e suas identidades pessoal e coletiva, produzindo cultura (BRASIL, 2013, p. 86 grifos nosso).

Ao considerar as Interações e Brincadeiras com eixos estruturantes da prática pedagógica na EI, a BNCC (2018), propõe seis **direitos de aprendizagem e desenvolvimento**³⁴, que devem assegurar as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural.

De acordo com o documento, os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento se expressam pelos seguintes verbos: “conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se” (BRASIL, 2018, p. 25) e definem as experiências e as condições pelas quais às crianças alcançarão os conhecimentos e as habilidades essenciais, ao longo dessa etapa.

Para definir esses direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças da EI, a BNCC traz a seguinte concepção de criança,

Essa concepção de criança como ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se

³⁴ Seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento vide Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017).

apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social não deve resultar no confinamento dessas aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo. Ao contrário, impõe a necessidade de imprimir **intencionalidade educativa** às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola (BRASIL, 2018, p. 38 grifos nosso).

Apesar de não deixar claro sob quais perspectivas teóricas ou quais áreas do conhecimento (Filosofia, Sociologia, Psicologia etc.) está embasada essa concepção, é preciso ressaltar que alguns papéis relacionados a criança como – aquela que se apropria dos conhecimentos sistematizados, e a defesa da intencionalidade educativa nas práticas pedagógicas, podem ser considerados favoráveis para o processo de formação/desenvolvimento da criança sob nossa perspectiva com base na Pedagogia Histórico-Crítica, e por isso, consideramos importantes serem destacados.

Considerando que para garantir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento da criança da EI, as práticas pedagógicas devem ter como eixos estruturantes as Interações e a Brincadeira, a BNCC estabelece **Cinco Campos de Experiências**³⁵, no âmbito dos quais, são definidos os **objetivos de aprendizagem e desenvolvimento** e indicam quais são as experiências fundamentais para que a criança aprenda e se desenvolva (BRASIL, 2018).

Desse modo, os Campos de Experiências se apresentam como “um arranjo curricular que pretende acolher as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (BRASIL, 2018 p. 40).

O documento considera que a organização curricular da EI, deve ser estruturada em Cinco Campos de Experiências, nas quais estão inseridas diferentes linguagens e áreas do conhecimento, são eles: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimento; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Ao abordar os Campos de Experiência descritos pela BNCC (2017), Portelinha et al. (2017) concluem que

[...] um documento que tem como direção o desenvolvimento de capacidades, habilidades e a ideia de que o conhecimento é construído pela criança, focado ou limitado ao campo das experiências, pode provocar interpretações diversas como: secundarizar a importância do conhecimento científico e o papel do professor. Consequentemente, subordina-se aos pressupostos que estão pautadas na desvalorização do conhecimento científico, teórico, acadêmico e

³⁵ Cinco campos de experiência previstos, vide detalhes na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017).

numa pedagogia que desvaloriza o saber escolar. Além disso, pode limitar o acesso da criança a outros saberes que não se encontram nos campos de sua experiência e não se encontrarão se o sujeito mais experiente não lhe apresentar (PORTELINHA et al., 2017, p. 42).

Os mesmos autores afirmam que na BNCC, a compreensão dos processos pedagógicos, ocorre a partir da concepção de construção do conhecimento por parte da criança. E mostram que essa concepção excede o papel da participação da criança no processo educativo.

Assim, a criança não é somente sujeito ativo do processo, mas produtora de conhecimentos, o que evidencia a predominância da “compreensão de criança enquanto produtora de cultura e construtora do seu conhecimento” (PORTELINHA et al. 2017, p. 34).

No entanto, concordamos que é no processo educativo intencionalmente planejado que ocorrem as aprendizagem e humanização da criança, sendo que na mediação pedagógica, evidencia-se o “direito da criança receber os conhecimentos produzidos pela humanidade, de forma intencional e sistematizada, portanto expressa a necessidade de intervenção pedagógica de um professor com sólida formação teórica e metodológica” (PORTELINHA et al., 2017, p. 35).

Para a BNCC, em cada Campo de Experiência são definidos os **objetivos de aprendizagem e desenvolvimento** organizados em três grupos, que são divididos e organizados sequencialmente por faixa etária, com as habilidades específicas que devem ser trabalhadas, expressas por um código alfanumérico³⁶.

Em suma, a BNCC (2018, p. 44) define como objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, as aprendizagens essenciais compreendem tanto “comportamentos, habilidades e conhecimentos quanto vivências que promovem aprendizagem e desenvolvimento nos diversos campos de experiências, sempre tomando as interações e a brincadeira como eixos estruturantes”.

Entretanto, o texto não apresenta quais são as “especificidades dos diferentes grupos etários” em relação a aprendizagem e ao desenvolvimento da criança, para determinar os objetivos dentro de cada faixa etária e apresenta apenas as divisões das crianças em três grupos etários³⁷, sem dar às referências e os critérios dessa divisão

³⁶Em cada Campo de Experiências, são definidos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento organizados em três grupos por faixa etária. Cada objetivo de aprendizagem e desenvolvimento é identificado por um código Alfanumérico, Ex: EI02TS01. Detalhes vide BNCC (BRASIL,2017).

³⁷ Na BNCC (2017), os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento estão sequencialmente organizados em três grupos por faixa etária: Bebês (zero a 1 ano e 6 meses); Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses) (BRASIL, 2017).

Reconhecendo as especificidades dos diferentes grupos etários que constituem a etapa da Educação Infantil, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento estão sequencialmente **organizados em três grupos por faixa etária**, que correspondem, aproximadamente, às possibilidades de aprendizagem e **às características do desenvolvimento** das crianças [...]. Todavia, esses grupos não podem ser considerados de forma rígida, já que há diferenças de ritmo na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças que precisam ser consideradas na prática pedagógica (BRASIL, 2018, p. 44 grifos nosso).

Quanto à divisão das crianças em três grupos etários, o fato do documento não explicitar as bases científicas utilizadas para definição dos grupos e nem deixar claro quais seriam as especificidades em relação à idade, tememos que possam surgir “diversas compreensões, inclusive, para conceber a criança e seu desenvolvimento como um processo natural” conforme alerta (PORTELINHA et al., 2017, p. 35).

Entendemos que um documento construído como base comum, não poderia estar particularizado orientado/ajustado sob uma ou outra tendência pedagógica, e/ou proposição teórico-metodológica. Sabemos também, que as discussões sobre as perspectivas pedagógicas e teórico-metodológicas devam aparecer com maior ênfase na construção dos Currículos nos PPP de cada escola.

Porém, em relação as divisões por faixa etária na EI, bem como, para definir quais os objetivos de aprendizagem para período de desenvolvimento, entendemos que a BNCC, poderia dar mais detalhes sobre os critérios e as bases científicas utilizadas para determinar tais divisões e objetivos, estimulando dessa forma, a discussão mais ampla entre professores e gestores.

Haja vista, à relevância de se compreender principalmente na EI, as múltiplas dimensões do processo de desenvolvimento, com base em um referencial teórico/científico, para assim, na construção dos Currículos e PPP, terem clareza ao propor práticas pedagógicas coerentes e eficazes com base no conhecimento científico.

Abrantes (2018), afirma que

Na prática educativa sempre e necessariamente há uma concepção de desenvolvimento mediando relações escolares. Nesse sentido, para um trabalho ciente de si, portanto metódico, torna-se fundamental que os profissionais da educação se apropriem e tornem funcionais sistemas teóricos que expliquem o desenvolvimento psíquico a partir de bases científicas. As representações sobre o desenvolvimento da pessoa se expressam nas relações sociais produzidas na aula de modo indireto e não aparente, no entanto, sempre uma visão de mundo, que engloba explicações sobre a formação humana, determina as decisões tomadas no campo da educação (ABRANTES, 2018, p. 112).

Porém, reconhecemos que a função/intenção da BNCC, em determinar os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, considerados essenciais para formação dos alunos, é geral.

Assim, seu objetivo é definir as aprendizagens, competências e habilidades dentro de cada área do conhecimento e ano, de forma comum, em todo território nacional. Ou seja, definir aquilo que os alunos devem aprender na Educação Básica, o que inclui tanto os saberes, quanto a capacidade de mobilizá-los e aplicá-los.

Um outro aspecto relevante que merece nossa atenção em relação aos direcionamentos da BNCC, é a recorrente a articulação que o documento faz em relação ao ensino de qualidade como aquele que permite o aluno desenvolver “competências” ao longo de sua vida escolar. “Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais [...]” (BRASIL, 2018, p. 8).

O documento, apresenta no discurso o objetivo de promover o desenvolvimento integral dos estudantes, em suas dimensões cognitiva, social, emocional, cultural e física. E, para alcançar esses objetivos, estabelece dez competências gerais³⁸.

Na BNCC, a concepção de competência refere-se “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 8).

Ao analisar o texto do documento, é possível identificar a intenção em articular o conceito de competências em todas as etapas e modalidades da Educação Básica, definindo que as competências propostas “inter-relacionam-se e desdobram-se no tratamento didático proposto para as três etapas da Educação Básica (EI, EF I; II e EM), articulando-se na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores, nos termos da LDB” (BRASIL, 2017, p. 9).

Neira (2018, p. 217) ao realizar uma análise crítica sobre a concepção de competências expressas pela BNCC (2017), afirma que

Para abarcar tantas frentes, o documento recupera a tipologia dos conteúdos proposta por Coll (1997) quando coloca as aprendizagens essenciais ou habilidades a serviço do desenvolvimento de competências [...] Por conseguinte, a BNCC retoma a preocupação com a eficiência do ensino anunciada pela vertente tecnocrática [...].

³⁸ Dez competências gerais, vide Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017).

O mesmo autor continua e aponta os possíveis interesses por traz dessa perspectiva

Na tentativa de justificar sua opção, a BNCC afirma que a elaboração de currículos referenciados em competências é uma tendência verificada em grande parte das reformas implantadas desde o fim do século passado, e que o enfoque é adotado pelas avaliações internacionais. Pois bem, não é de hoje que Lopes e Macedo (2011) chamam a atenção para a perversidade da articulação, sob a batuta do mercado, dos organismos internacionais, avaliações padronizadas e currículos por competências (NEIRA, 2018, p. 217).

Assim, nosso receio em relação ao desenvolvimento de habilidades e competências no âmbito da EFEI, reside concepção reducionista de competência com caráter instrumental e funcionalista de atividades mecanizadas, inrefletidas, que deixam de valorizar a educação do corpo em movimento de forma plena, já que, “[...] um currículo baseado em competências e habilidades prescritas reduz as possibilidades pedagógicas do professor e ressoa na formação dos estudantes” (NEIRA, 2018, p. 222).

No entanto, sem adentrar no mérito dessa questão (nesse momento) entendemos que as questões curriculares que estruturam o documento, como – **os eixos estruturantes da prática pedagógica, direitos de aprendizagem e desenvolvimento, campos de experiência, e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento**, devem ser discutidos enquanto instruções normativas nas práticas pedagógicas da EFEI.

Desse modo, com relação aos eixos estruturantes das práticas pedagógicas Interações e Brincadeiras, descritos pela BNCC, é possível considerar que tais eixos são plenamente contemplados com os Jogos e Brincadeiras protagonizados apresentados nessa pesquisa como práticas pedagógicas da EFEI.

Quanto ao conjunto de direitos de aprendizagem e desenvolvimento propostos pela BNCC – conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se, é possível concluir que todos podem ser observados por meio das ações referentes à educação do corpo em movimento, implícitas nos Jogos e Brincadeiras. Nesse sentido, os referidos direitos de aprendizagem e desenvolvimento sinalizam uma relação com a educação do corpo em movimento.

Nessa direção, acreditamos que as práticas pedagógicas da EFEI mediadas pelas atividades de ensino na forma de Jogos e Brincadeiras protagonizados, podem transitar pelos cinco campos de experiência proposto pela BNCC. E não permanecer restrita apenas ao campo – corpo gestos e movimentos, como se pode pensar em um primeiro momento.

Nesse sentido, compreendemos que as intervenções da EFEI considerando a educação do corpo em movimento, podem configurar-se em inúmeras possibilidades de expressão e de produção de sentidos/experiências, dentro dos cinco campos de experiência descritos pela BNCC.

Da mesma forma, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, definidos pela BNCC a partir dos campos de experiência, podem ser atingidos e alcançar outras possibilidades, de acordo com o planejamento e intencionalidade educativa de cada atividade de ensino.

Assim, para exemplificar nossa compreensão sobre as instruções normativas da BNCC nas práticas pedagógicas referentes à educação do corpo em movimento na EFEI, apresentamos no Produto Educacional, construído no âmbito dessa pesquisa, cinco atividades de ensino que foram sistematizadas sob a forma de Jogos e Brincadeiras protagonizados, em que objetivamos a apropriação de saberes por parte dos alunos.

No próximo tópico, discutimos sobre o Currículo e o PPP, refletindo especificamente suas implicações no planejamento atividades de ensino na EFEI.

2.3 O Currículo e o PPP: implicações no planejamento da prática pedagógica da EFEI

Considerando a necessidade de integração entre – os objetivos e práticas pedagógicas da EFEI, justificando-os, aos objetivos e da escola, expressos tanto no Currículo quanto no Projeto Político Pedagógico (PPP), torna-se relevante discutir e compreender com mais profundidade a função e o processo de construção desses documentos.

Conforme esse entendimento, torna-se possível construir práticas pedagógicas na EFEI, que considere as intenções da escola e de toda comunidade escolar, seja, no âmbito pedagógico, cultural, social, político, dentre outros expressos nesses documentos.

Também em relação às discussões sobre a presença e legitimidade da EF na EI, essa reflexão ganha destaque, pois, aprofundamos a compreensão sobre a necessidade de participação ativa da EFEI e de toda comunidade escolar no processo de construção desses documentos.

Sabemos que tanto o Currículo quanto o PPP escolar, vão além de questões burocráticas, técnicas e organizacionais da escola, mas apontam para uma determinada perspectiva de

sociedade e de aluno, que a escola deseja formar, sendo esses elementos essenciais para um planejamento de ensino com base em práticas pedagógicas transformadoras.

Nesse sentido, a EFEI não pode apenas constar nesses documentos, mas atuar ativamente na sua construção, avaliação e reconstrução, integrando suas práticas, conhecimentos e contribuições de forma coletiva com as demais áreas e agentes que fazem parte do contexto escolar.

Veiga (2002, p. 5) ao abordar o processo de construção do PPP, aponta para alguns elementos importantes desse processo

A construção do projeto político-pedagógico, para gestar uma nova organização do trabalho pedagógico, passa pela reflexão anteriormente feita sobre os princípios. Acreditamos que a análise dos elementos constitutivos da organização trará contribuições relevantes para a construção do projeto político pedagógico. Pelo menos sete elementos básicos podem ser apontados: as finalidades da escola, a estrutura organizacional, o currículo, o tempo escolar, o processo de decisão, as relações de trabalho, a avaliação.

E destaca, que o Currículo

[...] é uma construção social do conhecimento, pressupondo a sistematização dos meios para que esta construção se efetive; a transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos e as formas de assimilá-los, portanto, produção, transmissão e assimilação são processos que compõem uma metodologia de construção coletiva do conhecimento escolar, ou seja, o currículo propriamente dito. Neste sentido, o currículo refere-se à organização do conhecimento escolar (VEIGA, 2002, p. 7).

Fragelli e Cardoso (2011) mostram que os primeiros apontamentos sobre o Currículo escolar surgem no século XVI, e remetem a uma ideia de organização, sequência e programação. Com o passar dos anos, o conceito de Currículo passa a ser entendido como forma de organização das disciplinas escolares e os conteúdos que serão ensinados em determinada etapa da escola. Assim, o Currículo passa a ter um aspecto mais formal ligado a organização, sequência, sistematização e seleção de conteúdos no âmbito escolar.

De acordo com Contreras (1990, p. 182), “a definição de currículo pode ser diferente em diferentes épocas e para diferentes pessoas”. Dessa maneira, torna-se difícil a tarefa de defini-lo conceitualmente. Nesse sentido, Sacristán e Pérez Gómez (1998) mostram que

O conceito de currículo é bastante elástico; poderia ser qualificado de impreciso porque pode significar coisas distintas segundo o enfoque que o desenvolva, mas a polissemia também indica riqueza neste caso porque,

estando em caso elaboração conceitual, oferece perspectivas diferentes sobre a realidade do ensino (p. 126).

Para Saviani (2011) o Currículo escolar deve contemplar a sistematização lógica dos conteúdos, com ordenação e gradação para o processo de transmissão-assimilação

Ora, clássico na escola é a transmissão-assimilação do saber sistematizado. Este é o fim a atingir. É aí que cabe encontrar a fonte natural para elaborar os métodos e as formas de organização do conjunto das atividades da escola, isto é, do currículo. E aqui nós podemos recuperar o conceito abrangente de currículo: Organização do conjunto das atividades nucleares distribuídas no espaço e tempo escolares (SAVIANI, 2011, p. 18).

Com relação ao Currículo dentro da perspectiva histórica, não podemos apenas ficar na questão conceitual de forma estática, mas observar que “o conjunto de conteúdos que formam a totalidade do currículo escolar se constitui na materialidade histórica, [...] fruto de séculos de acúmulo de conhecimentos desenvolvidos pelo trabalho humano” (LAVOURA; MARSIGLIA, 2015, p. 369).

Sacristán (2000) apresenta a concepção de Currículo alicerçada nas dimensões de construção dentro de uma abordagem processual de Currículo, apresentando uma efetivação prática, ou seja, Currículo em ação. Nesse sentido, o Currículo escolar ganha relevância como um processo ao ser construído, não é algo pronto.

O currículo é um âmbito de interação no qual se entrecruzam processos, agentes e âmbitos diversos que, num verdadeiro e complexo processo social, dão significado prático e real ao mesmo. Somente no marco de todas essas interações podemos chegar a captar seu valor real, daí que é imprescindível um enfoque processual para entender a dinâmica que dá significado e valores a um currículo concreto ensino (SACRISTÁN; PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 126).

Dessa maneira, para Sacristán (2000) o Currículo não pode ser concebido como “um objeto estático” (p. 102), mas, em níveis ou dimensões que se expressam sinteticamente da seguinte forma:

a) **Currículo prescrito:** Dimensão na qual o documento estabelece os conteúdos mínimos a serem ensinados nas escolas, determinados pelas instâncias governamentais referentes ao currículo escolar;

b) **Currículo apresentado aos professores:** Com base nas instruções normativas vindas do nível anterior são realizadas prescrições materializadas principalmente em livros didáticos, que visam facilitar o trabalho dos professores;

c) **Currículo modelado pelos professores:** Considerando a sua formação, nessa dimensão, o professor age ativamente na concretização do currículo, modelando aquele que lhe é apresentado de acordo com sua realidade;

d) **Currículo em ação:** É a prática curricular relativa aos fundamentos teóricos e práticos concretizadas em tarefas acadêmicas, as quais evidenciam a qualidade do ensino, especificamente nas ações pedagógicas;

e) **Currículo realizado:** Essa dimensão se refere aos efeitos produzidos em decorrência do ensino praticado, os quais são difíceis de serem analisados uma vez que se dão de uma forma abrangente, complexa e por vezes ocultos e;

f) **Currículo avaliado:** Nessa dimensão, reforça-se o significado definido na prática, é a busca do controle do saber, inerente a função da escola. Assim, a avaliação perpassa o currículo em diversos níveis e permitindo serem realizadas análises com objetivo de consolidar ou alterar uma proposta que se apresentava adequada nas dimensões curriculares (SACRISTAN, 2000, p. 104-106).

