UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
FACULDADE DE CIÊNCIAS
MESTRADO PROFISSIONAL
EDUCAÇÃO FÍSICA EM REDE NACIONAL – PROEF

LUCAS JOSÉ DE GÓES DOMINGUES

EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL: jogo de papéis sociais e circo à luz da Pedagogia Histórico-Crítica

BAURU – SP
2026

LUCAS JOSÉ DE GÓES DOMINGUES

EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL: jogo de papéis sociais e circo à luz da Pedagogia Histórico-Crítica

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional-ProEF da Universidade Estadual Paulista – UNESP, como requisito obrigatório para a obtenção do título de Mestre em Educação Física.

Área de Concentração: Educação Física Escolar

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Luciene Ferreira da Silva

Linha de Pesquisa: Abordagens metodológicas e processos de ensino e aprendizagem

BAURU – SP

2026

D671e

Domingues, Lucas José de Góes
EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL : jogo de papéis sociais e circo à luz da Pedagogia Histórico-Crítica / Lucas José de Góes Domingues. -- Bauru, 2026
153 p.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências, Bauru
Orientador: Luciene Ferreira da Silva

1. Educação Física. 2. Educação Infantil. 3. Pedagogia Histórico-Crítica. 4. Circo. 5. Jogo de Papéis. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Dados fornecidos pelo autor(a).

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Bauru

Faculdade de Ciências

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE LUCAS JOSÉ DE GOES DOMINGUES, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS - CÂMPUS DE BAURU.

Aos 31 de agosto de 2026, às 9h, por meio de Videoconferência, realizou-se a defesa de DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de LUCAS JOSÉ DE GOES DOMINGUES, intitulada "EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL: jogo de papéis sociais e circo à luz da Pedagogia Histórico-Crítica". A Comissão Examinadora foi constituída pelos seguintes membros: Profa. Dra. LUCIENE FERREIRA DA SILVA (Orientador(a) - Participação Virtual) do(a) Departamento de Educação / UNESP / Câmpus de Bauru - FC, Prof. Dr. MILTON VIEIRA DO PRADO JUNIOR (Participação Virtual) do(a) Departamento de Educação Física / UNESP / Câmpus de Bauru - FC, Prof. Dr. MATHEUS BERNARDO SILVA (Participação Virtual) do(a) Programa de Pós-Graduação em Educação / Universidade Extremo Sul Catarinense, Após a exposição pelo mestrando e arguição pelos membros da Comissão Examinadora que participaram do ato, de forma presencial e/ou virtual, o discente recebeu o conceito final APROVADO. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelo(a) Presidente(a) da Comissão Examinadora.

gov.br Documento assinado digitalmente
LUCIENE FERREIRA DA SILVA
Data: 16/10/2026 00:16:53-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profa. Dra. LUCIENE FERREIRA DA SILVA

À Fabiana,
que acreditou antes de mim.
À Laura e à Luisa,
que são o motivo mais concreto
de querer um mundo mais justo.

AGRADECIMENTOS

A uma dissertação de mestrado não se chega sozinho. Chega-se carregando as histórias de quem esteve junto – antes, durante e apesar de tudo.

À minha mãe, professora da rede pública, que me ensinou antes de qualquer teoria que a escola é um lugar que merece ser levado a sério. Cresci entre reuniões pedagógicas e turmas de alunos que não eram meus, mas que me formaram.

À Prof.ª Dr.ª Luciene Ferreira da Silva, orientadora desta dissertação, pelo cuidado intelectual e pela confiança depositada num professor que chegou ao mestrado com muitas perguntas e poucas certezas. Sua mediação foi, ela mesma, um exemplo do que este trabalho defende.

Às crianças da CEMEI Nelson Soares, que brincaram de circo com seriedade, entregaram-se a cada aula com uma generosidade que nenhum referencial teórico poderia antecipar, e provaram, no chão batido da quadra, que a emancipação começa cedo e começa pelo corpo.

Aos professores e professoras de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de São Miguel Arcanjo, dedico este trabalho com respeito e reconhecimento. Este agradecimento alcança também todos os profissionais da educação desta cidade que atravessaram minha história profissional. Vocês compõem a totalidade concreta da qual esta pesquisa parte e à qual ela quer retornar, na forma de conhecimento que seja útil, que circule e que contribua para que a Educação Física em São Miguel Arcanjo seja, cada vez mais, um espaço de formação humana.

À Capes/PROEB – Programa de Educação Básica – pelo oferecimento do Programa de Pós-Graduação em Educação Física em Rede Nacional – ProEF.

DOMINGUES, Lucas José de Góes. **Educação Física na Educação Infantil e transformação social**: jogo de papéis sociais e circo à luz da Pedagogia Histórico-Crítica. Orientadora: Luciene Ferreira da Silva. 2026. 153f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF) – Universidade Estadual Paulista, Bauru/SP, 2026.

RESUMO

Esta dissertação analisou o desenvolvimento da Educação Física na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de São Miguel Arcanjo-SP, compreendendo suas bases conceituais, curriculares e pedagógicas e os impactos de uma unidade de ensino fundamentada na Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) e na Abordagem Crítico-Superadora (ACS). O problema partiu da constatação de que a Educação Física nessa etapa não tem elevado a educação concreta dos alunos, permanecendo subordinada à lógica do cuidar e da recreação descontextualizada, distante da socialização do conhecimento sistematizado. A pesquisa, de abordagem qualitativa e crítica, sustentou-se no Materialismo Histórico-Dialético como método de apreensão da totalidade, articulado à PHC, à ACS, à Psicologia Histórico-Cultural e à teoria do Jogo de Papéis Sociais. Combinou pesquisa bibliográfica e documental, análise da BNCC e do Currículo Paulista, dados demográficos e censitários e entrevistas semiestruturadas com os 11 professores de Educação Física da rede. Os dados revelaram que apenas 10,03% da população adulta local possui ensino superior completo, evidenciando a reprodução do *status quo*. A análise documental mostrou que a ausência da Educação Física como componente curricular autônomo e a organização por Campos de Experiência naturalizam a síncrese como ponto de chegada. As entrevistas indicaram que a maioria dos docentes se formou em instituições privadas, com acesso limitado às teorias críticas e reduzido conhecimento da PHC, da ACS e das políticas públicas que condicionam sua atuação, o que reduz o componente a atividades recreativas ou ao desenvolvimento motor de perspectiva biologizante. Essa fragilidade foi compreendida não como falha individual, mas como expressão da precarização do trabalho docente e da mercantilização da formação. Como resposta, o pesquisador planejou, coordenou e executou a unidade de ensino “Brincando de Circo” com alunos da segunda etapa da pré-escola da CEMEI Nelson Soares, escola da zona rural do município. Organizada em oito aulas, a unidade integrou os cinco momentos metodológicos da PHC ao Jogo de Papéis Sociais, mobilizado como instrumento mediador para a apropriação da cultura corporal circense. As crianças superaram a percepção sincrética e imediata do circo, apropriando-se de conhecimentos sócio-históricos, artísticos e técnicos, o que demonstrou que alunos da Educação Infantil se apropriam do conhecimento clássico quando intencionalmente mediado. Concluiu-se que a formação docente é condição necessária, mas não suficiente: exige também condições materiais de trabalho adequadas, políticas curriculares comprometidas com o saber sistematizado e um projeto coletivo de escola. A articulação entre PHC, ACS e Jogo de Papéis Sociais constitui alternativa pedagógica viável e comprometida com o desenvolvimento omnilateral dos alunos, ainda que restrita, nesta pesquisa, a uma unidade escolar e a oito aulas. Como recurso educacional, elaborou-se o *e-book* “Para além da Educação Infantil: transformação social para quem aprende e ensina”, que sistematiza as aulas desenvolvidas.

Palavras-chave: Educação Física. Educação Infantil. Abordagem Crítico-Superadora. Pedagogia Histórico-Crítica. Jogo de Papéis Sociais.

DOMINGUES, Lucas José de Góes. **Physical Education in Early Childhood Education and social transformation:** role-playing and circus in the light of Historical-Critical Pedagogy. Advisor: Luciene Ferreira da Silva. 2026. 153p. Dissertation (Professional Master's in Physical Education in a National Network – ProEF) – São Paulo State University (UNESP), Bauru/SP, 2026.

ABSTRACT

This research analyzed the development of Physical Education in Early Childhood Education within the Municipal School System of São Miguel Arcanjo, São Paulo, Brazil, examining its conceptual, curricular, and pedagogical foundations and the impact of a teaching unit grounded in Historical-Critical Pedagogy (HCP) and the Critical-Overcoming Approach (COA). The research problem stemmed from the finding that Physical Education at this stage has not advanced students' concrete education, remaining subordinated to a logic of care and decontextualized recreation, far removed from the socialization of systematized knowledge. The qualitative and critical study was grounded in Historical-Dialectical Materialism as a method for apprehending social totality, articulated with HCP, COA, Historical-Cultural Psychology, and the theory of Social Role-Play. It combined bibliographic and documentary research, analysis of the National Common Core Curriculum (BNCC) and the São Paulo State Curriculum, demographic and census data, and semi-structured interviews with all 11 Physical Education teachers in the municipal system. The data showed that only 10.03% of the local adult population holds a college degree, evidencing the reproduction of the status quo. Document analysis showed that the absence of Physical Education as an autonomous curricular component, together with an organization by Fields of Experience, naturalizes syncretism as an endpoint. The interviews indicated that most teachers graduated from private institutions, with limited access to critical theories and little knowledge of HCP, COA, and the public policies shaping their work, which reduces the subject to recreational activities or to motor development framed in biological terms. This fragility was understood not as individual failure but as an expression of precarious teaching conditions and the commodification of teacher education. In response, the researcher planned, coordinated, and implemented the teaching unit "Playing Circus" with students in the second stage of preschool at CEMEI Nelson Soares, a rural school in the municipality. Organized into eight lessons, the unit integrated the five methodological moments of HCP with Social Role-Play, used as a mediating instrument for appropriating circus body culture. The children moved beyond their syncretic, immediate perception of the circus, appropriating socio-historical, artistic, and technical knowledge, which demonstrated that Early Childhood Education students can appropriate classical knowledge when it is intentionally mediated. The study concluded that teacher education is a necessary but insufficient condition: it also requires adequate material working conditions, curricular policies committed to systematized knowledge, and a collective school project. The articulation among HCP, COA, and Social Role-Play constitutes a viable pedagogical alternative committed to students' omnilateral development, although limited here to a single school and eight lessons. As an educational resource, the e-book "Beyond Early Childhood Education: Social Transformation for Those Who Learn and Teach" was developed, systematizing the lessons taught.

Keywords: Physical Education. Early Childhood Education. Critical-Overcoming Approach. Historical-Critical Pedagogy. Social Role-Play.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO 10

2. A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E OS EMBATES CONTRA-HEGEMÔNICOS 19

2.1 EDUCAÇÃO, CLASSE SOCIAL E CULTURA CORPORAL: BASES HISTÓRICO-CRÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR 19

2.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES, TEORIAS CRÍTICAS E EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA ANÁLISE HISTÓRICA E CONTRA-HEGEMÔNICA 25

2.3 EDUCAÇÃO FÍSICA: POSSIBILIDADES DE DESENVOLVIMENTO CONTRA-HEGEMÔNICO 36

2.4 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL E NO ESTADO DE SÃO PAULO E A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL 42