Com base nesse entendimento, Souza (2008, p. 35) discorre sobre a amplitude do Currículo escolar, em uma abordagem processual, e define o processo da seguinte forma

A abordagem processual ou prática do currículo articula uma reflexão sobre a prática vinculando-a ao exame das relações entre educação e sociedade. Essa abordagem elege como foco de análise como o currículo se realiza de fato. Nesse sentido, procura compreender tanto o nível da prescrição como o da ação. Trata-se, portanto, de uma abordagem teórica complexa pautada numa visão de conjunto do currículo e do processo educacional em sua relação com a sociedade.

Um marco das reflexões críticas sobre a construção do Currículo, que aborda especificamente a EF é a obra publicada na década de 1990, Metodologia do Ensino da Educação Física, Coletivo de Autores (1992). Essa obra, embasada na Pedagogia Histórico-Crítica, mostra que a EF deve atuar dentro do Currículo escolar, articulando seus objetivos e conteúdos atentos às questões relativas ao contexto social, trazendo para as discussões a “concepção de currículo ampliado” (CASTELANI FILHO et al., 2009, p. 28).

Nessa perspectiva, a concepção denominada “Crítico-Superadora” Coletivo de Autores (1992) incorpora aos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica em relação à

intencionalidade do ensino nas práticas pedagógicas da EF em relação a função da escola, representadas pelas formas culturais do movimentar-se humano, historicamente produzido pela humanidade.

Conforme tais autores, o Currículo escolar se materializa em uma dinâmica curricular que constituída em três polos – “o trato com o conhecimento, a organização escolar e a normatização escolar” (CASTELANI FILHO et al., 2009, p. 31).

Assim, os dois primeiros polos, são relativos ao conhecimento e as condições para transmissão-assimilação. Dessa maneira,

[...] nenhuma disciplina se legitima no currículo de forma isolada. É no tratamento articulado do conhecimento sistematizado nas diferentes áreas que permite ao aluno constatar, interpretar, compreender, e explicar a realidade social complexa [...] Cada matéria ou disciplina deve ser considerada na escola como um componente curricular que só tem sentido pedagógico à medida que seu objeto se articula aos diferentes objetos dos outros componentes do currículo [...] (CASTELANI FILHO et al., 2009, p. 30).

Contudo, esses dois polos da dinâmica curricular somente se formalizam por meio do terceiro – “a normatização escolar que representa o sistema de normas, padrões, registros regimentos, modelos de gestão, estrutura de poder, sistema de avaliação etc” (CASTELANI FILHO et al., 2009, p. 33).

Por conseguinte, segundo os mesmos autores, “dependendo da natureza do projeto político-pedagógico escolar, os três polos da dinâmica curricular estão em compasso ou descompasso na escola, vale dizer, vinculam-se orgânica ou contrariamente a esse projeto” (p. 32).

Portanto, atentos a proximidade na relação da dinâmica curricular e o PPP, no contexto da EFEI, é preciso compreender, a direção, os objetivos, conteúdos de ensino e práticas pedagógicas nos tempos/espacos da EFEI contextualizadas no âmbito do Currículo, considerando as intenções e a direção, expressas no PPP.

Riscal (2009) mostra que o PPP possui uma dimensão política e uma dimensão pedagógica. Teve origens nas concepções de gestão democrática no âmbito escolar e deve ser o resultado do desejo e das decisões coletivas de toda comunidade escolar, configurando o compromisso coletivo em alcançar as metas estabelecidas após a discussão e participação de todos. Portanto, no PPP encontramos o espaço legítimo para as discussões em torno da concepção de educação, de criança, de cidadão, bem como a relação da escola com a sociedade.

Para Libâneo et al. (2008, p. 357) “[...] o projeto pedagógico – curricular é um documento que reflete as intenções, os objetivos, as aspirações e os ideais da equipe escolar, tendo em vista um processo de escolarização que atenda a todos os alunos”.

Veiga (2002, p.1) mostra que o PPP não se restringe a um arranjo formal, mas deve se configurar como um processo vivo que busca

[...] um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. "A dimensão política se cumpre na medida em que ela se realiza enquanto prática especificamente pedagógica" (Saviani 1983, p. 93). Na dimensão pedagógica reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo. Pedagógico, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade.

Mediante o exposto, o planejamento das práticas educativas da EFEI, deve considerar a relevância desse documento e suas dimensões política e pedagógica, evitando fragmentações da criança e dos conhecimentos, concebendo a criança em sua totalidade e os conhecimentos e formas de sistematização, de maneira articulada ao currículo da escola. Assim,

[...] o projeto político-pedagógico tem a ver com a organização do trabalho pedagógico em dois níveis: como organização da escola como um todo e como organização da sala de aula, incluindo sua relação com o contexto social imediato, procurando preservar a visão de totalidade. Nesta caminhada será importante ressaltar que o projeto político-pedagógico busca a organização do trabalho pedagógico da escola na sua globalidade (VEIGA, 2002, p. 2).

Em síntese, na escola, o Currículo materializa de forma prática o que deve ser ensinado, conforme as intenções expressas no PPP. Mas qual é a função da escola? E, o que deve ser ensinado na escola? Aqui também podemos encontrar na ideia de “clássico” descrita por Saviani, às resposta para essas questões. Assim, em relação a primeira questão, Saviani (2011) mostra que a função clássica da escola, ou seja, aquilo que é fundamental para a escola que é a transmissão e assimilação de conteúdos científicos sistematizados

Clássico, em verdade, é o que resistiu ao tempo [...]. Ora, clássico na escola é a transmissão-assimilação do saber sistematizado. Este é o fim a atingir. É aí que cabe encontrar a fonte natural para elaborar os métodos e as formas de organização do conjunto das atividades da escola, isto é, do currículo. E aqui

nós podemos recuperar o conceito abrangente de currículo: organização do conjunto das atividades nucleares distribuídas no espaço e tempo escolares. Um currículo é, pois, uma escola funcionando, quer dizer, uma escola desempenhando a função que lhe é própria. (SAVIANI, 2011, p. 17).

De tal modo, o “clássico é aquilo que resistiu ao tempo, logo sua validade extrapola o momento em que ele foi proposto.” (SAVIANI, 2011, p. 87). Com base nessa indicação, observamos que a ideia de clássico nessa perspectiva, é sempre contemporânea. Pois, a transmissão de conhecimentos, independente da época, faz da escola ser escola. Dessa maneira, os conhecimentos cotidianos e espontâneos não são desprezados, entretanto, não necessitam ser transmitidos e sistematizados dentro da escola.

Para tanto, ao refletirmos as práticas pedagógicas na EFEI na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, é necessário considerar a transmissão-assimilação sistematizada dos conhecimentos científicos produzidos e reinterpretados pela humanidade. Essa reflexão implica entender além da função da escola, a escolha dos conhecimentos que serão transmitidos em forma de saberes escolares. Ou seja, a seleção de conteúdos clássicos, que devem estar expressos no currículo, correspondendo assim, a esta clássica função escolar.

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

Assim, diante das reflexões em relação ao Currículo e PPP escolar que finalizam esse capítulo que abordou os documentos normativas e norteadores, passamos ao próximo capítulo, Metodologia da Pesquisa, nesse capítulo, tendo como objetivo geral da pesquisa – analisar o ensino da EFEI na percepção de um grupo de professores, apresentamos os caminhos metodológicos percorridos nessa pesquisa.

CAPÍTULO 3. METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste capítulo, são abordados os caminhos percorridos durante a construção dessa pesquisa. Dessa maneira, serão apresentadas: as etapas da pesquisa, os pressupostos metodológicos, o universo da pesquisa, os participantes, os procedimentos para a coleta de dados e os instrumentos e técnicas. Também detalhamos de maneira sintética, os encontros do grupo de professores participantes e os conteúdos das discussões configuradas no processo de seu desenvolvimento. Finalizando o capítulo, apresentamos os procedimentos para a análise dos dados.

3.1. Natureza e abordagem teórica da pesquisa

A presente pesquisa caracteriza-se como uma abordagem de natureza qualitativa. Nesse tipo de estudo, a estrutura metodológica busca compreender os fenômenos encontrados no percurso investigativo. Para Sampieri, Collado e Lucio (2013, p. 376) “[...] o foco da pesquisa qualitativa é compreender e aprofundar os fenômenos, que são explorados a partir da perspectiva dos participantes em um ambiente natural e em relação ao contexto”.

Assim, a pesquisa qualitativa “trata-se de uma ocasião privilegiada, reunindo o pensamento e a ação de uma pessoa, ou de um grupo, no esforço de elaborar o conhecimento de aspectos da realidade que deverão servir para a composição de soluções propostas aos seus problemas” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.2).

Com efeito, para atingir nosso objetivo de - analisar o ensino da EFEI, por meio da revisão da literatura e das contribuições do grupo de professores participantes da pesquisa, propostos para compreensão dos significados e das relações que permeiam o ensino da EFEI no contexto da pesquisado, a abordagem qualitativa se justifica, pois

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. [...] Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. [...] A diferença entre qualitativo-quantitativo é de natureza. Enquanto cientistas sociais que trabalham com estatística apreendem dos fenômenos apenas a região "visível, ecológica, morfológica e concreta", a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas (MINAYO, 2001, p. 21).

Definida a abordagem da pesquisa, o próximo passo foi escolher o método, ou seja, delinear a forma como caminhar no processo de investigação. Desse modo, pensando nas características do Mestrado Profissional e no papel ativo do pesquisador na própria realidade do problema identificado, o tipo de pesquisa escolhido foi a “pesquisa-participante” (BRANDÃO; BORGES, 2007); (DEMO, 1995).

De acordo com Brandão e Borges (2007, p.53), a pesquisa-participante pode ser concebida como “um método de ação científica ou um momento de um trabalho popular de dimensão pedagógica e política, quase sempre mais amplo e de maior continuidade do que a própria pesquisa”.

Nessa perspectiva, as pesquisas-participantes configuram-se como espaços “pedagógicos e dialógicos de aprendizado partilhado; possuem organicamente uma vocação educativa e, como tal, politicamente formadora (BRANDÃO; BORGES, 2007, p. 57).

Portanto, a opção por esse tipo de pesquisa, se dá em virtude do objetivo que a pesquisa pretende alcançar – analisar o ensino da EFEI na percepção de um grupo de professores.

Dessa maneira, reconhecemos a importância das características participativas desse tipo de pesquisa, considerando que os encontros do grupo de professores participantes, são fontes de saberes/conhecimentos, que de forma participativa e compartilhada irão colaborar para a compreensão da realidade estudada.

Logo, a dinâmica colaborativa e investigativa proposta pelo grupo de professores, adequaram-se às características participativas da pesquisa-participante Brandão e Borges (2007) pois, suas características investigativas, possibilitaram as condições necessárias para compreensão e análise dos fenômenos pesquisados, bem como, uma articulação colaborativa de trabalho entre o pesquisador e os participantes, que, puderam refletir sobre o ensino da EFEI no contexto pesquisado.

3.2 Universo da pesquisa

Esta pesquisa foi realizada no município de Jaú/SP, localizado no Centro-Oeste Paulista. Com uma população estimada em 148.581 habitantes, o município possui uma taxa de escolarização 97,85 das crianças com idade entre 6 e 14 anos, conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2018). Em sua estrutura educacional, o município conta com um total de 30 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI), mantidos pela Secretaria Municipal da Educação (SME).

No município, é ofertado o acesso ao ensino gratuito na EI para crianças com idade entre três anos (completos a partir de 31 de março) aos seis anos (completos após 31/3), que estão agrupados da seguinte maneira: Maternal II (MII); Jardim I (JDI) e Jardim II (JDII), conforme quadro 1 de matrículas (2018) a seguir. Crianças que completam três anos após 31 de março, podem ser matriculadas nas creches do município, enquanto as crianças com seis anos completos até 31 de março são matriculadas no 1º ano do Ensino Fundamental I.

Quadro 1 – Matrículas na Rede Municipal de Ensino Infantil

MATRÍCULAS ANO 2018	
MATERNAL II	Nascidos de 01/4/2014 a 31/3/2015
JARDIM I	Nascidos de 01/4/2013 a 31/3/2014
JARDIM II	Nascidos de 01/4/2012 a 31/3/2013

Fonte: Elaborado pelo autor conforme informações da Secretaria Municipal de Educação (SME)

O município atende um total de 3581 crianças, sendo 731 matriculadas em creches e 2850 crianças matriculadas na EI em salas de MII, JDI e JDII. Com relação ao corpo docente, a EI na Rede Municipal conta com um total de 276 professores de Educação Básica I (PEB I), sendo estes 242 professores com sala/classe atribuída e 34 professores auxiliares.

Quanto aos professores de Educação Básica II (PEB II), especificamente da disciplina de EF, o município conta com 31 professores (as) especialistas com formação em Licenciatura, com aulas atribuídas na EI e no ensino Fundamental I e II.

É relevante pontuar que na Rede Municipal em questão, apenas as crianças de EI agrupadas a partir das etapas – MII; JDI e JDII, possuem professores com formação em nível superior nas salas/classes. Já as crianças atendidas nas creches contam profissionais denominados – Auxiliar de Desenvolvimento infantil (ADI), Monitores e Recreadores, cargos que não requerem formação específica ou superior para o ingresso.

Assim sendo, o recorte desse estudo, trata especificamente do ensino da EFEI nas etapas MII, JDI e JDII, sendo esta, a delimitação na qual as crianças da EI possuem aulas de EF com professor especialista e contexto da pesquisa.

Essa delimitação quanto a faixa etária, ocorre por conta das mudanças no município a partir do ano de 2012 em relação à EFEI. Nesse ano, todas as salas/classes MII, JDI e JDII dos CMEI's, da rede municipal de educação passaram a contar com o professor (a) especialista para ministrar as aulas de EF – duas horas/aulas semanais. Ao passo que, anteriormente a essa data,

somente os professores (Generalistas³⁹), trabalhavam as vivências e aprendizagens relativas a área do movimento com as crianças matriculadas na EI.

Dentre os 30 CMEIs existentes no município, destacamos o CMEI “Professora Dilce de Silos Mayriques”, local escolhido para o desenvolvimento dessa pesquisa. Localizado na região central da cidade, o “CMEI Dilce”, como é popularmente conhecido, atendia no momento da realização da pesquisa uma demanda de 92 crianças agrupadas em salas de MII, JDI e JDII que funcionam no período regular – quatro salas no período da manhã e quatro salas no período da tarde.

Atualmente, esse CMEI, conta com oito professoras PEB I, duas professoras auxiliares, um professor de EF (o pesquisador) e uma professora de Artes.

A escolha do referido CMEI para essa pesquisa, se dá pelo fato de ser o local onde o pesquisador atua como professor PEB II de EF, desde janeiro de 2012, com carga horária de 20 horas/aula semanais para turmas de MII; JDI e JDII. Pode-se dizer que, foi nessa escola, que surgiram as primeiras incertezas e questionamentos sobre o ensino da EFEI e que, posteriormente, tornaram-se motivações para o desenvolvimento desta pesquisa.

Definido o local da pesquisa, o próximo passo foi providenciar as autorizações para início da pesquisa. Desse modo, foi protocolado pelo pesquisador junto a SME, um requerimento, manifestando o interesse em realizar a pesquisa sobre o ensino da EFEI, com a proposta de formação de um grupo de professores participantes, que atuam na EI da Rede Municipal da rede municipal em questão.

Após a anuência da mesma, foi autorizado para os professores participantes da pesquisa cumprirem suas duas “Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) semanais, participando dos encontros do grupo, sendo o pesquisador responsável pela lista de presença.

Assim, devidamente autorizados pela SME, foi no “CMEI Dilce”, que ocorreram os encontros do grupo de professores participantes, que contou com a participação de 13 professores que atuam na EI. Vale destacar, que foi também nessa escola, que ocorreram as intervenções das atividades propostas pelo Produto Educacional (Aplicação), por parte do professor/pesquisador.

³⁹ Utilizo, neste estudo a denominação Professores Generalistas ou PEB I, referindo-se àqueles que ministram aulas na EI de conteúdos gerais, diferenciando-se dos professores especialistas PEB II, denominados assim por serem licenciados para ministrar conhecimentos específicos de determinadas áreas de conhecimento, como Educação Física, Artes, Inglês, dentre outras.

3.2. Participantes da pesquisa

Participaram da pesquisa, um grupo 13 professores, que atuam no contexto da EI, da Rede Municipal de Educação do Município de Jaú/SP. O grupo contou com a colaboração de – sete professores de Educação Física; cinco professoras Pedagogas (Generalistas); e um professor/pesquisador de Educação Física, que teve a função de moderador do grupo.

Com base nas características da pesquisa-participante descritas por Brandão e Borges (2007), buscamos considerar com a formação do grupo de professores participantes, a realidade do contexto pesquisado como ponto de partida, reconhecendo assim, as características/particularidades que constituem a realidade daquele contexto.

Dessa maneira, de acordo com Brandão e Borges (2007, p.57)

Deve-se partir da realidade concreta da vida cotidiana dos próprios participantes individuais e coletivos do processo, em suas diferentes dimensões e interações – a vida real, as experiências reais, as interpretações dadas a estas vidas e experiências tais como são vividas e pensadas pelas pessoas com quem inter-atuamos. Os processos, as estruturas, as organizações e os diferentes sujeitos sociais devem ser contextualizados em sua dimensão histórica, pois são momentos da vida, vividos no fluxo de uma história; e é a integração orgânica dos acontecimentos de tal dimensão que, em boa medida, explica as dimensões e interações do que chamamos uma realidade social.

Com relação à escolha dos sujeitos da pesquisa, ou seja, os professores participantes, vale destacar, que o convite inicial foi feito para todas as professoras que atuam no “CMEI Dilce”, por se tratar do local em que ocorreriam os encontros do grupo e ser o local de trabalho do pesquisador. Sendo que, das 10 professoras efetivas que atuam no referido CMEI, cinco aceitaram participar do grupo.

Já em relação aos professores de EF, inicialmente o convite foi feito a 10 professores de EF da Rede Municipal que atuam na EI. Dentre os 10 convidados, sete manifestaram interesse em participar.

É importante salientar que tanto o Projeto de Pesquisa, como os Termos Consentimento de Livre e Esclarecidos para os professores (modelo Apêndice 5), passaram pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual Paulista – Júlio Mesquita Filho – Faculdades de Ciências – Campus de Bauru/SP, sendo aprovado pelo Comitê de Ética Permanente com parecer Nº 2.289.377 (Anexo A), o que garantiu aos participantes o sigilo de sua identidade e também a sua desistência a qualquer momento da pesquisa.

Nesse sentido, em relação aos sujeitos da pesquisa, adotamos a denominação de professores participantes e para facilitar a identificação dos professores em suas respectivas

áreas de atuação teremos a sigla (PEF) para os Professores de Educação Física; e (PP) para as Professoras Pedagogas “Generalistas”.

Nos quadros 2 e 3, respectivamente, apresentamos o perfil dos participantes do grupo focal desenvolvido no âmbito da pesquisa, como – a idade; o sexo; a formação inicial e continuada e o tempo de experiência na docência e especificamente na EI.

Quadro 2 – Professores de Educação Física participantes da pesquisa

Identificação Professor	Idade	Sexo	Formação Inicial: Instituição/Curso	Ano de Formação	Pós Graduação	Tempo de experiência/ Docência	Tempo de atuação/Educação Infantil
PEF 1	31	Masc	FunBBE/Ed. Física	2008	Não	5 anos	5 anos
PEF 2	27	Masc	FunBBE /Ed. Física	2009	Sim	4 anos	2 anos
PEF 3	34	Masc	FunBBE / Ed. Física	2004	Sim	8 anos	5 anos
PEF 4	28	Masc	FunBBE / Ed. Física	2009	Não	4 anos	4 anos
PEF 5	36	Masc	Unesp Bauru/ Ed. Física	2005	Sim	12 anos	1 ano
PEF 6	33	Masc	Inst. Educacional de Assis/ Ed. Física	2009	Não	5 anos	5 anos
PEF 7	48	Masc	FunBBE /Ed. Física	1995	Sim	22 anos	6 anos

Professor de Educação Física (PEF)

Fonte: Elaborado pelo autor

Conforme apresentado no quadro 2, todos os professores participantes de EF são do sexo masculino, com idade de 27 aos 48 anos. Com relação à formação inicial, seis professores são formados em IES privadas e um em IES pública, datadas no período entre 1995 e 2009. Quanto ao tempo de experiência na docência dos professores há uma variação de 4 a 22 anos e, especificamente, na EFEI a o tempo de atuação dos professores varia de 1 a 6 anos de experiência.