2.5 A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE SÃO MIGUEL ARCANJO-SP 57

3. O MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO COMO FUNDAMENTO DA INVESTIGAÇÃO 67

4. PERCURSO INVESTIGATIVO E CAMINHOS PARA A TRANSFORMAÇÃO 76

4.1 O CENÁRIO 76

4.1.1 A análise documental: o currículo como campo de disputa 76

4.2 ROTEIRO DE ENTREVISTAS 81

4.3 ENTREVISTAS COM PROFESSORES 82

4.4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISES DAS ENTREVISTAS 83

4.4.1 Formação e trabalho docente: entre a hegemonia privada e a fragmentação da identidade profissional 85

4.4.2 Fundamentos teóricos e políticas públicas: aprendificação, esvaziamento e resistência docente 89

4.4.3 Políticas curriculares e trabalho docente: entre o fetichismo da norma e a resistência pedagógica 92

4.4.4 Formação continuada e alienação docente: pragmatismo, esgotamento e contradições 95

4.4.5 Síntese perceptiva: a prática social inicial como fundamento da práxis investigativa 97

4.5 A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO ETAPA FORMATIVA E ANALÍTICA DA PESQUISA 98
4.5.1 Unidade de Ensino: Brincando de Circo 100
4.6 ANÁLISE DA UNIDADE DE ENSINO 117
4.7 MOVIMENTO I – O PERCURSO VIVIDO: NARRATIVA DIALÉTICA DAS AULAS 118
4.7.1 O Circo que Vocês Conhecem – o conhecimento sincrético 118
4.7.2 O que está por trás da cortina – A problematização 119
4.7.3 Do aprendizado à cena – instrumentalização, catarse e o retorno transformado à prática social 121
4.8 MOVIMENTO II – AS CATEGORIAS DO MHD ATRAVESSANDO A UNIDADE 125
4.8.1 Trabalho: do consumo do espetáculo ao trabalho coletivo que o produz 125
4.8.2 Totalidade: o circo como expressão de uma realidade social 126
4.8.3 Hegemonia: do senso comum à disputa pelo currículo 128
4.8.4 Contradição: entre o planejado e o vivido, entre a síncrese e o saber elaborado 128
4.8.5 Mediação: o professor-pesquisador como sujeito histórico em formação 130
4.8.6 Práxis: o que a intervenção revelou sobre a Educação Física na Educação Infantil 131
4.9 RECURSO EDUCACIONAL – "PARA ALÉM DA EDUCAÇÃO INFANTIL: TRANSFORMAÇÃO SOCIAL PARA QUEM APRENDE E ENSINA" 132
4.10 ASPECTOS ÉTICOS 134
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS 136
REFERÊNCIAS 142

1. INTRODUÇÃO

A Educação Física esteve presente em minha trajetória muito antes de se tornar profissão. Estudante de toda a Educação Básica em escolas públicas, aguardava com entusiasmo as aulas da disciplina, tanto aquelas conduzidas pelo professor quanto os momentos de prática livre – proporcionados pelo mesmo professor – em que o futebol ocupava lugar central. Ainda no Ensino Médio, consolidou-se a decisão de seguir o caminho da docência. Filho de professora da rede pública, cresci em estreita convivência com a escola. Permanecia além do horário das aulas, acompanhava reuniões pedagógicas, observava turmas, o que construiu uma relação ao mesmo tempo afetiva e profissional com a educação pública.

Minha formação inicial ocorreu em uma instituição privada de ensino superior. À época, esse percurso parecia suficiente para o exercício da docência. Somente anos mais tarde compreendi que aquela formação reproduzia limites comuns a muitos professores de Educação Física no Brasil: forte ênfase nos aspectos técnicos e procedimentais da disciplina e reduzido espaço para o estudo de seus fundamentos históricos, filosóficos, políticos e pedagógicos. Como consequência, os primeiros anos de atuação foram marcados pela reprodução de práticas que hoje reconheço como expressão de uma concepção hegemônica, centrada no ensino esportivo, na prática pela prática e na crença de que o desenvolvimento das crianças ocorreria espontaneamente, independentemente de qualquer intencionalidade pedagógica. Essa fragilidade formativa não era apenas individual, era expressão de um processo histórico mais amplo, no qual a Educação Física escolar foi, durante décadas, subordinada a perspectivas biologicistas, psicomotoras e tecnicistas.

Foi em 2016, ao iniciar o trabalho na Educação Infantil, que essas inquietações ganharam maior intensidade. O que inicialmente parecia um limite objetivo indesejado transformou-se, gradativamente, em ponto de inflexão. O contato com as crianças da Educação Infantil evidenciou a insuficiência das práticas até então desenvolvidas e despertou a necessidade de compreender a Educação Física para além do desenvolvimento motor ou da recreação. A vivência nas escolas públicas também permitia perceber contradições na organização do trabalho pedagógico, em especial a recorrente desvalorização do componente, frequentemente reduzido ao entretenimento ou à ocupação do tempo escolar.

A superação desse estágio inicial exigiu o mergulho em referenciais teóricos consistentes que permitissem ler a educação para além de sua aparência imediata, e suscitou um desejo de voltar a estudar de fato sobre a educação como um todo. Em 2021, iniciei a preparação para o processo seletivo do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF) e esse movimento assumiu caráter sistemático. Embora as duas primeiras tentativas não tenham resultado em ingresso (2021 e 2022), o processo de estudo produziu transformações significativas na compreensão da educação, da Educação Física e da própria prática docente.

Pela primeira vez, tornou-se evidente que o conhecimento teórico não se distanciava da realidade escolar – ao contrário, oferecia instrumentos para interpretá-la criticamente. Durante parte de 2023, considerei abandonar o projeto. A sensação de que esse espaço não me pertencia parecia reforçada por uma trajetória construída integralmente entre a escola pública e uma instituição privada de ensino superior. A insistência de pessoas próximas a mim fez com que eu realizasse uma nova tentativa. O resultado superou todas as expectativas: o ingresso no programa ocorreu com a maior pontuação do polo de Bauru.

Foi no percurso de ingresso neste curso de mestrado que se consolidaram as aproximações com a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), formulada por Dermeval Saviani, e com a Abordagem Crítico-Superadora (ACS), sistematizada pelo Coletivo de Autores (1992). Essas teorias possibilitaram compreender que a Educação Física não pode restringir-se à reprodução de modelos hegemônicos esportivistas ou a abordagens tecnicistas – ela deve assumir-se como mediação cultural e parte fundamental da formação omnilateral[1] dos sujeitos. Fundamentada no Materialismo Histórico-Dialético (MHD), a PHC concebe o trabalho educativo 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, 2003, p. 13).

A presente concepção rompe com o espontaneísmo e o pragmatismo das pedagogias hegemônicas que reduzem a educação da classe trabalhadora à adaptação social e ao atendimento dos interesses do mercado, reafirmando a função

[1] Refere-se ao desenvolvimento integral e pleno das potencialidades humanas (físicas, intelectuais e estéticas), contrapondo-se à formação unilateral e alienada exigida pela divisão social do trabalho capitalista (Marx, 2013; Saviani, 2008).

social da escola como espaço de socialização dos saberes historicamente sistematizados. A ACS, por sua vez, orienta o trato pedagógico pelos princípios do MHD (totalidade, contradição, movimento e transformação social por meio da práxis), compreendendo a Cultura Corporal como acervo histórico e culturalmente produzido, que deve ser apreendido criticamente e não apenas reproduzido.

Esse amadurecimento teórico conduziu à necessidade de investigar as contradições da Educação Física na Educação Infantil – etapa estratégica e primordial para o desenvolvimento humano, mas frequentemente reduzida ao cuidar e à recreação descontextualizada. Inserida num contexto de profunda desigualdade social, a Educação Infantil da escola pública opera numa dupla determinação: ao mesmo tempo que é limitada pelas condições de trabalho das famílias que atende, limita o desenvolvimento dos sujeitos dessas famílias. De modo geral, essa relação entre educação e trabalho não conduz os alunos, na melhor das situações, além do Ensino Médio, resultando num intenso e reiterado processo de reprodução social.

Sob tal lógica, delimitou-se o problema de pesquisa: a Educação Física na Educação Infantil caracteriza-se como uma prática que não eleva a educação concreta dos alunos, considerando o contexto que envolve as políticas públicas educacionais e seu desenvolvimento, havendo necessidade de uma análise aprofundada na Rede Municipal de Ensino de São Miguel Arcanjo, para compreensão dos impactos, que colabore para o enfrentamento das urgências sociais e educacionais locais sob a ótica das teorias críticas comprometidas com a transformação social.

O cenário educacional vigente, influenciado pela lógica das pedagogias do “aprender a aprender”[2], tem priorizado objetivos técnico instrumentais. A hipótese que orienta este trabalho é a de que a Educação Física sofre influências diretas de políticas públicas neoliberais[3], resultando na predominância de práticas esvaziadas de criticidade e compreensão social. Tais influências manifestam-se na materialização da adoção de currículos padronizados voltados ao desenvolvimento de habilidades e

[2] Conforme Duarte (2001), são elas: construtivismo, pedagogia de projetos, pedagogia das competências, pedagogia multiculturalista, pedagogia do professor reflexivo, nova e tecnicista.
[3] Segundo Johann e Malanchen (2021) são o conjunto de orientações e ações estatais fundamentadas na racionalidade do mercado, que preconizam a redução da intervenção direta do Estado nos setores sociais e a transferência da lógica empresarial para a gestão pública. No campo educacional, essas políticas caracterizam-se pela privatização do público, pela ênfase na eficiência produtiva, na meritocracia, na padronização curricular e na formação de "capital humano" adaptável às demandas voláteis do sistema produtivo, frequentemente resultando no esvaziamento do conhecimento sistematizado em favor de competências socioemocionais e instrumentais.

competências socioemocionais, restringindo as possibilidades de uma formação omnilateral.

Sob a ótica histórica do tecnicismo, Saviani (2008) alerta que a formação docente se alinha aos preceitos da economia neoliberal, materializando-se em políticas educacionais que, desde a década de 1990 incidem sobre currículos marcados pelo esvaziamento dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade. Esse processo resulta no rebaixamento da formação dos sujeitos da classe trabalhadora, servindo aos interesses de reprodução do capital. Esse esvaziamento é denunciado por Duarte (2001) ao analisar a lógica do "aprender a aprender" que orienta as pedagogias hegemônicas:

> [...] é mais importante o *futuro professor* desenvolver um método de aquisição, elaboração, descoberta, construção de conhecimentos, do que esse *futuro professor* aprender os conhecimentos que foram descobertos e elaborados por outras pessoas. É mais importante adquirir o método científico do que o conhecimento científico já existente (Duarte, 2001, p. 36-37, grifo do autor).

É nesse contexto que muitas das formações continuadas oferecidas aos docentes, frequentemente promovidas por empresas terceirizadas ou plataformas digitais, nos últimos anos, sobretudo no estado de São Paulo, por conta do Currículo Paulista (São Paulo, 2019) atendem a padrões de desempenho exigidos por avaliações de larga escala[4]. Esse modelo privilegia indicadores quantitativos em detrimento da reflexão crítica sobre a função social da escola, uma tendência já denunciada por Duarte (2001) ao analisar o esvaziamento do conhecimento na pedagogia das competências. A dificuldade docente em reconhecer a educação como prática social está ligada à desvalorização teórica nos processos formativos e às precárias condições de trabalho que promovem a alienação.

Como destaca Mazzeu (2008):

> [...] a classe dominante vem se apropriando desse conhecimento e colocando-o a serviço de seus próprios interesses, promovendo o esvaziamento da educação escolar pública destinada à classe dominada. Como consequência desse posicionamento, temos que a formação do educador também vem sendo esvaziada por concepções teóricas que, ao estabelecerem a primazia da prática, propõe o cerceamento dos processos

[4] Referem-se aos instrumentos de avaliação externa padronizada, como o SAEB (nacional) e o SARESP ou Prova Paulista (estaduais), que visam mensurar o desempenho estudantil em escala sistêmica. No contexto das políticas neoliberais, tais avaliações operam como mecanismos de gestão e controle, balizando o currículo e as formações docentes a partir de indicadores estatísticos e metas de desempenho que, muitas vezes, priorizam resultados mensuráveis em detrimento da profundidade do processo pedagógico.

> formativos ao âmbito da cotidianidade, do senso comum, da “práxis” unilateral, fragmentária e utilitária (Mazzeu, 2008, p. 5).