Quadro 3 – Professoras Pedagogas participantes da pesquisa

Identificação do Professor	Idade	Sexo	Formação Inicial: Instituição/Curso	Ano de Formação	Pós Graduação	Tempo de experiência / Docência	Tempo de atuação/Educação Infantil
PP 1	47	Fem	Faculdades Integradas de Jaú/ Letras	1989	Não	26 anos	26 anos
PP 3	52	Fem	Unopar/ Pedagogia	2009	Sim	19 anos	19 anos
PP 2	43	Fem	Fafija/ História	2002	Sim	20 anos	20 anos
PP 4	49	Fem	Faculdades Integradas de Jaú/ Pedagogia	1988	Sim	29 anos	29 anos
PP 5	49	Fem	Faculdades Integradas de Jaú/ Pedagogia	1988	Sim	26 anos	26 anos

Professora Pedagoga (PP)

Fonte: Elaborado pelo autor

Quanto as professoras pedagogas participantes, coincidentemente, todas são do sexo feminino, com idade de 47 a 52 anos. Em relação à formação inicial todas as cinco professoras são formadas em IES privadas, no curso de pedagogia, datadas no período entre 1988 e 2002. Quanto ao tempo de experiência na docência das professoras há uma variação de 19 a 26 anos de atuação como docentes na EI

3.4. Técnicas de coleta

Para Demo (1995, p. 240) o processo de realização de uma pesquisa-participante deve ater-se aos compromissos com a prática, e aponta para o duplo desafio de pesquisar e participar. Ações essas, que para o autor exigem “realização perceptível do fenômeno participativo; [...] produção de conhecimento, também a partir da prática; equilíbrio entre forma e conteúdo”.

Considerando essas características no âmbito da pesquisa, foram definidas como técnicas de coleta dos dados: os encontros do grupo de professores participantes, em que foram utilizadas algumas estratégias de grupo focal⁴⁰ propostas por Gatti (2012) e questionários com perguntas abertas, inicial e final (Apêndices 1 e 2).

⁴⁰ Os grupos focais enquanto técnica de levantamento de dados podem ser empregados em estudos exploratórios, ou nas fases preliminares de uma pesquisa, para apoiar a construção de outros instrumentos (questionários, roteiros de entrevista ou observação); para a fundamentação de hipóteses ou a verificação de tendências; para testar ideias, planos, materiais, propostas. [...] de aprofundamento da compreensão, a partir de dados provenientes de outras técnicas, ou para orientar posteriormente o planejamento de um estudo em larga escala com outros instrumentos (GATTI, 2012, p.12).

Os questionários foram respondidos pelos professores participantes da pesquisa, sendo estes aplicados no início do grupo e após a aplicação do Produto Educacional.

Contamos ainda com uma entrevista não-estruturada do tipo “focalizada” Lakatos e Marconi (2003) concedida pelo professor Dermeval Saviani, em novembro de 2017, que contribuiu para compreensão teórico-metodológica da Pedagogia Histórico-Crítica em todo processo da pesquisa.

Lakatos e Marconi (2003, p.197) afirmam que nesse tipo de entrevista,

O entrevistador tem liberdade para desenvolver cada situação em qualquer direção que considere adequada. É uma forma de poder explorar mais amplamente uma questão. Em geral, as perguntas são abertas e podem ser respondidas dentro de uma conversação informal [...] Há um roteiro de tópicos relativos ao problema que se vai estudar e o entrevistador tem liberdade de fazer as perguntas que quiser: sonda razões e motivos, dá esclarecimentos, não obedecendo, a rigor, a uma estrutura formal.

Em relação aos questionários (inicial e final), Gil (1999, p. 121) aponta que esse instrumento de coleta de dados se constitui em uma

técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc.

Durante os encontros, foram realizadas observações pelo professor/pesquisador, com objetivo de captar as falas mais importantes, as ideias, opiniões, sugestões, impressões e apontamentos dos participantes de acordo com os temas discutidos, constituindo-se assim, em uma fonte importante para compreender a realidade do contexto pesquisado.

Portanto, para alcançar o objetivo da pesquisa – analisar o ensino da EFEI na percepção de um grupo de professores, e especificamente: Identificar e analisar a concepção de um grupo de professores que atuam no contexto da EI, sobre: Currículo; Planejamento; PPP e os Conteúdos da EFEI e elaborar uma proposta com orientações didático-curriculares para o ensino da EFEI, considerando a participação coletiva dos professores, contamos com – o questionário inicial e com as interações/discussões dos encontros do grupo de professores.

Já para atingir o objetivo de – analisar as primeiras implicações da aplicação do Produto Educacional (Aplicação) pelos sujeitos da pesquisa, tivemos como técnica de coleta – o questionário final.

Desse modo, os encontros do grupo de professores participantes, pautaram-se em estudos, discussões e reflexões colaborativas, sobre o ensino da EF no contexto da EI, tendo como objetivo investigar o ensino da EFEI.

O próximo, tópico apresenta o processo de construção do grupo de professores, detalhando as atividades desenvolvidas com base em produções científicas da área, análise de documentos oficiais e, a colaboração e os conhecimentos pedagógicos dos professores, objetivando investigar o ensino da EFEI, nos dez encontros propostos.

3.5. Os encontros do grupo de professores participantes da pesquisa

Para a estruturação dos encontros do grupo de professores participantes da pesquisa, procuramos inicialmente abordar as finalidades e as características da pesquisa-participante, juntamente com todos os professores, de forma que tivessem clareza dos objetivos do grupo no contexto da pesquisa, do objeto de estudo e da dinâmica investigativa/participativa da proposta.

De acordo com Demo (1995), no processo de desenvolvimento da pesquisa-participante existe um componente político que possibilita discutir a importância do processo de investigação tendo como perspectiva uma intervenção na realidade social.

Gatti (2012, p. 11) mostra que os trabalhos com grupos em pesquisas configuram-se como um bom instrumento de levantamento de dados para investigações, pois, permite

compreender processos de construção da realidade [...], compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos [...], constituindo-se em uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, hábitos, valores, [...] além de ajudar na obtenção de perspectivas diferentes sobre uma mesma questão.

Com relação à condução do grupo, o pesquisador, considerando as observações descritas por Gatti (20112), buscou estruturar os encontros de forma cautelosa, proporcionando ambientes favoráveis para uma interação efetiva entre os participantes e o objeto de estudo, criando condições para as discussões sem ingerências e abrindo perspectivas diante da problemática da pesquisa.

Mediante essa intenção, um aspecto esclarecido e discutido com o grupo no início dos encontros, foi em relação à condução das práticas pedagógicas relacionadas à educação do corpo em movimento. Considerando que o objeto de estudo da pesquisa e conseqüentemente

do grupo era investigar o ensino da EFEI, tínhamos que houvesse algum tipo de desconforto entre os participantes, já que o era grupo formado por sete professores especialistas de EF e cinco professoras “generalistas” pedagogas, ou seja, os professores do grupo eram de diferentes áreas.

Nesse sentido foi ressaltado por parte do pesquisador a intenção de construir uma investigação que considera e valoriza os conhecimentos da prática pedagógica em relação à educação do corpo em movimento, tanto dos profissionais da EF, quanto das pedagogas, destacando o histórico papel da Pedagogia no âmbito da EI e a ainda recente presença do especialista, no caso de EF, nessa etapa da Educação Básica.

Com relação a essa discussão, Bracht (1999) faz seguinte observação,

[...] é imprescindível fazer uma observação quanto a um equívoco que grassa no âmbito da educação física. Trata-se do entendimento de que a educação corporal ou o movimento corporal é atribuição exclusiva da educação física. Sem dúvida, à educação física é atribuída uma tarefa que envolve as atividades de movimento que só pode ser corporal, uma vez que humano. No entanto, a educação do comportamento corporal, porque humano, acontece também em outras instâncias e em outras disciplinas escolares (BRACHT, 1999, p. 72).

Ou seja, mesmo considerando que só existe aula de EF, com a presença do professor especialista, as práticas pedagógicas relacionadas à educação do corpo em movimento não são propriedades da EF. Assim, em relação ao nosso objeto de estudo, outras áreas e profissionais como a Pedagogia podem contribuir com a investigação.

Para formatação dos encontros, foi realizado um levantamento teórico por parte do pesquisador, de publicações relativas ao ensino da EFEI, com objetivo de propor para o grupo reflexões/discussões, sobre o ensino da EF no contexto da EI, com base na Pedagogia Histórico-Crítica, a teoria pedagógica que estava sendo estudada pelo pesquisador.

Na sequência, para elaborar o plano de trabalho, foram selecionados textos, publicações e documentos relativos ao objeto de estudo, considerando os objetivos da pesquisa. Com isso, foi elaborado pelo pesquisador um planejamento com o conteúdo programático dos encontros, conforme o Quadro – 4, apresentado abaixo.

Ainda em relação à dinâmica dos encontros e os conteúdos discutidos, vale destacar, que em todos os momentos, os professores, tiveram a liberdade de opinar, contestar, debater e propor outras referências e discussões com base em suas próprias experiências e convicções. Essa dinâmica de abertura e liberdade em relação ao cronograma de estudos⁴¹, pode ser

⁴¹ No cronograma de estudos, inicialmente não era previsto o aprofundamento nas discussões sobre a BNCC (2017). No entanto, devido e relevância desse debate em relação as práticas pedagógicas na EFEI e sua iminente

evidenciada por volta do sexto encontro, quando por opção do grupo, decide-se aprofundar o debate em relação à BNCC (2017).

Quadro 4 – Cronograma de estudos do grupo professores participantes

Cronograma de estudos do grupo professores participantes			
Encontro	CONTEÚDO	REFERÊNCIAS P/ ESTUDO	ROTEIRO/ATIVIDADES
1	Apresentação/ caracterização do grupo e do objeto de estudo;	"O ensino da Ed. Física na Ed. Infantil"	Roda de conversa "nos conhecendo" Questionário Inicial
2	O que é currículo? O que é PPP?	Saviani (2011); (2016), Sacristán (2000); Riscal (2009)	Análise Conceitual
3	A Pedagogia Histórico-Crítica e o Currículo	Saviani (2011); Gasparin (2012)	Discussão/Análise Conceitual
4	Infância e Movimento	Ayoub (2001); Nista-Piccolo e Moreira (2012); Nóbrega (2005)	Estudo em grupo
5	Planejamento e Avaliação	Vasconcellos (2000); Hoffmann (2012); Martins e Marsiglia (2015)	Estudo em grupo e análise coletiva.
6	Os objetivos e instrumentos para seleção dos conteúdos	Saviani (2011); Martins, Abrantes e Facci (2016);	Estudo em grupo
7	Os conteúdos, os tempos, os espaços e materiais	BNCC (BRASIL, 2017); Nista- Piccolo e Moreira (2012);	Análise documental/levantamento dos conteúdos
8	Organização das metodologias de trabalho na Ed. Infantil	Martins e Marsiglia (2015); Saviani (2011); BNCC (BRASIL, 2017)	Discussão e análise coletiva.
9	Estratégias/elaboração / implementação das propostas de ensino	Martins e Marsiglia (2015); Martins, Abrantes e Facci (2016) BNCC (BRASIL, 2017)	Discussão e análise coletiva.
10	Avaliação/Significaçã o das propostas de ensino	Análises e discussões sobre as ações	Discussão e reflexão sobre a intervenção da proposta/Questionário final
Fonte: Elaboração do autor			

Os encontros do grupo foram realizados no CMEI "Dilce de Silos Mayriques" entre os meses de agosto de 2017 a novembro de 2017 sempre às terças-feiras a partir das 18 horas (dia e horário dos HTPCs), com duração média de duas horas cada encontro. Cabe ressaltar que a sala disponibilizada pela escola para os encontros, contava com mesas, cadeiras, Datashow, caixa de som e internet, tudo à disposição do grupo de professores para o uso.

Todos os encontros seguiram uma dinâmica participativa e descontraída, com algumas modificações relativas ao horário e ao encaminhamento das discussões, que não seguiu de

homologação, o grupo decidiu ampliar as discussões sobre esse documento e suas implicações na prática pedagógica.

forma rígida o cronograma, mas respeitou os tempos/temas das interações dos estudos, sempre atentos aos objetivos do grupo. Assim, os encontros foram estruturados com estudos, discussões, interações e análises, sobre o ensino da EFEI.

Quanto ao formato coletivo dos encontros, apenas uma modificação especificamente em relação ao último. Este encontro, anteriormente planejado para ocorrer de forma coletiva, com objetivo de discussão/avaliação da aplicação do Produto (Aplicação), teve que ser alterado devido incompatibilidade de agenda dos participantes. Dessa forma, devido à importância desse encontro para pesquisa, ele ocorreu de forma individual entre o pesquisador e cada participante que teve a aplicação do questionário final.

Assim, serão apresentadas a seguir as sínteses das discussões, juntamente com algumas estratégias e observações detalhadas em cada encontro.

Encontro 1: Neste primeiro encontro, foi abordado sobre as intenções e objetivos do grupo dentro de um contexto de investigação sobre o ensino da EFEI. Foi esclarecido nesse momento, que a formação do grupo era parte da pesquisa de Mestrado realizada pelo pesquisador, com o objetivo de analisar o ensino da EFEI, e, considerando a participação coletiva do grupo, elaborar uma proposta com orientações didático-curriculares para o ensino da EFEI.

Na sequência, foi disponibilizado para os participantes o cronograma das atividades com o conteúdo programático para os encontros do grupo. Nesse momento, o pesquisador esclareceu que as referências bibliográficas ali contidas faziam parte de seus estudos sobre o ensino da EFEI sob uma concepção crítica, sendo a Pedagogia Histórico-Crítica o principal referencial.

Foi ressaltado pelo pesquisador que o grupo tinha total liberdade para opinar, discordar e propor outras referências para estudos do grupo. No entanto, não houveram objeções dos professores em relação ao cronograma proposto, que apresentaram um aparente desconhecimento das referências indicadas.

Assim, as interações deste encontro, tiveram o objetivo de aproximar e conhecer mutuamente os participantes, suas expectativas, posicionamentos em relação à prática educativa na EFEI. Neste encontro, foi aplicado o questionário inicial que objetivou identificar/conhecer o perfil do grupo, bem como, as concepções dos participantes referentes à – Currículo, PPP, conteúdos, planejamento, seus referenciais e concepções.

Encontro 2: O objetivo desse encontro foi discutir sobre as concepções de Currículo e PPP, especificamente em relação a EFEI. Neste encontro, tivemos breve exposição do pesquisador como base em algumas referências teóricas Saviani (2011); (2016), Sacristán (2000); Riscal (2009), que contribuíram para ampliação do entendimento do grupo sobre os

temas propostos. No final, alguns questionamentos já se formulavam como de reflexões e possibilidades – a ideia de Currículo articulado ao PPP e sobre legitimidade da EFEI, juntamente com a proposta pedagógica da escola e não de maneira isolada.

Encontro 3: No terceiro encontro, as interações se deram em torno da Pedagogia Histórico-Crítica, a função da escola e do Currículo sob essa perspectiva pedagógica. Desse modo, com base em Saviani (2011); Gasparin (2012), o encontro teve como temática central, a relação entre a EF como parte integrante da educação escolar e o contexto atual da sociedade. Articulando nessa perspectiva à dinâmica curricular, refletiu-se sobre quais princípios e intencionalidades devem permear a prática pedagógica da EFEI dentro do currículo.

Encontro 4: Para esse encontro, o eixo condutor foi a infância e a perspectiva da educação do corpo em movimento no contexto da EI. Tivemos como base para o estudo desse tema, Ayoub (2001); Nista-Piccolo e Moreira (2012); Nóbrega (2005), que contribuíram com reflexões sobre as condições objetivas para as práticas pedagógicas e a superação de fragmentações na EFEI. Assim, discussões sobre o brincar, a linguagem corporal, e as dificuldades/necessidades que circundam essa prática foram os expoentes das discussões. Nesse encontro, chamou à atenção a riqueza das interações e o estreitamento no diálogo entre os PEF e as PP, que puderam compartilhar experiências, atividades e pensar em atividades de ensino de forma conjunta e interdisciplinar no âmbito da EI.

Encontro 5: Nesse encontro tivemos uma análise coletiva de elementos da prática pedagógica da EFEI, especificamente – Planejamento e a Avaliação. Esses elementos foram contextualizados no grupo com base em Vasconcellos (2000); Hoffmann (2012); Martins e Marsiglia (2015). Nas discussões do grupo houve consenso sobre a importância do planejamento, e sobre a falta de sentido em alguns planos “burocráticos”, entretanto, quanto a avaliação, as falas entre as PP eram referentes a “sondagens” em um contexto restrito a alfabetização, e entre os PEF as falas foram relativas à “observação” relativa ao desenvolvimento motor.

Encontro 6: Esse encontro teve como objetivo discutir os objetivos e os instrumentos para seleção dos conteúdos na EFEI, considerando que a faixa etária das crianças dessa etapa é de 3 – 6 anos. Assim, as referências que colaboraram com essas discussões foram Saviani (2011) e a ideia do dos “conteúdos clássicos”; Martins, Abrantes e Facci (2016) e o papel específico das “atividades guia ou dominantes” para o desenvolvimento das crianças em cada momento, no caso Jogos e Brincadeiras protagonizados. A partir desse encontro, passamos a refletir também a BNCC (2017), que prestes a ser homologada, era desconhecida pelo grupo,

que apresentava muitas incertezas como – o que seria esse documento? Qual sua função? Quais mudanças ele trará?

Nesse sentido, considerando a relevância de compreender esse documento e suas implicações na prática pedagógica da EFEI, o grupo decidiu fazer a leitura e aprofundar os estudos sobre o documento, especificamente em relação à EI.

Encontro 7: O sétimo encontro, teve como objetivo, fazer um levantamento de possíveis atividades para EFEI, considerando aspectos como os tempos/espacos e os materiais/condições, com base nos estudos/autores e reflexões que já haviam sido realizadas e considerando no debate, a BNCC e suas possíveis implicações na prática pedagógica da EF.

Assim, o grupo teve entendimento que era possível contemplar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento previstos na BNCC (2017), por intermédio dos Jogos e Brincadeiras protagonizadas, apresentadas como conteúdos enquanto (Forma) nas atividades de ensino da EFEI.

Da mesma forma, em relação aos Campos de Experiência, propostos pela BNCC (2017), houve compreensão de que poderiam ser contemplados no planejamento da prática pedagógica da EFEI, como situações concretas do cotidiano das crianças, e serem relacionadas aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, considerando-os como ponto de partida da prática educativa e relacionando-os nas diferentes práticas relacionadas à educação do corpo em movimento. Nesse sentido, cabe destacar que nas discussões do grupo, houve entendimento de que nas atividades concretas de ensino da EFEI, existe a possibilidade de um ou mais Campos de Experiência serem contemplados, bem como os objetivos planejados podem ir além dos descritos pela BNCC.

Encontro 8: Nesse encontro, as discussões e análises ocorreram com objetivo de compreender alguns elementos metodológicos para a prática pedagógica na EFEI, com base nos momentos da Pedagogia Histórico-Crítica. Também foi refletido sobre as atividades relacionadas ao brincar e suas intencionalidades, com base Martins e Marsiglia (2015). Abordou-se também nesse encontro, a BNCC (2017) considerando seu caráter normativo, assim as discussões visaram entender e conceber para as atividades de ensino na EFEI, os elementos da BNCC como: Os Campos de Experiências, os direitos de aprendizagem, e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento previstos no documento. Assim, discutimos como as práticas pedagógicas intencionalmente sistematizadas da EFEI, pode se efetivar, considerando os pressupostos normativos da BNCC (2017).