Diante disso, a totalidade, prevista por Marx (2011) no Materialismo Histórico-Dialético, segundo Cury (2000), permite compreender o fenômeno educativo para além de sua aparência, sendo determinante para o avanço na construção de práticas pedagógicas articuladas às necessidades reais dos alunos de São Miguel Arcanjo.

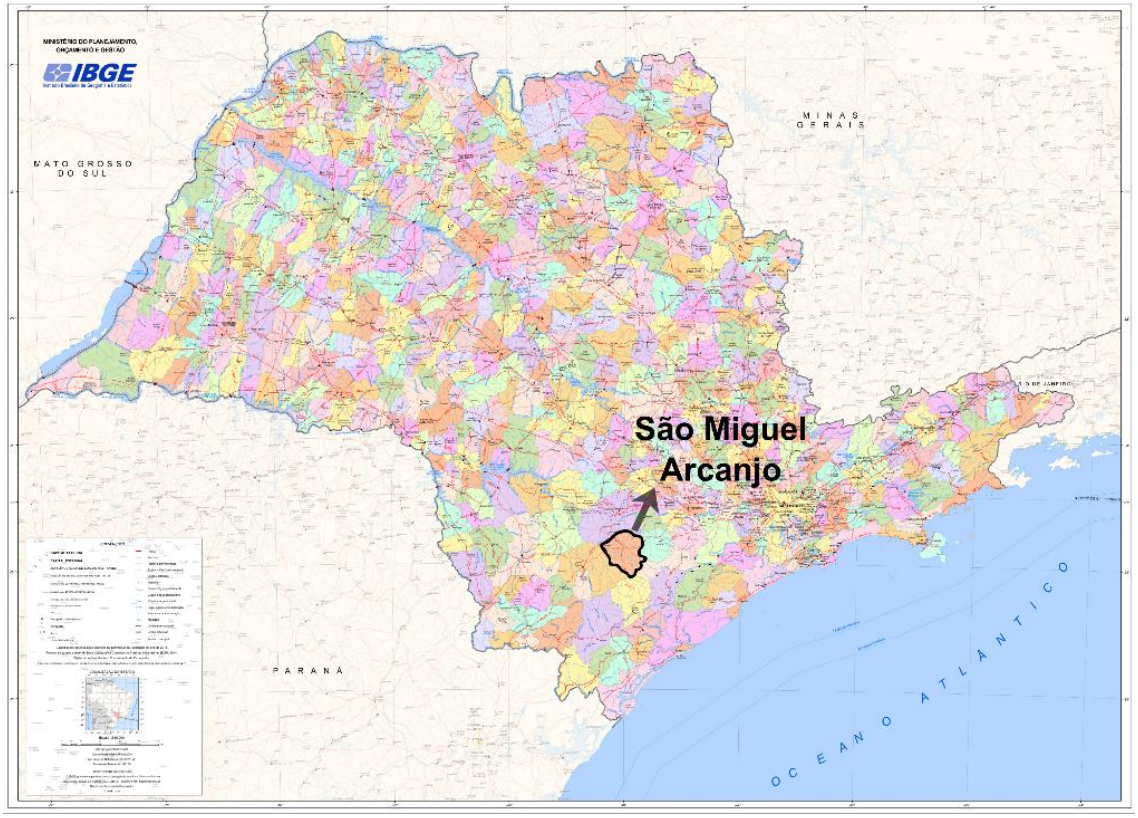
O MHD, enquanto método de investigação e exposição, constitui a base epistemológica deste estudo por permitir a apreensão da realidade social em seu movimento constante e em suas múltiplas determinações. Ao contrário das perspectivas idealistas ou puramente formais, o MHD parte das condições materiais de existência, a base concreta da vida social, para compreender as relações de produção e a luta de classes. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, ao contrário, é o seu ser social que determina a sua consciência (Marx, 2024). Assim, o método dialético exige que o objeto de estudo seja analisado em sua historicidade, identificando as contradições internas que impulsionam as transformações sociais e superando a visão fragmentada imposta pela lógica positivista de ciência.

Para Saviani (2008) no campo da pesquisa educacional, o emprego desse método possibilita o movimento do pensamento que parte da síncrese (a visão caótica do todo), passa pela análise (a abstração das determinações simples) e chega à síntese, compreendida como a unidade do diverso e a rica totalidade de determinações e relações. Essa trajetória metodológica é fundamental para desvelar como as políticas educacionais sob o capitalismo e a aparência de modernização e eficiência, ocultam mecanismos de reprodução da desigualdade e de submissão da educação aos interesses do capital. Portanto, a investigação aqui proposta não se limita à descrição dos fatos, mas busca a essência dos processos pedagógicos na Educação Física, articulando o particular – a realidade de São Miguel Arcanjo – ao universal, a estrutura da sociedade de classes e a função social da educação (Cury, 2000).

O município de São Miguel Arcanjo, local onde a pesquisa e a intervenção deste trabalho se realizam, fica situado no interior paulista e apresenta mazelas sociais específicas que demandam uma educação comprometida com a transformação social. Com uma economia baseada na agropecuária e um Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de 0,710, ocupando a 534ª posição no estado. Esses

índices não são dados isolados – são expressão concreta de um modelo educacional que não tem conseguido romper o ciclo de reprodução social, refletindo as limitações de mobilidade social impostas por um modelo educacional dualista. A análise crítica do alinhamento do currículo municipal às diretrizes da BNCC (Brasil, 2017) e do Currículo Paulista (São Paulo, 2019), reforçada pela busca incessante por metas educacionais, torna-se, portanto, essencial para identificar possibilidades de superação do gerencialismo e do esvaziamento curricular que assolam a educação pública.

Figura 1 – Localização geográfica do município de São Miguel Arcanjo no estado de São Paulo



Fonte: Mapa do Estado de São Paulo (elaboração própria, adaptado de IBGE, 2025).

O objetivo geral deste trabalho é analisar o desenvolvimento da Educação Física na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de São Miguel Arcanjo, compreendendo suas bases conceituais, curriculares e pedagógicas, bem como os impactos de uma unidade de ensino fundamentada na Pedagogia Histórico-Crítica e na Abordagem Crítico-Superadora.

Para isso, os objetivos específicos são:

- Compreender como as diretrizes da BNCC e do Currículo Paulista se expressam no currículo municipal e influenciam a organização da Educação Física na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de São Miguel Arcanjo.
- Aplicar e avaliar uma unidade de ensino para a Educação Infantil fundamentada nos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica e da Abordagem Crítico-Superadora desenvolvida por meio do Jogo de Papéis Sociais com uma integração dos princípios da Psicologia Histórico-Cultural, analisando os nexos entre a intencionalidade educativa e o desenvolvimento das funções psíquicas superiores dos estudantes;
- Produzir um *e-book* para a Educação Física na Educação Infantil – fundamentado na Pedagogia Histórico-Crítica e na Abordagem Crítico-Superadora da Educação Física e na perspectiva histórico-cultural, que possibilite o acesso ao saber contextualizado da Cultura Corporal.

Para alcançar tais propósitos nesta dissertação, as temáticas abordadas foram as contradições da racionalidade neoliberal na educação, a análise crítica da BNCC e do Currículo Paulista, e os pressupostos da PHC e da ACS na Educação Física para a Educação Infantil. A partir do método do MHD, explicitaram-se as categorias que orientam a investigação (trabalho, totalidade, contradição, mediação, hegemonia e práxis) estruturando o referencial teórico que articula Educação Física, educação e sociedade, políticas públicas e teorias críticas.

Também se foi a campo para apreender as percepções docentes da Rede Municipal de São Miguel Arcanjo por meio de entrevistas semiestruturadas. Tal acesso à prática social inicial sustentou a elaboração da unidade de ensino fundamentada na PHC e na ACS, cujos resultados serviram de base diagnóstica e de análise.

A compreensão crítica da Educação Física na Educação Infantil, materializou-se em práxis por meio de uma intervenção com alunos da CEMEI Nelson Soares, escola localizada na zona rural do município. Foram realizadas 08 aulas com a temática "Brincando de Circo", na qual se buscou promover a apropriação do conhecimento da Cultura Corporal de forma intencional, sistematizada e sem perder de vista a totalidade. A intervenção foi estruturada sob as fases da PHC – prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final – conforme proposto por Saviani (2008). A intervenção pedagógica orientou-se, ainda,

pela teoria do Jogo de Papéis Sociais (Elkonin, 2009), alinhada a Psicologia Histórico-cultural (Leontiev, 1978; Vygotski, 2001; Luria, 2008 *apud* Martins, 2017), visando o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, como a imaginação e o pensamento conceitual. Além disso, a intervenção buscou a apreensão dos conhecimentos em suas diferentes dimensões e o desenvolvimento de uma visão mais rica e crítica sobre a realidade.

Esta dissertação configura-se como um exercício de práxis, articulando a reflexão teórica rigorosa à análise da realidade concreta da educação municipal. Ao investigar a Educação Física na Educação Infantil, a intenção transcende a mera descrição do estado das coisas; busca-se apontar horizontes para uma educação que, ao socializar o conhecimento clássico, científico, filosófico e artístico, colabore efetivamente para a emancipação dos sujeitos e para a superação das desigualdades que historicamente assolam a escola pública. Sob esse prisma transformador, a investigação assume a perspectiva de transpor o plano das intenções para o campo da materialização científica, estruturando-se a partir de um método que objetiva apreender a essência do fenômeno investigado.

Diante desse cenário, a investigação busca compreender como a Educação Física se materializa na Rede Municipal de Ensino e de que modo os docentes a incorporam em suas práticas pedagógicas. Tal investigação, à luz de teorias educacionais críticas, leva a práxis, a qual Marx (2024) define como a atividade humana sensível e transformadora que, ao articular dialeticamente a teoria e a prática, possibilita não apenas a interpretação da realidade, mas a sua efetiva transformação, abrindo caminhos para a construção de alternativas emancipatórias para a educação pública.

Com esse propósito, esta dissertação organiza-se de modo a desvelar as contradições presentes na Rede Municipal de Ensino de São Miguel Arcanjo, confrontando as imposições da lógica neoliberal com a necessidade de uma formação omnilateral. Ao percorrer os nexos entre a fundamentação teórica, a análise das políticas públicas, a realidade docente e a práxis pedagógica, o estudo avança para a análise de uma proposta de intervenção fundamentada na Pedagogia Histórico-Crítica e na Abordagem Crítico-Superadora, desenvolvida em oito aulas de Educação Física na Educação Infantil. Busca-se, assim, compreender os impactos dessa intervenção sobre a organização do trabalho pedagógico e sobre as possibilidades de socialização do conhecimento da cultura corporal, contribuindo para o fortalecimento de uma

Educação Física crítica, comprometida com a formação omnilateral, a resistência às determinações hegemônicas e a transformação social.

2. A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E OS EMBATES CONTRA-HEGEMÔNICOS

2.1 EDUCAÇÃO, CLASSE SOCIAL E CULTURA CORPORAL: BASES HISTÓRICO-CRÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

À luz do MHD, a educação é compreendida como um fenômeno especificamente humano, determinado pelo modo de produção da vida material. O trabalho, processo de transformação da natureza que simultaneamente transforma a natureza humana, constitui a categoria fundante do ser social e a base sobre a qual se estruturam as relações educativas. Enquanto fenômeno social, a educação não ocorre de maneira isolada: ela é condicionada pelo desenvolvimento da vida social e política e assume, numa sociedade de classes como a capitalista, um papel ambíguo e contraditório – ora como instrumento de emancipação, ora como mecanismo de reprodução das desigualdades e da hegemonia dominante.