Destacamos nesse encontro, a compreensão do os conteúdos de ensino enquanto Forma, ou seja, a didática utilizada como meio de apropriação dos conhecimentos – Jogos e

Brincadeiras protagonizados. E os conteúdos Teórico-Epistemológicos, ou seja, os conhecimentos científicos transformados em saberes escolares nas atividades de ensino na EFEI.

Nesse sentido, observamos que os Jogos e Brincadeiras protagonizados podem corresponder aos eixos estruturantes da prática pedagógica na EFEI propostos pela Base, como direitos de aprendizagem e desenvolvimento, expressados nas ações de: conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se.

Encontro 9: No nono encontro, o pesquisador, sugeriu ao grupo a construção de atividades voltadas para o ensino da EFEI, que contemplasse as discussões dos encontros anteriores. Nesse sentido o grupo deveria pensar em atividades de ensino para EFEI na perspectiva da educação do corpo em movimento, na forma de “Jogos e Brincadeiras”, contextualizadas à função da escola – transmissão-assimilação de conhecimentos sistematizados.

Nelas, deveria ser considerada a criança da EI e o seu desenvolvimento integral, ou seja, pensar em intervenções de forma sistematizada, com uma intencionalidade educativa que supera os aspectos naturalizantes do brincar, considerando assim, as atividades relacionadas à educação do corpo em movimento, como forma de desenvolvimento e apropriação dos saberes escolares.

Surgiram nessa proposta, inicialmente dez atividades, dentre as quais, cinco foram depois estruturadas para o Produto Educacional (Aplicação).

Após esse encontro, o professor/pesquisador iniciou o processo de estruturação do Produto Educacional (Aplicação), considerando além da fundamentação teórica, as contribuições dos professores por meio das interações do grupo focal. Assim, nesse processo foram retomados os objetivos da pesquisa juntamente com o referencial teórico, os dados coletados nos questionários, a revisão da literatura e as impressões/discussões evidenciadas no grupo focal.

Dessa maneira, o Produto Educacional estruturado para aplicação das atividades, buscou evidenciar elementos didático-curriculares, ou seja, uma proposta com orientações para que tanto o pesquisador, como os professores sujeitos da pesquisa, pudessem aplicar e avaliar as atividades de ensino da EFEI, com uma intencionalidade sistematizada e uma perspectiva pedagógica – a Pedagogia Histórico-Crítica.

Contudo, destacamos que as atividades descritas no Produto (aplicação), se configuram como exemplos de sistematização, ou seja, uma forma de pensar o planejamento das atividades na EFEI, e tiveram como base para sua estruturação, além dos os objetivos de cada atividade,

características específicas da escola em que o pesquisador atua como – o espaço físico, a proposta pedagógica, o PPP etc.

Logo após o trabalho de estruturação do Produto Educacional (Aplicação), realizado pelo professor/pesquisador, cada professor participante da pesquisa recebeu um exemplar para que pudesse realizar a aplicação das atividades da proposta, considerando as características e objetivos de cada escola.

Nesse momento, o professor/pesquisador deixou claro para os professores participantes quais eram e como foram sistematizados os elementos do Produto, sendo que as atividades ali descritas materializavam uma forma de pensar em atividades de ensino relacionadas à educação do corpo em movimento na EFEI e não um rol de atividades ou manual de aulas, nem tampouco a única forma de ensino da EFEI.

Encontro 10: Depois da entrega do Produto (Aplicação) e o pedido para que os professores participantes fizessem a aplicação da proposta, foi marcado um encontro individual com cada professor, devido incompatibilidade de agenda dos participantes. Desse modo, o professor/pesquisador procurou cada um dos participantes e por meio de uma conversa informal pode captar algumas impressões/opiniões sobre o Produto Educacional (Aplicação) e sua aplicação. Nesse encontro, também foi aplicado o questionário final (Apêndice 2), com objetivo de analisar a proposta e contar com as sugestões dos professores que realizaram a aplicação da proposta.

3.6 Procedimentos para análise de dados

Os procedimentos de análise dos dados ocorreram em duas etapas: a primeira se deu por meio das observações/interações do grupo de professores e análise preliminar do questionário (inicial), que contribuíram para a construção do Produto Educacional (Aplicação). Já a segunda, ocorreu após a construção/aplicação do Produto, e contou com os dados coletados, dos questionários (inicial e final) para análise.

Para Gil (1999, p. 121), as respostas dos questionários como técnica de investigação, “irão proporcionar os dados requeridos para descrever as características da população pesquisada ou testar as hipóteses que foram construídas durante o planejamento da pesquisa”.

Assim, na primeira etapa, foi realizada a leitura, análise preliminar e a organização dos dados, com objetivo de prepara-los para a análise. Nesse momento, os dados foram digitados e organizados, conforme as fontes de coleta – as respostas dadas nos questionários (inicial).

Posteriormente, a leitura e a organização dos dados coletados, passamos para a categorização dos dados. Esse momento da análise permitiu realizarmos uma relação entre as diversas variáveis da pesquisa – o referencial teórico, a realidade observada, a elaboração da proposta.

Desse processo de categorização dos dados obtidos no grupo de professores (questionário inicial), emergiram os temas que foram agrupados em quatro categorias de análise, em relação a concepção do grupo de professores sobre:

- A concepção de Currículo e PPP; na EFEI.
- Planejamento, os referenciais e as concepções teóricas;
- Os conteúdos trabalhados na EFEI;
- Dificuldades/necessidades nas atividades relacionadas à educação do corpo em movimento

Após aplicação do questionário (final), foi realizada a leitura e organização dos dados, com objetivo de prepara-los para a análise em relação a avaliação e aplicabilidades do Produto Educacional por parte dos professores participantes. Em seguida, tivemos a categorização dos dados do questionário (final). Desse processo de categorização, emergiram dois pontos para análise:

- O Produto Educacional (Aplicação) enquanto proposta;
- Aplicabilidade das atividades do Produto Educacional (Aplicação).

Dessa maneira, após reunir os dados nas categorias estabelecidas em unidades de análise, o próximo passo foi “da análise para a teorização” Lüdke e André (1986, p. 49) no qual procuraremos com base nas categorias definidas estabelecer e identificar as relações e os significados relacionados aos fatos pesquisados.

A categorização, por si mesma, não esgota a análise. É preciso que o pesquisador vá além, ultrapasse a mera descrição, buscando realmente acrescentar algo à discussão já existente sobre o assunto focalizado. Para isso, ele terá que fazer um esforço de abstração, ultrapassando os dados, tentando estabelecer conexões e relações que possibilitem a proposição de novas explicações e interpretações. É preciso dar o ‘salto’, como se diz vulgarmente, acrescentar algo ao já conhecido (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 49).

Assim, no próximo capítulo, utilizando as categorias estabelecidas é feita a discussão e análise dos dados coletados nas etapas da pesquisa, articulados com a revisão da literatura e do referencial teórico e logo em seguida as considerações finais.

CAPÍTULO 4. Um olhar sobre as práticas docentes da EF na EI

Neste capítulo, apresentam-se as discussões e análises dos dados da pesquisa, realizada com o grupo de professores. Consideramos para essa análise os dados coletados entre professores de EF, identificados como **PEF** e professoras pedagogas identificadas como **PP**, juntamente com as colaborações científicas que dão subsídio à essa pesquisa.

Lüdke e André (1986) mostram que a análise dos dados está presente em vários momentos da investigação, entretanto ela deve ser metodologicamente sistematizada ao final da coleta dos dados. Desse modo, o trabalho de análise implica,

[...] num primeiro momento, a organização de todo material, dividindo-o em partes, relacionando essas partes e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes. Num segundo momento essas tendências e padrões são reavaliados, buscando-se relações e inferências num nível de abstração mais elevado. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 45).

Assim, ao analisar os dados coletados nas respostas/depoimentos dos PEF e das PP, buscamos identificar os aspectos recorrentes relacionados aos objetivos da pesquisa, bem como os dados que levaram às seguintes categorias de análise: a) concepção de Currículo e PPP; b) o planejamento, os referenciais e as concepções teóricas; c) os conteúdos trabalhados na EFEI; d) as dificuldades/necessidades nas atividades relacionadas ao movimento na EFEI e, a última, que se subdivide em duas: a proposta do Produto Educacional (Aplicação) e a aplicabilidade das atividades nele contidas. Vale lembrar que os dados analisados nas primeiras quatro categorias foram coletados no questionário inicial, aplicado no primeiro encontro do grupo de professores, ou seja, antes dos estudos e discussões do grupo.

4.1 O Currículo e o PPP

Primeiramente, visamos verificar o entendimento dos professores tanto de Currículo quanto do PPP das escolas em que atuam, em especial na estruturação desses documentos em relação as práticas pedagógicas na EFEI.

Veiga (2002, p. 7) afirma que o Currículo é um “elemento constitutivo da organização escolar. Currículo implica, necessariamente, a interação entre sujeitos que têm um mesmo objetivo e a opção por um referencial teórico que o sustente.” Para Saviani (2016), o Currículo escolar não é outra coisa senão a própria escola em funcionamento, desempenhado o papel de

que lhe é própria. Nesse sentido, um Currículo deve mobilizar todos os recursos humanos e materiais da escola, na direção de sua função – a educação dos alunos. Assim, o Currículo escolar pode ser considerado como “conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola” (SAVIANI, 2016, p. 57). Com efeito,

[...] como o método procura responder à pergunta: **como** se deve fazer para atingir determinado objetivo, o currículo procura responder à pergunta: **o que** se deve fazer para atingir determinado objetivo. Diz respeito, pois, ao conteúdo da educação e sua distribuição no tempo e espaço que lhe são destinados (SAVIANI, 2016, p. 55).

Quanto ao PPP, Vasconcellos (2007) afirma que o documento é um plano global, de construção coletiva, que atua em articulação com a prática pedagógica, constituindo-se como uma referência para todo processo de organização escolar. Assim, o PPP pode ser entendido como

[...] a sistematização, nunca definitiva, de um processo de planejamento participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade. É o elemento de organização e integração da atividade prática da instituição neste processo de transformação (VASCONCELLOS, 2007, p. 169).

Com relação a concepção de Currículo apresentada por Saviani (2016) e Veiga (2002), é possível identificar, de forma geral, que os professores participantes desta pesquisa reconhecem a importância e a dimensão do Currículo no âmbito escolar. Da mesma forma, os professores entendem haver uma relação próxima dos conteúdos de ensino com o **Currículo escolar**, conforme demonstram as respostas abaixo transcritas:

PEF 1 trata-se do caminho que percorremos dentro de um conteúdo

PEF 3 O currículo é uma base [...]

PEF 4 Currículo [...] é a metodologia [...] os profissionais deverão se nortear para desenvolver as aulas.

PEF 5 Currículo é a organização dos conhecimentos que se pretende propor a um determinado nível de ensino e as formas como se vai efetivar o ensino aprendizagem.

PEF 6 É o documento norteador sobre o caminho [...]

PEF 7 Currículo são todas as práticas e ações desenvolvidas[...]

PP 1 Currículo é um documento que engloba conteúdos, desenvolvimento e avaliação [...]

PP 2 Currículo é um documento que engloba conteúdo, desenvolvimento [...]

PP 3 Currículo é um documento que engloba conteúdos, desenvolvimento e avaliação [...]

PP 4 Currículo é um documento que engloba, conteúdo, desenvolvimento e avaliação [...]

PP 5 São conteúdos relacionados para serem trabalhados [...]

Assim, observamos que nas falas dos professores participantes está presente a ideia de Currículo como referência para organização das práticas pedagógicas. Ou seja, os professores consideram o Currículo como caminho para “[...] produção, transmissão e assimilação são processos que compõem uma metodologia de construção coletiva do conhecimento escolar[...]” (VEIGA, 2002, p. 7).

Da mesma forma, segundo os relatos dos professores, existe uma relação próxima entre o Currículo e os conteúdos de ensino, porém distanciam-se em partes daquilo que Saviani (2016) enxerga como o sentido do Currículo escolar em relação aos conteúdos, ou seja, a escolha dos conteúdos que precisam ser assimilados, que não foi considerada pelos professores em questão. Nesse sentido, concordamos com Saviani (2016) na ideia de que o conteúdo de ensino está ligado

[...] à questão do saber, do conhecimento. Mas não se trata de qualquer saber e sim do saber elaborado, sistematizado. O conhecimento de senso comum se desenvolve e é adquirido independentemente da escola. Para o acesso ao saber sistematizado é que se torna necessária a escola (SAVIANI, 2016, p. 55)

Especificamente em relação à EFEI na **dinâmica curricular**, houve as seguintes considerações por parte dos professores:

PEF 2 Deve considerar o “cuidar e brincar”. [...] atenção maior nos jogos cooperativos.

PEF 5 O currículo para a Educação física infantil deve ter uma característica flexível na sua relação com a diversidade presente em cada turma.

PEF 7 [...] deveria conter atividades práticas fundamentadas teoricamente respeitando a cultura de movimento

PP 4 Ele deve contemplar a criança em todos os aspectos físicos não esquecendo o emocional e o cuidar.

PP 5 [...] baseado no RCN que podem e devem ser adaptados de acordo com cada comunidade a ser desenvolvido

Nota-se que, para PEF 2, PEF 5 e PP 4, as preocupações em relação a EFEI na estrutura curricular referem-se à articulação do “cuidar e brincar”, respeito a “diversidade presente em cada turma” e os “aspectos físicos [...] emocional e o cuidar”. Entretanto, com base nas ideias de Saviani (2016), consideramos que os conhecimentos científicos transformados em saberes escolares devem estar presentes na configuração curricular, inclusive no diz respeito aos conhecimentos referentes a EFEI, o que foi desconsiderado pelos professores.

Nessa perspectiva, Veiga (2002, p. 7) mostra que

O conhecimento escolar é dinâmico e não uma mera simplificação do conhecimento científico, que se adequaria à faixa etária e aos interesses dos alunos. Daí a necessidade de se promover, na escola, uma reflexão aprofundada sobre o processo de produção do conhecimento escolar, uma vez que ele é, ao mesmo tempo, processo e produto. A análise e a compreensão do processo de produção do conhecimento escolar ampliam a compreensão sobre as questões curriculares.

Nos dados referentes a **concepção de PPP** e o **processo de construção desse documento**, cinco dos sete PEF, afirmaram não ter participado do processo de construção dos PPP e/ou conhecem o documento. Entretanto, PEF 2, PEF 6 e PP 1, afirmam conhecer o PPP, mas não participaram de sua elaboração.

PEF 2 R: Conheço, mas não participei da elaboração

PEF 6 R: Sim, não participei, infelizmente são feitos de maneira superficial, apenas papéis mal aproveitados.

PP 1 R: Eu conheço o Projeto Político Pedagógico, mas não participei do mesmo.

PP 4 afirma que o documento “veio pronto da S.E. e só estruturamos e foram colocados adendos”. Já PP 2, PP 3, e PP 5 afirmam conhecer o PPP e participaram em algum momento de sua construção:

PP 2 R: Eu conheço o Político Pedagógico, apenas tive conhecimento para sugerir adendos.

PP 3 R: Eu conheço o Projeto Político e participei da construção dos adendos.

PP 5 R: Tenho um conhecimento prévio, pois participamos das decisões dos projetos a serem desenvolvidos na escola. Procuramos sempre integrar com Arte e Ed. Física que sempre nos auxiliam nas construções dos projetos para que tudo possa estar interagido e integrado.

Nas respostas dos professores em relação ao PPP, chama atenção o não conhecimento do PPP por parte dos PEF. Dos sete PEF participantes, apenas 2 disseram conhecer o PPP e nenhum afirma ter participado da construção desse documento importante, que deve orientar a organização de todo trabalho pedagógico, tanto na organização da escola, quanto na organização da sala de aula, constituindo um espaço de discussões coletivas que irá orientar a prática pedagógica (ASBAHR, 2018).

Diferentemente dos PEF, as PP afirmam conhecer o PPP, sendo que três relataram ter participado de alguma forma dessa construção, conforme relato da PP 2 ao mencionar que teve conhecimento para sugerir alguns adendos. Já PP 5 destacou a integração com outras disciplinas da organização escolar, como Artes e Educação Física.

Asbahr (2018) ressalta o papel da importância da coletividade na elaboração do PPP e mostra que esse processo participativo de construção do PPP deve atender aos princípios da gestão democrática. Nessa direção,

[...] o projeto político-pedagógico entendido como atividade não é apenas um documento formalizado norteador das atividades pedagógicas ou um “ritual” com hora marcada em que os educadores discutem suas dificuldades e escrevem propostas. É a possibilidade da escola, de forma coletiva e consciente, orientar sua atividade educativa e construir, assim, uma organização das ações pedagógicas tendo em vista finalidades educacionais claramente delimitadas (ASBAHR, 2018, p. 729).

Assim, conforme a Pedagogia Histórico-Crítica, a concepção de Currículo e PPP, diz respeito ao conjunto de atividades nucleares da escola. Nessa direção, acreditamos que a EFEI deve participar de forma ativa das escolhas e definições de toda organização escolar, situando suas intencionalidades e especificidades no processo de construção coletiva desses documentos.

Dessa forma, o Currículo e o PPP de cada unidade escolar são espaços legítimos para que a EFEI articule aos objetivos coletivos da escola, os conhecimentos, objetivos e práticas pedagógicas referentes à educação do corpo em movimento, de modo a garantir as aprendizagens e desenvolvimento das crianças nas formas mais desenvolvidas. Na sequência, discutimos o planejamento escolar e as referências norteadoras sobre o ensino da EFEI.

4.2. Planejamento, os referenciais e as concepções teóricas

Essa categoria busca analisar quais referências e concepções que orientam o planejamento dos professores nas práticas pedagógicas relacionadas à educação do corpo em

movimento. Nesse sentido, buscamos observar as estratégias do planejamento mais valorizadas nas práticas de ensino dos professores participantes.

Ao discutir sobre o planejamento na EI, consideramos que não é possível planejar algo quando não sabemos qual é o objetivo que se deseja alcançar. Nessa perspectiva, Saviani (2007b, p. 43) ao abordar os valores e objetivos na educação, afirma que “[...] determinar objetivos implica definir prioridades, decidir sobre o que é válido e o que não é válido”

De acordo com Ostetto (2010, p. 177-178), o planejamento deve ser marcado pela atitude crítica do professor, que envolve todas as ações e circunstâncias que envolvem o trabalho docente.

O planejamento marca a intencionalidade do processo educativo [...] A intencionalidade traduz-se no traçar, programar, documentar a proposta de trabalho do educador. Documentando o processo, o planejamento é instrumento orientador do trabalho docente. [...] É impossível falarmos da forma de planejar sem colocar em evidência o conteúdo que lhe serve de base, sem fazer relação com os seus fundamentos. [...] Sem dúvida, a elaboração de um planejamento depende da visão de mundo, de criança, de educação, de processo educativo que temos e que queremos: ao selecionar um conteúdo, uma atividade, uma música, na forma de encaminhar o trabalho.

Assim, destacamos nas falas dos professores participantes termos relacionados ao **planejamento das práticas pedagógicas em relação ao movimento:**

PEF1 [...] identifico se há algum aluno especial ou diferente dos demais. Ref. Le Boulch, Go Tani, Livro subsídios para Ed. Física na Ed. Infantil.

PEF 2 Uso muito o João Batista Freire junto com o RCN.

PEF 3 [...] meu planejamento é de acordo com as competências da escola.

PEF 4 Me baseio no nível que a sala me corresponde [...].

PEF 5 Planejo [...] por conteúdo, almejando proporcionar vivências diversificadas a cada aula (atividades rítmicas, brincadeiras ou jogos e ginásticas). Procuo me orientar pelos modelos críticos, contextualizando as vivências. Não uso como referência nenhum autor específico.