Karl Marx e Friedrich Engels (2011) já indicavam que as ideias dominantes de uma época são as ideias da classe dominante. A educação, enquanto componente da superestrutura, opera como instrumento de reprodução dessa dominação ideológica. Dentro da estrutura capitalista, a escola atua frequentemente como Aparelho Ideológico de Estado (Althusser, 1985), sendo central para a reprodução das relações de produção e da força de trabalho, garantindo a sujeição à ideologia vigente. Essa lógica manifesta-se na Teoria do Capital Humano, que reduz a educação a um fator de investimento individual, prometendo a eliminação das desigualdades enquanto mascara as relações de exploração. Frigotto (2010) demonstra como essa teoria, ao invés de promover a igualdade, serve para legitimar as desigualdades sociais e a manutenção da estrutura capitalista, transformando a educação em instrumento de reprodução da força de trabalho.

A divisão social do trabalho reflete-se diretamente na organização escolar, consolidando o que Saviani (2008) denomina educação dualista. Essa cisão separa a formação dos dirigentes, centrada na apropriação da cultura elaborada, daquela voltada aos executores, cujo currículo é aligeirado e voltado às necessidades imediatas de subsistência. Tal disparidade não é fruto do acaso, mas uma necessidade estrutural para a manutenção da exploração, uma vez que o acesso

limitado ao conhecimento científico e filosófico dificulta que a classe trabalhadora compreenda a totalidade das relações sociais. A escola pública, ao não oferecer o saber sistematizado com a mesma densidade das escolas da classe burguesa, acaba por legitimar a exclusão sob o manto de uma falsa igualdade de oportunidades (Saviani, 2008).

Saviani (2008), ao sistematizar a história e a filosofia da educação, classifica as teorias educacionais em dois grandes grupos. O primeiro é formado pelas teorias não-críticas (Pedagogia Tradicional, Pedagogia Nova e Pedagogia Tecnicista), que, apesar de suas diferentes premissas, falham em compreender a educação em sua relação dialética com a sociedade, desconsiderando as raízes sociais da marginalidade. O segundo grupo, das teorias crítico-reprodutivistas (Escola como Violência Simbólica, Aparelho Ideológico de Estado e Escola Dualista), compreende a marginalidade como inerente à estrutura social, reconhecendo a função reprodutora da escola, mas incorrem num caráter fatalista que negligencia a dimensão contraditória da educação e a possibilidade de que a apropriação do saber se converta em instrumento de luta e transformação social.

Contrapondo-se a ambos os grupos, a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) de Dermeval Saviani (2008, 2011) emerge como teoria crítica não-reprodutivista. Reconhecendo o caráter contraditório da educação na sociedade de classes, a PHC propõe que a escola não seja meramente um aparelho de reprodução, mas um espaço de luta e de apropriação do saber. Para ela, a marginalidade não é um destino, mas uma condição superável pela apropriação do conhecimento historicamente acumulado. A PHC, portanto, busca instrumentalizar as classes populares com o domínio do saber sistematizado, recusando a neutralidade do ato educativo e definindo-o como "[...] o ato de produzir, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens" (Saviani, 2011, p. 13).

A PHC apresenta-se, nesse horizonte, como resposta teórica e política à crise das pedagogias hegemônicas, contrapondo-se à lógica do "aprender a aprender", que, ao deslocar o eixo do processo educativo do ensino para a aprendizagem individual, subtrai do professor sua função mediadora e reduz o conhecimento sistematizado a um instrumento de adaptação do sujeito à ordem vigente. Da mesma forma, recusa o tecnicismo e sua ênfase no "aprender a fazer", que subordina a educação às demandas imediatas do mercado, formando trabalhadores aptos a executar, mas não

a compreender ou transformar a realidade. Como afirma Saviani (2008): [...] conclui-se que a importância política da educação reside na sua função de socialização do conhecimento. É realizando-se na especificidade que lhe é própria que a educação cumpre sua função política (Saviani, 2008, p. 70).

Frigotto (2010) aprofunda essa análise ao evidenciar como as políticas educacionais, submetidas às exigências do capital, transformam a escola em apêndice do mercado. Embora frequentemente considerada "imediatamente improdutiva" por não gerar mais-valia direta, a escola revela-se "mediadamente produtiva" ao criar as condições ideológicas e técnicas para a manutenção do sistema. Sob o capital em sua fase neoliberal, Dardot e Laval (2016) identificam uma racionalidade política global que estende a lógica da concorrência a todas as esferas da vida social, impondo ao sujeito a concepção de si mesmo como uma "empresa de si", em permanente autovalorização.

Esse cenário encontra em Antunes (2018) sua expressão mais concreta: a "nova morfologia" do trabalho, marcada pela fragmentação, terceirização e precarização estrutural que produz o que o autor denomina "privilégio da servidão", condição em que o sujeito oscila entre o flagelo do desemprego e a disponibilidade perpétua para o labor desprotegido. A uberização e a pejotização são as faces mais visíveis desse processo, que atinge diretamente os trabalhadores, inclusive os da educação.

Dourado (2019) ressalta que essa instrumentalização se materializa em uma agenda global transnacional que promove a minimização do papel do Estado por meio de políticas de ajuste fiscal e privatização, submetendo a educação a um crescente processo de financeirização. No cotidiano escolar, a ofensiva ideológica manifesta-se na plataformização da educação, processo que converte a prática pedagógica em atividade monitorada por métricas de desempenho, reduzindo o professor à condição de mero implementador de roteiros pré-fabricados.

Sob a lógica de um panóptico digital, prioriza-se o cumprimento de metas algorítmicas em detrimento do desenvolvimento do pensamento crítico. Para a classe trabalhadora, a escola deve constituir-se, ao contrário, como espaço sociopolítico de disputa para a "articulação do saber produzido, elaborado, sistematizado e historicamente acumulado com os interesses de classe", servindo como instrumento de mediação na negação das relações de exploração (Frigotto, 2010, p. 33).