PEF 6 [...] vários livros com atividades e brincadeiras [...] não utilizo nenhuma concepção específica, [...].

PEF 7 [...] de acordo c/ a faixa etária e as habilidades que precisam ser trabalhadas [...].

PP 1 As aulas são planejadas de acordo com o RCN [...]

PP 2 As aulas pautadas no RCN, o movimento acontece através das brincadeiras, músicas e danças.

PP 3 As aulas são planejadas de acordo com o RCN [...].

PP 4 As nossas ações na Ed. Física são pautadas no RCN.

PP 5 [...] trabalho músicas, dramatizações, jogos de imaginação [...] Uso RCN e minha experiência docente para adequar essas questões.

De modo geral, observamos a ausência de um trabalho coletivo junto aos demais membros da organização escolar, bem como certo distanciamento das intencionalidades do Currículo e PPP no planejamento das práticas pedagógicas relacionadas à educação do corpo em movimento. Por meio das falas dos professores é recorrente a visão individualizada, particular, que cada um tem em relação aos objetivos no ato de planejar.

Em relação **as intencionalidades do planejamento**, as intenções observadas são, por vezes, pontuais e não se articulam com os objetivos que deveriam estar expressos no Currículo e no PPP, como concepção de criança, de sociedade, o que implicaria um posicionamento sobre a função da escola explicitado no planejamento.

Ainda quanto as intencionalidades do planejamento, não foi possível observar nas respostas das PP menções objetivas a esse respeito. Já entre os PEF, temos as seguintes considerações: a) “identifico se há algum aluno especial ou diferente dos demais” PEF 1, b) “é de acordo com as competências da escola” PEF 3; c) “ Me baseio no nível que a sala me corresponde” PEF 4; d) “proporcionar vivências diversificadas a cada aula” PEF 5; e) “ de acordo c/ a faixa etária” PEF 7.

Porém, mesmo nas considerações mencionadas pelos PEF, vemos que essas apresentam-se como preocupações particularizadas e não apontam para práticas pedagógicas com o objetivo de promover “intervenções que possibilitem aos indivíduos a apropriação da cultura em suas formas mais desenvolvidas” (MARTINS; MARSIGLIA, 2015, p. 23).

Para Martins e Marsiglia (2015, p. 17) o planejamento não pode ser somente um procedimento fechado “[...] esvaziado do conhecimento sobre as especificidades do desenvolvimento infantil e do papel da escola [...] implica a compreensão da dinâmica criança/entorno social, das características que pautam cada período do desenvolvimento [...]”. Nessa perspectiva, é possível identificar nas falas dos professores que questões mais amplas, como visão de mundo, de criança, de infância, de educação, não foram consideradas nos seus planejamentos e conseqüentemente correm o risco de não serem contempladas nos objetivos da prática pedagógica da EFEI.

Especificamente em relação às **referências norteadoras**, é possível observar que PEF 3; PEF 4 e PEF 7, não utilizam referências específicas para o planejamento da prática pedagógica da EF, indicando que possivelmente as decisões e os critérios para determinar quais

os objetivos e conteúdos serão trabalhados se dão com base nas próprias experiências, sem um referencial científico que embase as intervenções.

Já PEF 5 afirma se “orientar pelos modelos críticos” e PEF 6 utiliza “vários livros com atividades e brincadeiras”. Mesmo sem fazer referências a autores ou documentos específicos, esses professores relatam utilizar referenciais para planejar suas práticas pedagógicas na EF. Entretanto, PEF 6 não dá detalhes dessas referências e na fala de PEF 5, não é possível assegurar que utiliza como referência para o planejamento os “modelos críticos”, pois além de não detalhar quais são esses “modelos”, concepções ou abordagem, não cita quais são os autores.

Apenas PEF 1 e PEF 2 pontuam utilizar determinada fundamentação teórica para o planejamento da prática pedagógica da EFEI e apontam como referenciais para tal “Le Boulch, Go Tani, Livro subsídios para Ed. Física na Ed. Infantil” e “João Batista Freire junto com o RCN” respectivamente. Com relação as referências indicadas por PEF 1, tais menções não confirmam o desconhecimento sobre as tendências críticas da EF, mas, indicam que possivelmente as tendências mais recentes do campo da EF, como as abordagens críticas, não foram incorporadas como referências para o planejamento da prática pedagógica.

De acordo com Bertini Junior e Tassoni (2013, p.469) ainda é recente a perspectiva crítica na EF, fato que pode explicar as influências das abordagens desenvolvimentistas, psicomotricistas e recreacionistas, já que até o início da década de 1980, a “perspectiva acrítica dominava o cenário da educação física” na formação dos professores de EF.

Já entre as PP, é unânime a utilização dos RCNEI como referências norteadoras da prática pedagógica em relação ao movimento. Sabemos que os RCNEI é o primeiro documento oficial voltado para a EI, que foi elaborado proposta não obrigatória, visando contribuir para o planejamento de práticas pedagógicas na EI, tornando-se um guia para as discussões de práticas pedagógicas e elaboração de currículos nessa etapa.

Metzner (2004) afirma que os RCNEI representam um avanço para a EI, por ser o primeiro documento oficial que visa orientar o trabalho docente, porém, em sua análise, em relação ao movimento, prevalece ainda a ideia do desenvolvimento das capacidades físicas.

Ao discutir o papel dos RCNEI no planejamento da prática docente na EI, Marsiglia (2011, p. 66) faz as seguintes observações,

Os RCNEI têm caráter manualístico. Isso ocorre porque, ficando a formação do educador restrita à reflexão sobre sua própria prática, se esvazia a relação escola-sociedade. [...] Além de desvalorizar o educador com esse posicionamento de “receituário” indica a preparação da criança [...] voltados ao individualismo, utilitarismo, competitividade, entre outros.

Sabemos existir alguns limites em relação ao planejamento na EI, como: condições materiais e físicas da escola; a formação inicial e continuada insuficientes ou precárias, rotina institucional com vistas ao assistencialismo e a própria desvalorização docente, que podem dificultar o planejamento de práticas pedagógicas embasadas em uma teoria científica de ensino que articule os objetivos pretendidos aos conteúdos e métodos de ensino.

No entanto, conforme os pressupostos teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica, para que as práticas pedagógicas possam “[...] produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2011, p. 13) é preciso ter claro onde se quer chegar.

Dessa maneira, também na EFEI, o planejamento do professor deve identificar os elementos culturais que precisam ser assimilados, bem como, determinar as formas adequadas para sua transmissão, ou seja, utilizar no planejamento das práticas pedagógicas, “metodologias enriquecidas, diversificadas e contextualizadas, cujo resultado é a formação das complexas e elaboradas conquistas humanas no desenvolvimento cultural das crianças” (LAZARETTI; MELLO, 2018, p. 119).

Nesse sentido, consideramos que a Pedagogia Histórico-Crítica reúne os atributos teórico-metodológicos para nortear um planejamento de práticas pedagógicas na EFEI, que visam estabelecer caminhos para apropriação dos saberes relacionados à educação do corpo em movimento, articulando objetivos e conteúdos, que buscam promover o desenvolvimento das crianças em sua totalidade.

Na sequência, serão tratados os conteúdos de ensino na EFEI, na perspectiva da educação do corpo em movimento.

4.3. Os conteúdos trabalhados na EFEI

Nesta categoria, procuramos identificar os conteúdos considerados importantes pelos professores participantes nas práticas pedagógicas relacionadas à educação do corpo em movimento.

Saviani (2011, p. 87) ao discorrer sobre quais conteúdos devem ser transmitidos na educação escolar, remete a ideia dos conteúdos clássicos. Para esse autor “clássico é aquilo que resistiu ao tempo, logo sua validade extrapola o momento em que ele foi proposto”. Dessa

forma, o conceito de clássico para determinar os conteúdos a serem ensinados “pode, pois, constituir-se num critério útil para a seleção dos conteúdos do trabalho pedagógico” (SAVIANI, 2011, p. 13).

À luz da Pedagogia Histórico–Crítica, Lazaretti e Mello (2018) mostram que a finalidade da educação é formar a segunda natureza no aluno, ou seja, oferecer ao aluno aquilo que não é garantido pela natureza e precisa ser produzido historicamente. No entanto, para que a prática pedagógica possa produzir essa segunda natureza é preciso pensar nos conteúdos como

[...] instrumentos, como objetivações humanas, que se desenvolvem pela mediação da cultura [...] Essas objetivações humanas expressam-se em conteúdos a serem ensinados no espaço escolar [...] social e devem estar em correspondência com os objetivos propostos [...] Todavia, os critérios na seleção desses conteúdos orientam-se pela finalidade do ensino, cujo princípio prioriza identificar quais conteúdos dessa prática social precisam ser apropriados pelos sujeitos para que produza essa segunda natureza [...]. Portanto, esses critérios envolvem escolhas de conteúdos que primem pelo conhecimento científico, artístico, ético produzindo na criança formas qualitativamente humanas, desde a mais tenra idade, tendo como horizonte a humanização plena (LAZARETTI; MELLO, 2018, p. 120).

De acordo com os professores participantes, em relação **aos conteúdos da EFEI ou relacionados à educação do corpo em movimento**, são considerados importantes os seguintes conteúdos:

PEF 1 R: Anatomia, esquemas e ajustes corporais: cuidados e reconhecimentos do próprio corpo, capacidades e habilidades físicas: coordenação motora, equilíbrio, lateralidade, etc.

PEF 2 Brincar, jogos de interpretação, músicas e danças.

PEF 3 Esquemas corporais, habilidades motoras, capacidades físicas, jogos cooperativos, iniciação desportiva.

PEF 4 [...] coordenação motora fina e grossa, motricidade e demais.

PEF 5 [...] as brincadeiras, os jogos, as ginásticas e as atividades rítmicas.

PEF 6 [...] desenvolvimento das habilidades motoras, ritmo, conhecimento do próprio corpo, expressão corporal, desenvolvimento social.

PEF 7 [...] práticas pedagógicas intencionais [...] nos movimentos básicos de locomoção.

PP 1 [...] coordenação, socialização, ritmo, brincar, respeitar regras e equilíbrio, etc.

PP2 Coordenação motora ampla e coordenação motora fina, equilíbrio, ritmo, atividade em grupo.

PP 3 O brincar, o lúdico, a música, a dança, a imitação, etc.

PP 4 [...] o equilíbrio, o trabalho em equipe é de grande valia na sala de aula.

PP 5 Orientação espacial, coordenação ampla, equilíbrio, organização espacial, lateralidade, contenção de movimentos, habilidades para andar, saltar, correr; conceitos como: embaixo, em cima, atrás, frente, pesado, leve; coordenação viso-motora, sequenciação, classificação, contenção de ações, raciocínio, interação, etc.

Entre os PEF e as PP, observamos a menção de conteúdos que podem ser considerados “clássicos” na EI em relação à educação do corpo em movimento, como “PEF 2 Brincar, jogos de interpretação, músicas e danças PEF 3 jogos cooperativos PEF 5 [...] as brincadeiras, os jogos, as ginásticas e as atividades rítmicas PEF 6 [...] conhecimento do próprio corpo PP 1 [...] ritmo, brincar, PP 3 O brincar, o lúdico, a música, a dança, a imitação PP 5 saltar, correr”.

De modo geral, em suas falas, os professores concebem os conteúdos relacionados à educação do corpo em movimento como importantes e intrínsecos à EI. Nesse sentido, vemos que tais conteúdos não são totalmente “negligenciados em detrimento aos conteúdos de cunho puramente intelectual” conforme aponta Mello et al. (2010, p. 25).

Ainda em relação aos conteúdos, observamos que os professores não diferenciam conteúdo de objetivos e fazem uma articulação entre os objetivos de ensino e os conteúdos de ensino:

PEF 1 reconhecimentos do próprio corpo coordenação motora, equilíbrio, lateralidade.

PEF 3 Esquemas corporais, habilidades motoras, capacidades físicas

PEF 4 [...] coordenação motora fina

PEF 6 [...] desenvolvimento das habilidades motoras, ritmo, conhecimento do próprio corpo, expressão corporal, desenvolvimento social

PP 1 [...] coordenação, socialização

PP2 Coordenação motora ampla e coordenação motora fina, equilíbrio, ritmo

PP 4 [...] o equilíbrio, o trabalho em equipe.

PP 5 R: Orientação espacial, coordenação ampla, equilíbrio, organização espacial, lateralidade, contenção de movimentos, habilidades para andar conceitos como: embaixo, em cima, atrás, frente, pesado, leve; coordenação viso-motora, sequenciação, classificação, contenção de ações.

Analisando essa articulação conteúdo-objetivo expressa pelos professores, é aparente a prevalência de conteúdos oportunizados com objetivos que visam o desenvolvimento das capacidades físicas/motoras das crianças e uma concepção de corpo voltada aos aspectos biológicos.

Mesmo reconhecendo a importância desses conteúdos-objetivos mencionados pelos professores, defendemos que nas práticas pedagógicas relacionadas à educação do corpo em movimento na EFEI não devem ocorrer apenas como ferramentas de aceleração do desenvolvimento físico, imprimindo um caráter utilitarista a esses conteúdos de ensino, mas sim contextualizados e problematizados com objetivo de apropriação de saberes por parte dos alunos.

A esse respeito, Nista-Piccolo e Moreira (2012, p. 88) afirmam que os “[...] conteúdos da Educação Física não devem ser oferecidos às crianças unicamente como um espaço de aceleração do desenvolvimento motor”, mas devem considerar a corporeidade, a motricidade e o lúdico, superando ações mecanizadas em modelos de exercícios de adestramento, por meio da compressão da criança na sua totalidade e historicidade.

Nessa perspectiva, compreendemos que os conteúdos de ensino referentes à educação do corpo em movimento na EFEI, são parte integrante de todo processo de ensino e aprendizagem e devem contribuir para que os alunos possam se apropriar de conhecimentos e saberes nas formas mais elaboradas, e não se reduzir ao desenvolvimento dos aspectos motores, mas considera-los integrados na totalidade que compõe o desenvolvimento da criança.

Outro aspecto relevante nas falas dos professores em relação aos conteúdos é a menção a Jogos e Brincadeiras. Esse conteúdo foi lembrado por “PEF 2 Brincar, jogos de interpretação PEF 5 [...] as brincadeiras, os jogos PP 1 [...] brincar e PP 3 O brincar, o lúdico a imitação”. Porém, não é possível identificar quais os tipos, circunstâncias, objetivos e intencionalidades que os Jogos e Brincadeiras foram apontados pelos professores como conteúdos relacionados à educação do corpo em movimento.

Ayoub (2001, p. 57) afirma que “[...] favorecer a brincadeira no contexto da educação infantil não pode levar a uma atitude de “laissez faire” - abandono pedagógico, de abrir mão da mediação do adulto no processo educativo com a criança”. Para Mello et al (2010), a brincadeira favorece a compreensão do mundo por parte da criança, e apresenta três sentidos para brincadeira.

Antropológico: brincadeira e jogo são processos que envolvem o indivíduo e sua cultura. É por intermédio do brincar que a criança vai construir sua identidade cultural. Psicológico: o jogo e a brincadeira são situações de elaboração de significados que envolvem emoções e interações entre os sujeitos. Motor: desde os primeiros anos de vida, a criança utiliza brincadeiras por meio de seu corpo, que são fundamentais para o seu desenvolvimento. A brincadeira possibilita o crescimento corporal, a resistência física, coordenações percepto-motoras; a socialização por meio de regras de conduta e da vivência de diferentes papéis sociais (MELLO et al. 2010, P.40).

Por fim, como já vimos anteriormente com base na Psicologia Histórico-Cultural, os Jogos e Brincadeiras protagonizados são atividades-guia para o desenvolvimento psíquico da criança, ou seja, são atividades que em determinado período (3 a 6 anos), configuram-se como atividades que irão atuar diretamente no desenvolvimento iminente da criança, afinal “[...] em nenhuma outra atividade se entra com tanta carga emocional [...] nem sobressaem tanto as funções sociais e o sentido da atividade das pessoas quanto no jogo. Essa é a transcendência primordial do jogo protagonizado no desenvolvimento da criança” (ELKONIN, 2009, p. 406).

Nesse sentido, entendemos que os Jogos e Brincadeiras protagonizados na perspectiva da educação do corpo em movimento são conteúdos essenciais para a formação do pensamento da criança e devem ser considerados no planejamento das práticas pedagógicas da EFEI. Passamos agora às dificuldades apontadas pelos professores participantes na prática pedagógica em relação à educação do corpo em movimento.

4.4. As dificuldades/necessidades nas atividades relacionadas à educação do corpo em movimento na EFEI

Nesta categoria são reveladas as dificuldades/necessidades apontadas pelos professores nas práticas pedagógicas relacionadas à educação do corpo em movimento. Sabemos que muitas dificuldades relacionadas ao trabalho como o movimento na EI podem ter ligação com a precariedade na formação inicial e/ou continuada dos professores em relação aos conhecimentos e práticas do movimento na EI.

Desse modo, consideramos pertinente refletir sobre as dificuldades/necessidades relacionadas ao movimento, com o intuito de identificar, discutir e entender as possíveis dificuldades no exercício da prática pedagógica dos professores participantes em relação as práticas que envolvem o movimento. Assim, destacamos as seguintes falas em relação às **dificuldades/necessidades** apontadas pelos professores:

PEF 1 Não encontro dificuldades

PEF 2 [...] falta de um conteúdo programático e, principalmente, avaliação.

PEF 3 Falta de materiais, falta de espaço adequado, falta de apoio ou orientação [...].

PEF 4 [...] [...] dificuldades são os espaços físico e a falta de material.

PEF 5 [...] tem sido uma grande necessidade compreender que no processo ensino e aprendizagem do movimento na educação infantil, a dimensão do “cuidar” [...] Também percebo a necessidade de adequar meu vocabulário (verbal, corporal) específico da Educação física para a melhor compreensão das crianças.

PEF 6 [...] de aprendizagem, na fala, muitos pais não levam ou não aceitam os problemas.

PEF 7 [...] espaço físico ideal para prática da Ed. Física escolar; a falta de material esportivo também é um entrave.

PP 1 [...] compreensão de regras e a localização espacial.

PP 2 [...] A necessidade mais evidente na educação infantil na unidade que trabalho é a restrição do espaço.

PP 3 [...] localização.

PP 4 [...] uma orientação específica na área de Ed. Física, para saíamos no “pátio” e brincar introduzindo conceitos, brincadeiras, músicas com gestos, algumas vezes relacionando a atividade ao conteúdo pedagógico.

PP 5 [...] escolas são prédios alugados, não há espaço adequado e suficiente para desenvolver a maioria das atividades.

Nas dificuldades/necessidades apontadas pelos professores participantes, verificamos, de maneira geral, que os professores participantes as encontram para desenvolver suas aulas em relação à educação do corpo em movimento. Excetuando PEF1, todos os demais apontam para dificuldades ao trabalhar com atividades relacionadas à educação do corpo em movimento, ou em relação ao espaço físico e materiais pedagógicos ou relacionado ao conteúdo enquanto sua (forma).

Entre as necessidades citadas, podemos observar os apontamentos em relação à estrutura física das escolas e os materiais pedagógicos, inadequadas e/ou insuficientes conforme pontuaram PEF 3, PEF 4,

PEF 7 [...] espaço físico ideal, a falta de material esportivo

PP 2 [...] a restrição espacial

PP 5 [...] não há espaço adequado

Essa dificuldade é presente em grande parte dos CMEI's no município pesquisado. Entretanto, sabemos que as condições estruturais para as práticas pedagógicas na EI possuem como referência os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (PNQEI, 2006), que estabelecem definições e padrões para que as escolas de EI possam garantir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento da criança.

No documento é clara a recomendação para que as escolas de EI disponibilizem espaços, materiais e equipamentos que favoreçam as práticas pedagógica nas escolas, fato que não se

concretiza na prática, pois sabemos que muitas escolas de EI não oferecem espaços adequados, como no município pesquisado, conforme relato dos professores e do próprio pesquisador. Em algumas escolas, não há área coberta com proteção do sol e chuva; outras, ao contrário não possuem espaços abertos, apenas salas ou pátios fechados e algumas ainda funcionam em casas e barracões adaptados que não foram construídos para esse fim, fazendo com que as atividades da EFEI devam sempre ser adaptadas pelos próprios professores, que devem considerar os riscos à saúde das crianças ao planejar as atividades.

No entanto, com relação à fala de PEF 7 “falta de material esportivo”, acreditamos que o professor possa estar equivocado ao elencar a falta desses materiais como dificuldade/necessidade da prática pedagógica em relação à educação do corpo em movimento, considerando que esses materiais não são indispensáveis para o trabalho da EFEI. Nesse sentido, entendemos que esse equívoco pode estar relacionado a lacunas na formação inicial e/ou continuada em relação à infância e especificamente à educação do corpo em movimento.

Também foi mencionado pelos professores dificuldades relacionadas ao trabalho com os conteúdos específicos da educação do corpo em movimento:

PEF 2 [...] falta de um conteúdo programático e, principalmente, avaliação.

PEF 3 falta de apoio ou orientação

PEF 4 [...] falta de material

PEF 5 [...] a dimensão do “cuidar” [...] adequar meu vocabulário (verbal, corporal) específico da Educação física para a melhor compreensão das crianças.

PP 2 [...] unidade de trabalho

PP 4 [...] uma orientação específica na área de Ed. Física, para saíamos no “pátio” e brincar introduzindo conceitos, brincadeiras, músicas com gestos, algumas vezes relacionando a atividade ao conteúdo pedagógico

Como é possível observar nas falas, os professores apresentam preocupação e certa insegurança quanto à fundamentação teórico-prática de suas atividades em relação à educação do corpo em movimento e consideram que faltam referências/orientações norteadoras (teórico-práticas) para fundamentar de maneira adequada as práticas pedagógicas em relação ao movimento na EI. A esse respeito, sabemos que infelizmente a maior parte dos currículos dos cursos superiores de Pedagogia e EF oferecem apenas um semestre com disciplinas relacionadas à educação do corpo em movimento na EI.

Rossi (2013, p. 265) corrobora com essa evidência e mostra, com base nos relatos de professores que atuam na EI, que “o movimento é apontado como a área que apresenta maiores

dificuldades de desenvolvimento devido a questões como lacunas na formação inicial quanto aos conhecimentos específicos”.

Saviani (2011), ao abordar a questão da materialidade da ação pedagógica, apresenta de forma clara a unidade teoria e prática. Desse modo, para a Pedagogia Histórico-Crítica, a prática pedagógica terá mais qualidade e coerência quando tiver uma teoria desenvolvida que a embasa. Ou seja, é preciso pensar a prática a partir de uma teoria.

Dessa forma, a preocupação dos professores em atuar de forma apropriada visando o desenvolvimento das crianças nas atividades relacionadas à educação do corpo em movimento na EI revela que, na sua percepção, é preciso ter uma base teórica que fundamente as práticas pedagógicas de movimento especificamente na EI.

Nesse sentido, para Abrantes (2018, p. 112), deve sempre existir nas práticas pedagógicas um trabalho metódico e uma concepção de desenvolvimento fundamentada em uma teoria científica, sendo “[...] fundamental que os profissionais da educação se apropriem e tornem funcionais sistemas teóricos que expliquem o desenvolvimento psíquico a partir de bases científicas”.

Não foi possível identificar um único motivo como causa das dificuldades apontadas por esses professores. Porém, essas dificuldades/necessidades podem estar relacionadas à falta de políticas públicas que reconheçam o papel da EI e garantam estruturas (física e profissional) adequadas para as práticas pedagógicas relacionadas ao movimento na EI e pela ausência de uma proposta curricular em nível de rede municipal que disponha dos conhecimentos área da EF para que professores possam fundamentar e sistematizar suas práticas pedagógicas e colaborar na construção de Currículos na EI que contemplem os conhecimentos e práticas em relação à educação do corpo em movimento.

4.5. O Produto Educacional (Aplicação) enquanto proposta

Nesta categoria, buscamos analisar os aspectos favoráveis, desfavoráveis e as sugestões referentes a avaliação do Produto Educacional: “O ensino da Educação Física na Educação Infantil: contribuições na ótica da perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica”, enquanto possibilidade para o ensino da EFEI, o qual foi construído e aplicado no âmbito dessa pesquisa. Cabe ressaltar, que os dados obtidos para análise desta e da próxima categoria, foram colhidos após os encontros do grupo de professores e a elaboração/aplicação do Produto Educacional.

Quanto aos **aspectos favoráveis** observados pelos professores em relação ao Produto Educacional, tais aspectos foram pontuados por todos os professores, que destacaram principalmente a sistematização dos objetivos e conteúdos das atividades propostas e a fundamentação teórica com base na Pedagogia Histórico-Crítica. Seguem algumas falas que apontam para essa realidade.

PEF 1 [...] está ótimo referente ao conteúdo, aborda com clareza a PH-C e o ponto mais favorável é que tal pedagogia, se encaixa perfeitamente com os conteúdos da educação física infantil

PEF 2 O produto foi totalmente satisfatório [...] conheci a teoria histórico-crítica, o quanto é possível ensinar nossos alunos possibilitando uma verdadeira transformação e socializamos nossos conhecimentos

PEF 3 [...] o produto é muito bom, só tem ajudado a nortear o trabalho na educação física infantil

PEF 4 [...] um eixo norteador para nós, [...] temos o embasamento teórico da aplicabilidade

PEF 5 Gostei muito do material. As articulações dos momentos da PHC com as práticas de ensino, o foco nos clássicos jogos e brincadeiras, bem como a observação da BNCC, em minha opinião tornaram o material muito rico de conhecimentos e possibilidades de variação dentro da prática de ensino. Em especial, gostaria de salientar a qualidade dos gráficos representativos, são muito esclarecedores.

PEF 6 Buscar fundamentos teóricos é algo muito importante, e na área da educação física.

PEF 7 [...] tem objetivos claros, articula os conhecimentos a serem construídos e os norteiam com situações de aprendizagem significativa.

PP 1 Muito útil, pois nos alerta p/ a dinâmica do trabalho articulado (articulando conteúdos, instrumentos e procedimentos)

PP 2 [...] sugestões contidas são uteis na prática da educação infantil, sendo possível aplicação em todas as salas desde maternal até jardim II possibilitado o desenvolvimento global e autonomia.

PP 3 [...] traz uma nova visão da Educação Física na Educação Infantil, principalmente nas atividades relacionadas ao brincar

PP 4 [...] vem aprimorar a prática na Educação infantil. De fácil interpretação vem ajudar o professor em sua ação pedagógica.

PP 5 [...] orientações para o planejamento, possibilitando integrar objetivos, conteúdos e habilidades de forma reflexiva e atualizada. Trata-se de um documento bem elaborado que requer interesse e aprofundamento de alguns docentes para compreendê-lo.

Para PP 3, o Produto Educacional traz uma nova visão para a EF no contexto da EI, apresentando um novo olhar para à educação do corpo em movimento em relação ao brincar. Já PP 1, PP 2, PP4, PP 5, PEF 3, PEF 4 e PEP 7, ressaltam como aspecto positivo do Produto

Educacional, a proposta de articulação entre objetivos/conteúdo e formas com base em uma teoria pedagógica para sistematizar as atividades relacionadas à educação do corpo em movimento. E, descrevem o Produto como um eixo norteador que contribuiu com o planejamento das práticas pedagógicas.

Com relação a essa articulação entre objetivos e conteúdos da prática pedagógica, Martins e Marsiglia (2016, p. 17) mostram que o “conteúdo selecionado [...] articula-se, dialeticamente, aos objetivos pretendidos”

Saviani (2016, p. 66) destaca a importância dos saberes do professor quanto as formas de organização e efetivação dessa articulação e afirma que esses saberes, implicam não somente nos “procedimentos técnico-metodológicos, mas na dinâmica do trabalho pedagógico enquanto uma estrutura articulada de agentes, conteúdos, instrumentos e procedimentos que se movimentam no espaço e tempo pedagógicos visando atingir objetivos intencionalmente formulados”.

Nas falas de PEF 1, PEF 2, PEF 5 e PEF 6, um dos aspectos favoráveis do Produto, mais recorrentes, é a fundamentação teórico-metodológica com base na Pedagogia Histórico-Crítica. Nesse sentido, os professores reafirmam ser importante fundamentar as práticas pedagógicas com base em uma fundamentação teórica.

A relevância dessa questão, é discutida por Abrantes (2018, p. 115) que nos remete a discussão sobre o “método” organizador da prática pedagógica. Para esse autor, o “método sintetiza princípios que visam funcionar como um sistema teórico no planejamento da educação, a pressupor a compreensão das contradições das formações sociais concretas mesmo antes da relação imediata professor–estudantes”.

Em **relação as sugestões** descritas pelos professores referentes ao Produto Educacional, PEF 1 sugere que o Produto Educacional enfatize nos “[...] objetivos que são exclusivos da EFEI, pois os apresentados também podem ser aplicados pelas pedagogas”. Porém, esse entendimento não parece razoável, pois, conforme alerta Bracht (1999, p. 72), trata-se de um “equivoco que grassa no âmbito da educação física”, já que “[...] à educação física é atribuída uma tarefa que envolve as atividades de movimento que só pode ser corporal, uma vez que humano. No entanto, a educação do comportamento corporal, porque humano, acontece também em outras instâncias e em outras disciplinas escolares”.

Para PEF 3, é preciso mais tempo para adaptar as orientações do Produto Educacional na prática pedagógica em relação à educação do corpo em movimento. Consideramos essa sugestão pertinente e até como um possível aspecto desfavorável, já que o tempo de discussão/elaboração/aplicação foi relativamente curto em vista dos prazos da própria pesquisa.

Já entre PEF 2, PEF 6 e PP 5, é destacado o processo de construção do Produto Educacional, e sugerem dar continuidade aos encontros do grupo de professores.

Mesmo não sendo objetivo do grupo de professores e nem da pesquisa a formação de professores de forma direta, para esses professores, os encontros do grupo configuraram-se como espaços de formação e revelaram a importância das trocas de saberes a partir do contato com outros professores. Segundo eles, é preciso

PEF 2 [...] mais grupos como esse com a participação de professores de outras escolas e sistemas de ensino.

PEF 6 [...] mais iniciativas como essa precisam ser incentivadas, pois valorizam a nossa profissão, enriquecem a nossa prática, ampliam nossos horizontes, nos dando novas opções

PP 5 [...] possibilidades de novos encontros para que se ampliem reflexões, discussões sobre a nossa prática

Com relação aos **aspectos desfavoráveis** referentes ao Produto Educacional, tais aspectos, não foram explicitados por nenhum professor participante. Porém, sabemos que o fato de não haver apontamentos desfavoráveis por parte dos professores, não significa que eles não existam. O não surgimento de aspectos desfavoráveis nas respostas dos professores pode ter como hipótese, a afinidade criada entre os professores e o pesquisador ao longo dos encontros do grupo. Ou ainda, pode estar vinculado a participação dos professores na elaboração das atividades propostas, ou seja, de alguma forma esses professores sentem se representados no Produto Educacional, devido as características coletivas de sua construção.

No entanto, essas hipóteses não desmerecem a credibilidade dos dados e nem os pontos favoráveis descritos pelos professores, pois evidenciam sob o nosso ponto de vista, avanços qualitativos sobre a compreensão de elementos presentes na prática pedagógica por parte dos professores, em relação aos dados analisados no primeiro questionário. Como exemplo desses avanços na compreensão, temos as falas dos professores enfatizando as intencionalidades da prática pedagógica; a importância de atuar com base em uma teoria científica; os objetivos e conteúdos relacionados à educação do corpo em movimento, enfim, evidenciam a compreensão das propostas descritas no Produto.

4.5.1 A aplicabilidade das atividades do Produto Educacional

Nessa categoria, buscamos analisar a **aplicabilidade** das atividades de ensino sistematizadas com base nos momentos da Pedagogia Histórico-Crítica, exemplificadas no Produto Educacional, bem como, evidenciar as primeiras impressões referentes a essa sistematização. Destacamos que as atividades descritas no Produto foram construídas com a colaboração dos próprios professores participantes. Porém, o pedido de aplicação de uma ou mais atividades, só foi feito pelo pesquisador após o trabalho final de elaboração/impressão do Produto. Dessa forma, na entrega do Produto, foi pedido aos professores, para que se possível, aplicassem uma ou mais atividades descritas no Produto, realizando as devidas adaptações e de acordo com seus respectivos planejamentos.

Entre as PP, nenhuma afirma ter aplicado as atividades descritas, já que o próprio professor/pesquisador iria aplicá-las naquela escola. Porém, PP 2 observa que uma das atividades “proporciona criatividade, oralidade e respeito”. PP 3, afirma ter trabalhado os momentos da Pedagogia Histórico-Crítica em sua prática pedagógica, com outros conteúdos e PP 4, salienta a intencionalidade da Pedagogia Histórico-Crítica.

PP 1 Apenas observei a prática do professor.

PP 2 [...] destaca-se a “Vamos cantar” que proporciona criatividade, oralidade e respeito às características individuais.

R: PP 3 Em particular não apliquei nenhuma das atividades, mas em outras atividades consegui aplicar os momentos da PHC adaptando os conteúdos com a realidade dos alunos

PP 4 [...] na PHC, a internacionalidade na hora da atividade extrapola o planejamento.

Logo não podemos afirmar se tais professoras, conseguiram ou não, se apropriar dos pressupostos teórico-metodológicos da Pedagogia Histórico-Crítica, já que não detalham essa compreensão.

Entretanto, PP 5 destaca o registro feito por ela juntamente com as crianças de uma atividade do Produto, aplicada na aula de EF pelo professor, a atividade “O sol que estava triste”, evidenciando a possibilidade de construir um trabalho coletivo com as crianças da EI, nas práticas pedagógicas relacionadas a educação do corpo em movimento.

PP 5 [...] observando a aplicação feita pelo prof. de Ed. Física, surgiu a ideia de fazer um registro das impressões que ali surgiram. Na sala de aula, retomei com meus alunos todas as impressões, falas e ações que haviam realizado e foi proposto um registro em cartolina, onde cada um pode colorir um boneco representando-o, e, num painel, colá-lo, localizando a sua posição em relação aos demais; quem estava a sua direita e esquerda e saindo do “tridimensional”,

passamos ao plano, relatando, revivendo, emoções sentimentos, respeito, cooperação e cumplicidade na vida dos seres humanos.

Sobre as respostas dos PEF, quanto à **aplicabilidade** das atividades do Produto, faremos uma análise sintética de cada professor devido a diversidade dos dados referente a compreensão dos momentos teórico-metodológicos da Pedagogia Histórico-Crítica.

PEF 1, não relata especificamente a aplicabilidade de uma das cinco atividades exemplificadas no Produto, e faz o relato de outra atividade proposta com base em sua compreensão sobre os momentos da Pedagogia Histórico-Crítica apresentados no Produto Educacional. Desse modo, PEF 1 descreve uma intervenção sobre conhecimentos do corpo, em que considera estar contemplando os momentos da Pedagogia Histórico-Crítica.

PEF 1 Prática social inicial: Apresentação da imagem de um esqueleto: O professor em silêncio, apenas observa a reação de espanto dos alunos, alguns dizem que é uma caveira, outros que são os ossos, outros se assustam. O professor rebate as indagações corrigindo-os, como: o nome disso é esqueleto e não caveira, todos somos exatamente assim por dentro, etc.

Problematização: Ação do professor através de questionamentos: Vocês sabem para que serve o esqueleto? Articulações? E se não existisse o esqueleto? etc.

Instrumentalização: Usou-se lousa digital, filme, imagens reais e o próprio corpo das crianças.

Catarse: Após algumas aulas, as crianças já são capazes de nomear as partes e articulações do corpo, quando dói o braço elas dizem exatamente aonde, por exemplo: dedos, punho, antebraço, cotovelo, braço ou ombros.

Prática social final: Adquirindo este conhecimento, as crianças já são capazes de aprender sobre lateralidade e o corpo humano, é onde o professor começa a ensinar sobre o sistema muscular, dando início novamente ao sistema da PH-C.

Podemos observar que PEF 1, aborda o tema **corpo**, limitando-se aos objetivos voltados à concepção orgânica e biológica do corpo, sem contextualizar e/ou revelar os problemas identificados na prática social que justificam a necessidade de compreensão de tais conhecimentos por parte dos alunos. Vemos também que PEF1, busca descrever uma intervenção pedagógica encaixando cada parte da atividade nos momentos do método da Pedagogia Histórico-Crítica. Porém, como sabemos, os momentos da Pedagogia Histórico-Crítica não podem ser convertidos em cinco passos sequenciais de forma mecânica, como uma “lógica linear ou etapismo educacional” (LAVOURA; MARSIGLIA, 2015, p. 369).

Lavoura e Martins (2017, p. 536) afirmam que não é possível a aplicação do método da Pedagogia Histórico-Crítica, sem o “domínio de seus fundamentos teóricos, que são exatamente os pilares constitutivos do método pedagógico em questão” sendo assim, a tentativa de aplicação do método sem o domínio da teoria, pode ter resultado na sua [...] didatização quanto na sua desmetodização. Tal fato pode ocorrer quando, por exemplo, seu método pedagógico acaba sendo “encaixado” em um estruturalismo esquemático que reduz a atividade pedagógica a uma simples técnica de manipulação.

Com relação a resposta de PEF 2, não é possível fazer uma análise consistente sobre a aplicação, já que o mesmo pontua apenas a importância do “brincar”, mas não detalha os momentos e nem a atividade que aplicou. Especificamente sobre os momentos do método, PEF 2 menciona somente que “na problematização e instrumentalização [...] o brincar se torna algo de extrema importância para o aprendizado da criança”, o que demonstra uma compreensão sobre os momentos do método, ainda superficial.

PEF 3, alega que a aplicação “tem sido muito boa e está facilitando a sistematização das aulas”. Quanto ao método, apenas cita os momentos e afirma que suas aulas estão “mais organizadas, completas e sempre com uma intenção (objetivo) a se alcançar”. Dessa maneira, entendemos que mesmo com a menção de PEF 3 sobre a intencionalidade na sistematização das aulas, as respostas são insuficientes para saber houve uma compreensão sobre o método da Pedagogia Histórico-Crítica na aplicação das atividades de Produto.

PEF 4 destaca ter uma boa impressão sobre a aplicabilidade das atividades, porém apenas diz ter aplicado a atividade do Produto “amarelinha gigante”, não dando detalhes dessa aplicação, inviabilizando nossa análise.

Para PEF 5, relata ter aplicado três atividades “o sol que estava triste, a patrulha canina e amarelinha gigante”, segundo esse professor, o “produto tem uma aplicabilidade ideal” e destaca a intencionalidade dos “jogos e brincadeiras” como objeto de ensino. Nesse sentido, PEF 5, faz referência a “visão ampliada dos conteúdos” e observa a “possibilidade de, a partir da referência destas atividades, desenvolver outros temas”. Porém também não evidencia sua compreensão sobre a sistematização das atividades com base no método da Pedagogia Histórico-Crítica.

PEF 6, afirma que todas as atividades são “viáveis” e ressalta o embasamento teórico das atividades. Para esse professor, o método proposto nas atividades já é muito semelhante ao que ele faz em sua prática pedagógica e pontua que a Pedagogia Histórico-Crítica “se aproxima bastante do sistema que planejo minhas aulas, apesar de nunca ter estudado a fundo, tendo assim uma adaptação mais viável”. Por meio das falas de PEF 6, não é possível observar se houve

efetivamente a compreensão do método, entretanto mostra a importância dada pelo professor sobre a atuação com base em uma fundamentação teórica.

Já PEF 7, diz ter aplicado a brincadeira “o sol que estava triste” e ressalta as possibilidades e objetivos dessa atividade “além de trabalhar o movimento e cooperação, enfatiza e desenvolve os sentimentos como solidariedade e compaixão” e destaca a importância do “faz de conta” na EI. Com relação a aplicabilidade da atividade em relação ao método, o professor diz apenas que a Pedagogia Histórico-Crítica “além de subsidiar e facilitar nosso trabalho, traz um novo olhar para nossa prática pedagógica aumentando as possibilidades de ações”.

De maneira geral, é possível identificar nas respostas dos professores, um olhar mais atento sobre as práticas relacionadas à educação do corpo em movimento principalmente na forma de Jogos e Brincadeiras. Também é possível observar esforços por parte dos professores em contextualizar as atividades, bem como, o interesse em sistematizar os conteúdos e objetivos, atribuindo intencionalidades as práticas pedagógicas relacionadas à educação do corpo em movimento.

Com relação a compreensão dos momentos do método pedagógico da Pedagogia Histórico-Crítica, Lavoura e Martins (2017, p. 532) mostram que tais momentos

[...] articulam-se dialeticamente no trabalho educativo, sempre considerando a prática social dos homens como ponto de partida e de chegada da prática educativa, tomando como momentos intermediários a problematização dessa prática social, a instrumentalização dos alunos - compreendida como a apropriação dos instrumentos teóricos e práticos necessários à transformação da prática social - e a “catarse”, que corresponde à efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados em elementos ativos de transformação social.

Com base nesse entendimento, não é possível afirmar que os professores se apropriaram dos conhecimentos relativos aos momentos distintos, porém interdependentes do método pedagógico da Pedagogia Histórico-Crítica, visto que não houve nenhum relato consistente para tal afirmação.

Observamos ainda, entre as falas dos professores, alguns equívocos conceituais com relação à compreensão de prática social, problematização e catarse, enquanto momentos teórico-metodológicos da prática pedagógica. Tais equívocos, talvez decorram do pouco tempo em que o grupo se reuniu no âmbito da pesquisa para o estudo da teoria e conseqüentemente para a compreensão do método.

Em relação a possíveis incompreensões do método pedagógico da Pedagogia Histórico-Crítica, Lavoura e Martins (2017) pontuam possíveis causas, ente elas,

[...] a) a incompreensão do caráter dialético do método pedagógico, o que leva à sua formalização expressa em passos lineares e mecânicos, sequencialmente sistematizados a partir da lógica formal do pensamento, incorrendo-se na didatização do ensino; b) a inadequada caracterização do conceito de mediação presente nessa teoria pedagógica (enquanto interposição que gera transformação), comprometendo a compreensão, por exemplo, da relação teoria e prática e da relação forma-conteúdo-destinatário; c) a falta de clareza na distinção entre método e procedimentos de ensino, com nítida hipertrofia do segundo e secundarização ou abandono d'lo primeiro, levando conseqüentemente à desmetodização do próprio método; e d) por fim, um pretenso epistemologismo da pedagogia histórico-crítica, de forma intencional ou não, por parte daqueles que o fazem, muito ao gosto da ambiência contemporânea identificada com o debate pós-moderno, debruçando-se em torno de seus apontamentos didático-metodológicos sem, no entanto, lançar mão da apropriação de suas bases teóricas e históricas, seus fundamentos filosóficos e o significado político do conjunto da obra de Dermeval Saviani, o que leva à interdição da verdadeira concepção ontológica da pedagogia histórico-crítica (LAVOURA; MARTINS, 2017, p.532).

Nesse sentido, é preciso reconhecer, que possíveis incompreensões do método por parte dos professores, pode estar relacionada as circunstâncias (pouco tempo) de estudos/discussões e elaboração/aplicação do próprio Produto Educacional, visto que os encontros do grupo e a sistematização das atividades com base nos momentos teórico-metodológico da Pedagogia Histórico-Crítica, foram realizados no primeiro ano da pesquisa, em apenas dez encontros.

Consideramos também que fatores relacionados a formação inicial, possivelmente realizada conforme os métodos expositivos e baseados na lógica formal, provoquem certa dificuldade para os professores, assumirem novas posturas e práticas pedagógicas conforme o método dialético que fundamenta a Pedagogia Histórico-Crítica.

Com relação ao Produto Educacional, entendemos nesse momento após sua elaboração/aplicação e avaliação, o mesmo poderá ser atualizado e aperfeiçoado em relação aos pontos evidenciados nessa análise. Desse modo, acreditamos o Produto Educacional (Final) após os devidos ajustes irá contribuir qualitativamente com o ensino da EFEI, em relação à educação do corpo em movimento, na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica.

Considerações Finais

No início dessa pesquisa, tínhamos como questão problema a seguinte: “Como se configura o ensino da Educação Física na Educação Infantil na Rede Municipal de Educação de Jaú/SP?”. Porém, este questionamento apresentou-se de forma levemente desorganizada, visto que não tínhamos, naquele momento, sistematização objetiva para o desenvolvimento do trabalho e, ainda, havia incertezas em relação à prática pedagógica pelo próprio pesquisador, ou seja, a prática em si “no chão da escola”.

Estruturada como uma questão problema para investigação, ela nos levou a definir como objetivo central, analisar o ensino da EFEI na percepção de um grupo de professores. Definimos como objetivos específicos: identificar e analisar a concepção de um grupo de professores que atuam na EI sobre: o Currículo e PPP escolar; o Planejamento; os Conteúdos e as Dificuldades/Necessidades da prática pedagógica em relação à educação do corpo em movimento.

Tivemos ainda como meta, elaborar um Produto Educacional com orientações didático-curriculares para o ensino da EFEI na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, considerando a participação coletiva dos participantes da pesquisa e analisar as primeiras implicações da aplicação do Produto Educacional pelos sujeitos da pesquisa.

Nesse momento, com a pesquisa finalizada, podemos observar que os caminhos percorridos até aqui não revelam uma única resposta para o problema da pesquisa, mas, permitem que façamos algumas considerações sobre nosso objeto de estudo e aos objetivos geral e específicos definidos por essa pesquisa.

Quanto ao nosso objeto de estudo – o ensino da EFEI, procuramos observar as intencionalidades educativas, na compreensão da criança em sua totalidade, considerando as contribuições de outras áreas do conhecimento como a Psicologia, Filosofia e a Neurociência, para construir nosso entendimento de criança e do complexo processo de aprendizagem e desenvolvimento, e assim, reconhecer o ensino da EFEI, na perspectiva da educação do corpo em movimento.

Para nós, considerar a concepção de educação do corpo em movimento no ensino da EFEI, não teve apenas a intenção de uma adequação semântica de nosso objeto de estudo, mas de uma construção teórico-conceitual, já que

[...] as palavras não possuem um sentido/significado inerentes. Tanto a palavra corpo quanto a palavra movimento podem assumir diferentes significados em

diferentes construções teóricas. Dessa forma, o mais importante é desenvolver uma teoria da Educação Física em que se trate explicitamente do entendimento de corpo e de movimento em que a mesma se baseia ou propõe (BRACHT, 2005, p. 13).

Com relação ao nosso objetivo principal, podemos dizer após análise dos dados coletados, que a hipótese que tínhamos com base na observação empírica da realidade, de que o ensino da EFEI ocorria com práticas fragmentadas, prevalecendo os objetivos de desenvolvimento biológico/motor das crianças e possivelmente sem uma fundamentação teórica, se confirmou.

Nos objetivos específicos da pesquisa, foi observado que os professores participantes reconhecem a importância e a dimensão do Currículo escolar e identificam-no como uma referência para organização da prática pedagógica, porém não consideram na estruturação curricular, a função do professor na escolha dos conteúdos/conhecimentos que realmente necessitam ser assimilados como etapa importante da dinâmica curricular.

Os dados obtidos em relação aos conteúdos de ensino, revelam que os professores participantes conhecem e utilizam conteúdos relacionados à educação do corpo em movimento, como Jogos e Brincadeiras, porém de maneira fragmentada, prevalecendo nesses conteúdos os objetivos que visam o desenvolvimento das capacidades físicas/motoras das crianças.

Com relação ao planejamento das práticas ligadas a educação do corpo em movimento, os dados mostram que os professores não utilizam referenciais teóricos específicos para o planejamento relacionadas a educação do corpo em movimento, confirmando a hipótese inicial.

Já em relação as dificuldades/necessidades da prática pedagógica em relação a educação do corpo em movimento, dois aspectos são recorrentes: a falta de estrutura física das escolas e os materiais pedagógicos e a ausência de fundamentação teórico-prática, aspecto esse, que pode estar diretamente ligado a formação inicial e/ou continuada insuficiente em relação a concepção de educação do corpo em movimento na EI.

Quanto a nossa meta de elaborar um Produto Educacional, considerando a participação coletiva dos professores participantes da pesquisa, é preciso destacar que o trabalho com a Pedagogia Histórico-Crítica como referencial teórico durante todo processo de construção do Produto, possibilitou-nos, uma visão mais ampla sobre as intencionalidades educativas das práticas pedagógicas e a importância do saber sistematizado no processo de transmissão e assimilação dos conteúdos.

Assim, nas atividades de ensino descritas no Produto, procuramos considerar a perspectiva da educação do corpo em movimento mediado pela ação da consciência. Em

síntese, buscamos propor práticas pedagógicas no âmbito da EFEI, sob a forma de Jogos e Brincadeiras, com objetivo de garantir a intencionalidade pedagógica na transmissão e assimilação dos conhecimentos e saberes historicamente produzidos e reinterpretados pela humanidade.

Ao longo dessa pesquisa, tivemos a oportunidade de aprofundar nossa compreensão sobre os pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica e pensar em possibilidades à luz dessa teoria que considere à educação do corpo em movimento na EFEI, como tempos/espacos de apropriação dos saberes por parte das crianças considerando a sua totalidade, síntese das múltiplas determinações.

Nessa perspectiva, entendemos que nas práticas pedagógicas relacionadas à educação do corpo em movimento, as crianças poderão, expressar-se, movimentar-se, identificar, reconhecer-se, relacionar, conhecer, perceber, em suas ações e nas relações que estabelecem com o mundo e com o outro, por meio das linguagens simbólicas, sinestésicas, verbais e não verbais, por intermédio das ações intencionais do corpo em movimento.

Dessa maneira, visando o desenvolvimento e as aprendizagens da criança nos tempos/espacos da EFEI, o correr, pular, cantar, saltar, rolar, brincar, jogar e etc., não são movimentos espontâneos, mas ações mediadas pela consciência, ou seja, devem ser carregadas de intencionalidades e consideradas como atividades educativas do corpo em movimento.

Portanto, acreditamos que as práticas pedagógicas relacionadas a educação do corpo em movimento na EFEI, devem objetivar um trabalho intencional de forma sistematizada, que considere a criança de forma plena e contribua para o desenvolvimento de suas potencialidades e apropriação dos saberes escolares, propiciando a elas uma leitura crítica da realidade que possibilite sua atuação e transformação na sociedade.

Especificamente em relação a minha prática pedagógica, percorrer essa trajetória de investigação sobre o ensino da EFEI, favoreceu meu crescimento profissional e pessoal, possibilitando uma visão mais ampla e uma nova postura frente as determinações e contradições na relação entre a escola e a sociedade. Desse modo, os caminhos explorados na pesquisa, permitiram articular minha prática pedagógica aos conhecimentos científicos e assim, alcançar outras intencionalidades, dinamizar conteúdos e compreender a criança em sua totalidade, nas intervenções no âmbito da EFEI.

Por fim, concluindo esta pesquisa, desenvolvida junto ao Programa de Mestrado Profissional —Docência na Educação Básica da UNESP de Bauru, temos a expectativa de contribuir para o debate em relação ao ensino da EFEI, fomentando novas pesquisas que contemplem à educação do corpo em movimento, possibilitando assim, avanços qualitativos

em direção às práticas pedagógicas da EF na EI, voltadas para o desenvolvimento, aprendizagens e humanização das crianças nas formas mais elaboradas.

DELINEAMENTO DO PRODUTO EDUCACIONAL (APLICAÇÃO)

Título do Produto

O Ensino da Educação Física na Educação Infantil: contribuições na ótica da Pedagogia Histórico-Crítica

Público Alvo

Professores da Rede Municipal que atuam na EI.

Objetivos do Produto

O Produto Educacional tem como objetivo contribuir com os professores no planejamento de práticas pedagógicas relacionadas à educação do corpo em movimento no ensino da EFEI na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica. Nele, as atividades de ensino são estruturadas na forma de Jogos e Brincadeiras protagonizadas, definindo os objetivos que se pretende alcançar e as estratégias para atingi-los. Desse modo, as orientações didático-curriculares do Produto, visam sistematizar uma articulação coerente entre as práticas pedagógicas da EFEI e os objetivos de aprendizagem dessa etapa, superando relações dicotômicas entre teoria e prática, corpo e mente, e/ou as práticas espontâneas/naturalizantes, sem intencionalidade educativa.

Descrição do Produto

O Produto Educacional apresenta contribuições/orientações didático-curriculares estruturadas no formato de Jogos e Brincadeiras, para subsidiar o trabalho pedagógico dos professores de EF no contexto da EI.

Tendo a Pedagogia Histórico-Crítica como principal referencial teórico, o Produto traz apontamentos sobre essa teoria pedagógica e busca refletir as práticas pedagógicas da EFEI sob essa perspectiva crítica de educação.

Construído durante o processo de investigação da pesquisa, caracterizada como pesquisa-participante, o Produto traz como proposta, a sistematização das atividades de ensino articulando os seguintes elementos: Os Campos de Experiência descritos pela BNCC; Os

Conteúdos enquanto sua Forma e Epistemologia; A Criança, sua Prática Social e o Projeto Político Pedagógico (PPP) como centro do planejamento; Os Objetivos a serem alcançados em cada intervenção e o processo avaliativo.

Assim, os elementos estruturados/sistematizados nessa proposta, sintetizam nosso objetivo de conceber orientações didático-curriculares relacionadas à educação do corpo em movimento para o ensino da EFEI, com objetivo de garantir nos tempos/espços da EFEI, intencionalidade pedagógica com a transmissão-assimilação dos conhecimentos historicamente produzidos e reinterpretados pela humanidade, conforme preconiza a Pedagogia Histórico-Crítica.

REFERÊNCIAS

- ABRANTES, A. A. **A educação escolar e a promoção do desenvolvimento do pensamento: a mediação da literatura infantil.** 2011. 248 p. Tese (Doutorado em Psicologia, desenvolvimento humano e educação) – Comissão de Pós-graduação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.
- ABRANTES, A. A. Como ensinar? O método da pedagogia histórico-crítica e a aula como unidade concreta de relações sociais. In: PASQUALINI, J. C.; TEIXEIRA, L. A.; AGUDO, M. M. (Orgs.). **Pedagogia Histórico- Crítica: legado e perspectivas.** Uberlândia: Navegando, 2018.
- ARCE, A.; MARTINS L. M. (orgs) **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?** Em defesa do ato de ensinar. 3 ed. Campinas-SP: Alínea, 2013.
- ARCE, A. É possível falar em pedagogia histórico crítica para pensarmos a educação infantil? **Germinal - Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 5-12, dez. 2013.
- ASBAHR, F. S. F. O Projeto Político-Pedagógico em ação: contribuições à organização da atividade pedagógica. In: PASQUALINI, J. C.; TSUHAKO, Y. N. **Proposta pedagógica para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru.** Bauru: Secretaria Municipal de Educação, 2018.
- AYOUB, E. Reflexões sobre a Educação Física na Educação Infantil. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, Suplemento 4, p. 53-60, 2001.
- AYOUB, E. Narrando experiências com a Educação física na educação infantil. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 26, n. 3, p. 143-158, maio. 2005.
- BERTINI JUNIOR, N.; TASSONI, E. C. M. A Educação Física, o docente e a escola: concepções e práticas pedagógicas. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, 27 (3) 467-483, jul.-set. 2013.
- BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas em Educação Física. **Caderno Cedes: Corpo e Educação.** Campinas, ano 19, n. 48, p. 69-88, agosto, 1999.
- BRACHT, V. Cultura Corporal, Cultura de Movimento ou Cultura Corporal de Movimento? In: SOUZA JÚNIOR, M. **Educação Física Escolar: teoria e política curricular, saberes escolares e proposta pedagógica.** Recife: EDUPE, 2005. p. 97-106.
- BRACHT, Valter. A Educação no Ensino Fundamental. In: **Anais do I Seminário Nacional: Currículo em movimento – Perspectivas atuais.** p. 1-14, Belo Horizonte, nov. de 2010.
- BRACHT, V. Mas, afinal, o que estamos perguntando com a pergunta" o que é Educação Física". **Revista Movimento.** Ano 2, n. 2. junho, 1995.
- BRANDÃO, C. R.; BORGES, M. C. A Pesquisa Participante: um momento da educação popular. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, v. 6, p. 51-62, 2007

BRASIL. Lei nº 12.796, 4 abr. 2013. **Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.** Brasília: 2013.

BRASIL. Lei nº 13.415, 16 fev. 2017. **Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília: 2017.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Lei nº 9394/96.** Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Volume 3: Conhecimento de mundo. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade Para a Educação Infantil.** Brasília: DF, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/** Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 542p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018.

CHAUÍ, M. **Convite à filosofia.** São Paulo: Ática, 2000.

CASTELLANI FILHO, L. et al. **Metodologia do ensino de Educação Física.** São Paulo: Cortez, 2009.

CBCE. Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. **Posicionamento do CBCE sobre o documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) publicado pelo MEC.** UFPR, Curitiba, 2017.

CONTRERAS, José. **Enseñanza, Currículum y Profesorado.** 1. ed. Madrid: Akal, 1990.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física.** São Paulo: Cortez, 1992.

COSTA, J. B.; MIRANDA, F. S. B.; LAVOURA, T. N. Atividade de ensino na educação física e a formação do pensamento teórico. **Psic. da Ed.**, São Paulo, 42, p. 71-80, 1º sem. de 2016.

DARIDO, S. C.; SANCHEZ NETO, L. O contexto da Educação Física na escola. In: DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. (org). **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

DEMO, P. **Metodologia Científica em Ciências Sociais.** São Paulo: Atlas, 1995.

ELKONIN, D. B. **Psicologia do jogo**. Tradução de Álvaro Cabral. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

FC - BAURU, Faculdade de Ciências, Programa de Pós-graduação em Docência para Educação Básica – UNESP/Bauru. Disponível em <http://www.fc.unesp.br/#!/posdocencia>. Acesso em: 20 jul. 2018

FARIA, V. L. B.; SALLES, F. **Currículo na Educação Infantil: diálogo com os demais elementos da Proposta Pedagógica**. 2 ed. São Paulo: Ática, 2012.

FERREIRA, M. C. P. L. **Educação física na educação infantil: ensino do conceito de movimento corporal na perspectiva histórico-cultural de Davydov**. 2010. 168 p. Dissertações (Mestrado) Pontifícia Universidade Católica de Goiás, de Anápolis, 2010.

FRAGELLI, P. M.; CARDOSO, L. C. **Currículo(s) e educação Infantil**. Retrospectiva e perspectiva de trabalho. São Carlos: EdUFSCar, 2011.

FRANCO, M. A. S. Em foco: Pesquisa-ação sobre a prática docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 439-441, set./dez. 2005.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GONZÁLEZ, F. J. SCHWENGBER, M. S. V. **Práticas pedagógicas em Educação Física: espaço, tempo e corporeidade**. Erechim: Edelbra, 2012.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e Humanas**. Brasília: Liber Livro Editora, 2012.

GASPARIN, J. L. **Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

HOFFMANN, J. **Avaliação e Educação Infantil: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança**. Porto Alegre, Editora Mediação, 152p. 2012.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística **Jaú – panorama**. Disponível em <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/jau/panorama>>. Acesso 20, ago. 2018.

IZA, D. F. V.; MELLO, M. A. Significado e sentido da atividade de brincadeira para professoras de educação infantil. **Revista Educação UFSM**, Santa Maria, v. 34, n. 2, p. 279-294, maio/ago. 2009.

KISHIMOTO, T. M. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Learning, 2002.

KUNZ, E. **Transformações didático-pedagógica do esporte**. 6ª ed. Ijuí: Unijuí, 2004 160 p.

KUNZ, E; TREBELS, A. H. **Educação Física crítico-emancipatória: com uma perspectiva da pedagogia alemã do esporte**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

LAKATOS, E.; MARCONI, M. **Fundamentos de metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

LAVOURA T. N.; MARSIGLIA A. C. A pedagogia histórico-crítica e a defesa da transmissão do saber elaborado: apontamentos acerca do método pedagógico. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 33, n. 1, 345-376, jan./abr. 2015.

LAZARETTI, L. M. Idade pré-escolar (3 a 6 anos) e a Educação Infantil: A Brincadeira de papéis sociais e o ensino sistematizado. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (Org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2016.

LAZARETTI, L. M.; MELLO, M. A. Como ensinar na educação infantil? Reflexões sobre a didática e o desenvolvimento da criança. In: PASQUALINI, J. C.; TEIXEIRA, L. A.; AGUDO, M. M. (Orgs.). **Pedagogia Histórico- Crítica: legado e perspectivas**. Uberlândia: Navegando, 2018.

LEONTIEV, A. **O Desenvolvimento do Psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F; TOSCHI, M. S. **Educação Escolar: Políticas, Estrutura e Organização**. São Paulo: Cortez, 6ª Edição, 2008.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas**. 1. ed. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, T. S.; BRACHT, V. O Impacto do Movimento Renovador da Educação Física nas Identidades Docentes: Uma Leitura a partir da “Teoria do Reconhecimento” de Axel Honneth. **Revista Movimento**. Porto Alegre, v.22, n 3, 849-860, jul/set. 2016.

MAGALHÃES, G. M. **Análise da atividade-guia da criança na primeira infância: contribuições da Psicologia Histórico- Cultural para a avaliação do desenvolvimento infantil dentro de instituições de ensino**. 2016. 162 p. Tese (Doutorado em Educação Escolar), Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Araraquara, 2016.

MANICA, A. P. **Brincar/Jogo de Papéis Sociais e a Educação Infantil à luz da Psicologia Histórico-Cultural**. 2018. 93p. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás, 2018.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003

MARSIGLIA, A. C. G. **A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental**. Campinas: Autores Associados, 2011.

MARTINS, L. M. O que ensinar? O patrimônio cultural humano como conteúdo de ensino e a formação da concepção de mundo no aluno. In: PASQUALINI, J. C.; TEIXEIRA, L. A.; AGUDO, M. M. (Orgs.). **Pedagogia Histórico-Crítica: legado e perspectivas**. Uberlândia: Navegando, 2018.

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

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

MARTINS, L. M. Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (Org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. cap. 1, p. 11-33 Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2016.

MARTINS, L. M.; MARSIGLIA, A. C. G. Contribuições Para a Sistematização da Prática Pedagógica na Educação Infantil. **Cadernos de Formação RBCE**, p. 15-26, mar. 2015.

MEC, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Proposta para Ensino Médio. Brasília: 2018.

MEC, Ministério da Educação. **Parecer CNE/CES nº 376/97**, aprovado em 11 de junho de 1997. Brasília: 1997.

MELLO, M. A. **A Atividade Mediadora Nos Processos Colaborativos De Educação Continuada de Professores: Educação Infantil e Educação Física**. Tese de Doutorado apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, 2001.

MELLO, A. S. et al.; A Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular: pressupostos e interface com a Educação Física. **Revista Motrivivência**. v. 28, n. 48, p. 130-149, set. 2016.

MELLO, M. A.; CAMPOS, D. A. **As Linguagens Corporais e suas implicações nas Práticas Pedagógicas: Cultura, Corpo e Movimento**. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

MELLO, M. A. et. Al.; **Linguagens corporais e seus significados e sentidos para todas as crianças**. In: MELLO, M. A.; CAMPOS, D. A. **As Linguagens Corporais e suas implicações nas Práticas Pedagógicas: Cultura, Corpo e Movimento**. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

MELLO, S. A. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, 83-104, jan. /jun. 2007.

METZNER, A.C. **Atividades de Movimento na Educação Infantil**. 2004. 127p. Dissertação (Mestrado em Educação e Ciências Humanas), Faculdade de Educação e ciências, 175 Universidade Federal de São Carlos, UFSCAR. São Carlos, 2004.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

NEIRA, M. G. **Educação Física: desenvolvendo competências**. 2. ed. São Paulo: Phorte, 2006.

NEIRA, M. G. Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. 215-223, 2018.

NISTA-PICCOLO, V. L.; MOREIRA, W. W. **Corpo em movimento na Educação Infantil**. 1 ed. São Paulo: Telos, 2012.

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

NÓBREGA, T. P. Qual o lugar do corpo na Educação? Notas sobre Conhecimento, Processos Cognitivos e Currículo. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 599-615, Maio/Ago. 2005b.

NÓBREGA, T. P. **Corporeidades... Inspirações merleau-pontianas**. – Natal: IFRN, 2016.

NUNES, M. L. F.; RÚBIO, K. O(s) Currículo(s) da Educação Física e a Constituição da Identidade de seus Sujeitos. **Revista Currículos sem Fronteiras**, v.8, n.2, pp.55-77, Jul/Dez 2008.

OLIVEIRA, G. G. Neurociências e os processos educativos: um saber necessário na formação de professores. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, RS, vol. 18, nº 1, jan./abr. 2014.

OSTETTO, L. E. (Org.). Planejamento na educação infantil mais que a atividade, a criança em foco. In: OSTETTO, L. E. **Encontros e encantamentos na educação infantil: partilhando experiências de estágios**. Campinas: Papirus, 2010.

PALMA, A. P. T. V.; OLIVEIRA, A. A. B.; PALMA, J. A. V. **Educação Física e a Organização Curricular**. 2ª Ed Londrina: EDuel, 2010.

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

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

PASQUALINI, J. C. Objetivos do ensino na Educação infantil a Luz da Perspectiva Histórico-Crítica e Histórico-Cultural. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 200-209, jun. 2015.

PORTELINHA, A. M. S. et al. A Educação Infantil no Contexto das Discussões da Base Nacional Comum Curricular, **Revista Temas & Matizes**, Cascavel, v. 11, n. 20, p. 30 – 43, jan./jun., 2017.

PICH, S. In: González, F.J.; Fensterseifer, P. E. **Dicionário Crítica de Educação Física**. Ed.3ª Ijuí: Editora Unijuí, p. 163-164, 2014.

PINA, L. D. Pedagogia Histórico-Crítica e transmissão do Conhecimento Sistematizado sobre o Esporte na Educação Física. **Revista Motrivivência**. ano XX n.31, p.115-131 dez. 2008.

PRESTES, Z. R. **QUANDO NÃO É QUASE A MESMA COISA Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil Repercussões no campo educacional**. 2010. 295 p. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília/UnB, 2010.

RISCAL, S. A. **Gestão Democrática no Cotidiano Escolar**. São Carlos: EDUFSCar, 2009. 118p.

ROSSI, F. **Implicações da formação continuada na prática pedagógica do(a) professor(a) no âmbito da cultura corporal do movimento**. 2013. 286f. Tese - (doutorado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Instituto de Biociências de Rio Claro, 2013.

SACRISTÁN, J.G.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artemed, 1998.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAMPIERI, R. E; COLLADO, C. F; LUCIO, M. P. B. **Metodologia de pesquisa**. 5. Ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Edição Comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008. (Coleção educação contemporânea)

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

SAVIANI, D. Pedagogia: O Espaço da Educação na Universidade. **Cadernos de Pesquisa**. v. 37, n. 130, p. 99-134, jan./abr. 2007a.

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

SAVIANI, D. **Origem e Desenvolvimento da Pedagogia Histórico-Crítica**. Exposição na Mesa Redonda “Marxismo e Educação: Fundamentos Marxistas da Pedagogia Histórico-Crítica” realizada no VII Colóquio Internacional Marx e Engels, no IFCH-UNICAMP em julho de 2012.

SAVIANI, D. O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**. Salvador, UFBA, v.7, n.1, p. 26-43, jun. 2015.

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

SAVIANI, D. Entrevista concedida à Deivide Telles de Lima e Mateus Henrique Turini. UNICAMP, Campinas, 23 nov. 2017a.

SAVIANI, D. Da Inspiração à Formulação da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC). Os três momentos da PHC que toda teoria verdadeiramente crítica deve conter. **Revista Interface - Comunicação, Saúde, Educação**. v. 21, n. 62, p. 711-724, jan. 2017b

SAYÃO, D.T. Infância, prática de ensino de Educação Física e Educação Infantil. In: VAZ, A. F.; SAYÃO, D. T.; PINTO, F. M. (Org.). **Educação do corpo e formação de professores: reflexões sobre a prática de ensino de Educação Física**. Florianópolis: Ed. UFSC, 2002.

SAYÃO, D.T. Educação Física na educação infantil: riscos, conflitos e controvérsias. **Motrivivência**, ano 11, n. 13, p. 221-238, nov. 1999.

SOUSA, A. M. O. P.; ALVES, R. R. N. A Neurociência na Formação dos Educadores e sua Contribuição no Processo de Aprendizagem. **Rev. Psicopedagogia**, set. 2017.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Teorias de Currículo**. 1. ed. Curitiba: IESDE Brasil, 2008.

SOUZA, M. S.; RAMOS, F. K. Educação Escolar: a necessidade de tensão permanente entre escola e sociedade. In: KUNZ, E. **Didática da Educação Física 4**. Educação Física e Esportes na Escola. Ijuí: Ed. Unijuí, 2016.

VAGO, T. M. Início e fim do século XX: Maneiras de fazer educação física na escola. **Caderno Cedes: Corpo e Educação**. Campinas, ano XIX, n. 48, agosto, 1999.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e político-pedagógico**. São Paulo: Libertad, 2007.

VEIGA, I. P. A. **Projeto Político – Pedagógico da Escola: uma construção coletiva**. 14ª edição, Papyrus, 2002.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Afeche. 7ªed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

ANEXOS

Anexo A Parecer Consubstanciado do CEP

UUNESP & FACULDADE DE
CIÊNCIAS CAMPUS BAURU &
JÚLIO DE MESQUITA FILHO



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Pesquisador: DEIVIDE TELLES DE LIMA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 71827717.0.0000.5398

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.289.377

Apresentação do Projeto:

No âmbito da construção de orientações didático-curriculares para o ensino da EFEI, observa-se nos referenciais que embasam esse trabalho que a criança deve ter o direito garantido de se relacionar com o mundo, com a cultura, interagir como parte da sociedade, e desenvolver suas capacidades e potencialidades, apropriar-se das linguagens, não somente escrita, mas também corporal, ou seja, a prática docente da EFEI deve ser intencionalmente sistematizada e comprometida com o desenvolvimento da criança de forma integral. Considerando a importância que o movimento e a linguagem corporal tem no desenvolvimento das crianças, o presente projeto se justifica ao buscar sistematizar uma proposta com orientações didático-curriculares para o ensino da EFEI, que defina o que se pretende alcançar com as atividades propostas e as estratégias para atingir seus objetivos. O projeto se justifica também pela ausência de materiais/orientações específicas para o ensino da Educação Física na Educação Infantil no município em questão, tomando-se necessário o debate sobre a construção de orientações didático-curriculares com base na cultura corporal de movimento para Educação Infantil, que poderá dar legitimidade à Educação Física nessa etapa educacional, além de estabelecer uma articulação efetiva entre planejamento, objetivos, conteúdos de forma sistematizada, a fim de contribuir para as ações práticas no processo de ensino e aprendizagem. Na pesquisa de campo, pretende-se utilizar as

Endereço: Av. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01

Bairro: CENTRO

CEP: 17.033-360

UF: SP

Município: BAURU

Telefone: (14)3103-9400

Fax: (14)3103-9400

E-mail: cepesquisa@fc.unesp.br

UUNESP e FACULDADE DE
CIÊNCIAS CAMPUS BAURU e
JÚLIO DE MESQUITA FILHO



Continuação do Parecer: 2.269.377

técnicas de grupo focal com um grupo de 8 a 15 professores de Educação Física e Pedagogos que atuam na Educação Infantil, para discutir e aprofundar a compreensão da EFEI na perspectiva de construir orientações didático-curriculares que aborde a EFEI. Nos encontros do grupo focal, o intuito será o de compreender o perfil dos professores de Educação Física que atuam na Educação Infantil do município em questão. Quem são esses professores? Qual a sua formação inicial e continuada? Quais são suas experiências? O que o professor de Educação Física entende por Currículo?

Objetivo da Pesquisa:

- Identificar e analisar o perfil de um grupo de professores que atuam no contexto da Educação Infantil;
- Evidenciar e analisar o entendimento de currículo e do PPP;
- Analisar o planejamento e as práticas pedagógicas referentes a Educação Física e ao movimento;
- Elaborar uma proposta com orientações didático-curriculares para o ensino da EFEI na perspectiva histórico-crítica.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido atende adequadamente os elementos exigidos pela resolução 466/2012.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Está bem escrita e com boa estrutura metodológica.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Não há.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há.

Considerações Finais a critério do CEP:

Aprovado.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Endereço: Av. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01
Bairro: CENTRO CEP: 17.033-360
UF: SP Município: BAURU
Telefone: (14)3103-9400 Fax: (14)3103-9400 E-mail: cepesquisa@fc.unesp.br

APÊNDICES

Apêndice 1 Questionário inicial (1) grupo focal: avaliação diagnóstica

Nome: _____

Sexo: () F () M Idade: _____ Fone:() _____ E-mail: _____

Formação acadêmica

Curso de graduação em _____

Instituição: _____ Ano de Conclusão: _____ Possui outro curso de graduação? Se sim, especificar abaixo.

Curso de graduação em: _____

Instituição: _____ Ano de Conclusão: _____

Possui curso de pós-graduação? Se sim, especificar abaixo.

() *lato sensu* () *stricto sensu* Curso de pós-graduação em: _____

Instituição: _____ Ano de Conclusão: _____

Docência- Tempo de docência na Educação Infantil: _____

- 1- **Quais conteúdos você considera importante para as aulas de Educação Física ou relacionadas ao Movimento na Educação Infantil?**

- 2- **Quais as necessidades pedagógicas (dificuldades) que você encontra para trabalhar com atividades que envolvem o Movimento na Educação Infantil com relação ao processo ensino e aprendizagem, relações interpessoais professor-aluno e aluno-aluno, conteúdos pedagógicos, avaliação etc?**

- 3- **Para você o que é Currículo, e especificamente como deveria ser estruturado um Currículo para a Educação Física na Educação Infantil?**

- 4- **Como você planeja suas aulas relacionadas ao Movimento? Quais referências e concepções orientam seu planejamento referente aos conteúdos da Educação Física na Educação Infantil? Quais autores?**

- 5- **Você conhece o Projeto Político Pedagógico da escola? Você participou da construção do mesmo? Como está estruturado o PPP em relação à área de conhecimento da Educação Física?**

- 6- **Quais as suas expectativas com relação aos encontros desse grupo focal?**

**Apêndice 2 Questionários final (2) grupo focal: após aplicação do Produto Educacional
(Aplicação)**

Nome: _____

1- Avalie o Produto Educacional “O Ensino da Educação Física na Educação Infantil: orientações didático-curriculares na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica”, explicitando os aspectos favoráveis, desfavoráveis, críticas e sugestões.

2- Relate a aplicabilidade das atividades do Produto (uma ou mais) e os respectivos Momentos das atividades estruturadas com base na Pedagogia Histórico-Crítica, bem como, os impactos/impressões desta sistematização em sua prática pedagógica.

Apêndice 3



Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Dados de identificação: Título do Projeto: O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Pesquisador Responsável: Deivide Telles de Lima

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Dagmar Ap. Cynthia F. Hunger

Instituição a que pertence o Pesquisador Responsável: UNESP/FC/BAURU-SP

Nome do professor (a) participante: _____

Idade: ____ anos R.G.: _____ Tel. para contato: _____

Projeto de pesquisa no contexto da Educação Física na Educação Infantil, de responsabilidade do pesquisador Deivide Telles de Lima, RG: 30833901-0, Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Docência de Educação Básica da Faculdade de Ciências – UNESP/Bauru – SP. Este tem por objetivo levantar dados por intermédio de um grupo focal, analisando o currículo da Educação Física na Educação Infantil, com a perspectiva de construir orientações didático-curriculares para o ensino da Educação Física na Educação Infantil.

Dessa maneira, esta pesquisa oferece a possibilidade de gerar conhecimento sem afetar o bem-estar dos participantes da pesquisa e seus grupos, tendo em vista os procedimentos utilizados, os riscos e a garantia do anonimato, além de ter o direito assegurado de interromper a participação no momento que achar necessário. O senhor (a) será informado de todos os resultados obtidos, independentemente do fato destes poderem mudar seu consentimento em participar da pesquisa. As informações fornecidas serão transcritas na íntegra e enviado ao senhor (a) para analisar se concorda ou não com sua fala e/ou dados coletados. Porém, cabe lembrar-lhe que a qualquer momento você poderá retirar seu **consentimento livre e esclarecido** e deixar de participar do estudo alvo da pesquisa. O senhor (a) não terá quaisquer benefícios ou direitos financeiros sobre os eventuais resultados, bem como não acarretará nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa.

Quanto ao risco este é mínimo, se observado os métodos a serem utilizados (questionários, entrevistas, depoimentos, observação, registro audiovisual) podendo apenas gerar algum desconforto ou constrangimento, com a gravação de sua imagem e ou fala (depoimento) durante os encontros previstos com exposição de informações pessoais e opiniões sobre o contexto educacional. Tendo em vista esses possíveis riscos e para evitar quaisquer transtornos, o senhor (a) poderá a qualquer momento se negar a participar e/ou solicitar que sua imagem e fala não sejam gravadas e, ainda, mesmo após a realização da pesquisa sejam desconsideradas/apagadas.

Assim, como todo e qualquer esclarecimento será fornecido antes e durante o curso da pesquisa, podendo consultar o pesquisador responsável em qualquer época, pessoalmente, pelo telefone ou e-mail para esclarecimento de qualquer dúvida e poderão, se necessário, além de contatar os pesquisadores responsáveis pela pesquisa, contatar o CEP (Comitê de Ética e Pesquisa) **Endereço:** Av. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01 **Bairro:** Centro **CEP:** 17.033-360 **Telefone:** (14)3103-9400 **E-mail:** cepesquisa@fc.unesp. **Município:** BAURU **UF:** SP

Dados sobre a Pesquisa:

Título do Projeto: O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Pesquisador Responsável: Deivide Telles de Lima

Cargo/função: Pesquisador/aluno Mestrado Instituição: – Unesp Bauru

Endereço: Rua Salvio Pacheco de A. Prado, 935, Jd Olimpia, Jaú – SP.

Dados para Contato: fone (14) 998217725 e-mails: deivide_tl@hotmail.com

Orientador (a): Prof.^{ra} Adja. Dagmar A. C. F. Hunger

Instituição: Faculdade de Ciências – Unesp Bauru

Endereço: Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, 14-01 - Vargem Limpa, Bauru – SP.

Dados para Contato: fone (14) 3103-6070 e-mail: dag@fc.unesp.br

Eu, _____

RG nº _____ declaro ter sido informado e concordo em participar do projeto de pesquisa acima descrito.

Jaú, SP, ____ de _____ de 2017.

Pesquisador responsável