Duarte (2021) denuncia que esse cenário promove o esvaziamento do conhecimento sistematizado, por meio da "pedagogia das competências", abordagem relativista em que o conhecimento é tratado como provisório e útil apenas para a adaptação às mutações do capital. Em contraposição, a PHC afirma o caráter afirmativo do ato de ensinar e a centralidade do saber clássico, aquilo que se firmou como fundamental na história humana. Conforme explicitam Saviani e Duarte (2012, p. 82):

> A outra direção possível do movimento produzido pela contradição que marca a educação escolar na sociedade capitalista, esta sim, favorável aos interesses da classe trabalhadora, é a da luta pela efetivação da especificidade da escola, fazendo do trabalho de socialização do conhecimento o eixo central de tudo o que se realiza no interior dessa instituição, ou seja, aquilo que dá sentido à sua existência. Essa luta requer ações organizadas no plano dos embates políticos, no plano da formação de quadros altamente qualificados, no plano da produção do conhecimento sobre a educação e no plano da construção teórica e prática de uma pedagogia que fortaleça o trabalho de produção direta e intencional, em cada aluno e em todos os alunos, do domínio dos conhecimentos necessários ao seu pleno desenvolvimento como seres humanos (Saviani; Duarte, 2012, p. 82).

Um dos pontos em que essa disputa se manifesta com maior sutileza é na própria noção de criatividade, termo mobilizado tanto pela PHC quanto pela pedagogia das competências, mas com sentidos radicalmente opostos. Sob a lógica do "aprender a aprender" e da pedagogia das competências, a criatividade é tratada como um traço individual, espontâneo e adaptativo, valoriza-se o improviso, a flexibilidade e a capacidade de resolver problemas desvinculados de qualquer aprofundamento no saber sistematizado, numa lógica funcional à empregabilidade flexível exigida pelo capital em fase de financeirização informacional.

Sob a ótica da PHC, ao contrário, a criatividade não se opõe à apropriação do saber elaborado e sim depende dela. É porque o sujeito domina o conhecimento historicamente acumulado que ele pode produzir algo novo a partir desse domínio, e não apesar dele. Criar, nessa perspectiva, é uma síntese qualitativamente superior, não um dado espontâneo da natureza infantil ou juvenil. Essa distinção será retomada ao longo desta dissertação, sobretudo na análise da unidade de ensino, na qual a criatividade das crianças emerge não da ausência de mediação pedagógica, mas justamente da intencionalidade com que os conteúdos da cultura corporal lhes foram apresentados.

Essa resistência à socialização do saber é, como aponta Saviani (2013), uma estratégia de classe para manter o conhecimento como propriedade privada, convertendo a escola em agência de assistência social destinada a atenuar as contradições do capitalismo em vez de enfrentá-las. Frigotto (2010) é preciso ao identificar o movimento de renovação apenas aparente das políticas educacionais:

> As novas roupagens ou máscaras [...] são as novas categorias de sociedade do conhecimento, qualidade total, formação flexível, formação de competências e empregabilidade, que na realidade apenas efetivam uma metamorfose do conceito de capital humano. Os componentes da formação, apenas com uma materialidade diversa exigida pela nova base científico-técnica, são os mesmos que constituem o constructo capital humano: habilidades cognitivas (educação abstrata, polivalente) e traços psicossociais, atitudes, valores etc. (Frigotto, 2010, p. 18).

Na Educação Física, essa perspectiva articula-se com a Abordagem Crítico-Superadora (ACS), formulada pelo Coletivo de Autores (1992), que estabelece a cultura corporal como objeto de estudo do componente curricular. Sob essa lente, temas como o esporte, o jogo, a ginástica, a luta e a dança deixam de ser meras atividades motoras para serem tratados em sua totalidade histórica e social, visando elevar a compreensão da realidade e o desenvolvimento do pensamento crítico. A ACS propõe uma ruptura com a tradição conservadora que utilizou o corpo para adaptar o sujeito às exigências do capital (seja pelo higienismo, pelo militarismo ou pela lógica do rendimento esportivo) deslocando o eixo do desenvolvimento da aptidão física para a compreensão contextualizada da cultura corporal, "compreendida como o acervo de formas de representação do mundo que o ser humano tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal" (Coletivo de Autores, 1992, p. 26).

A articulação entre a PHC e a ACS não decorre da simples justaposição de dois referenciais críticos, mas de uma relação de complementaridade lógica entre o geral e o particular. A PHC, como teoria pedagógica de caráter geral, fornece o método do processo de ensino-aprendizagem, a lógica dialética que parte da prática social inicial, atravessa a problematização e a instrumentalização, e retorna à prática social em patamar superior de compreensão, válido para qualquer componente curricular. A ACS, por sua vez, é a mediação desse método para o campo específico da Educação Física, definindo qual é o saber a ser sistematizado. Nesse sentido, a ACS pode ser compreendida como a PHC aplicada e especificada ao objeto da área, e não como uma segunda teoria concorrente que se soma à primeira. É essa relação de mútua

determinação que sustenta, ao longo desta dissertação, o uso conjunto das duas abordagens tanto na análise teórica quanto na construção da unidade de ensino.

A perspectiva crítico-superadora fundamenta uma reflexão pedagógica simultaneamente diagnóstica, judicativa e teleológica, visando transformar o aluno em sujeito histórico capaz de intervir na sociedade. Isso exige que o professor trate os temas da Cultura Corporal resgatando sua historicidade e evidenciando que a produção humana é intrinsecamente ligada aos conflitos de classe. Conforme destaca o Coletivo de Autores (1992), "nas sociedades de classe, como é o caso do Brasil, o movimento social se caracteriza, fundamentalmente, pela luta entre as classes sociais a fim de afirmarem seus interesses" (p. 13). A aula crítico-superadora, compreendida como a unidade fundante do tempo-espaço escolar, organiza-se intencionalmente "em prol da transmissão e da apropriação do conhecimento da área" (Lorenzini; Melo; Souza Junior, 2022, p. 2), elevando o pensamento do aluno de uma visão sincrética e fragmentada para uma síntese superior e rigorosa da realidade, e posicionando a escola como campo de resistência política e intelectual.

Essa disputa alcança a Educação Infantil, etapa historicamente negligenciada nos debates sobre formação humana integral por ser vista sob a ótica do cuidado e do entretenimento. Na BNCC (Brasil, 2017), a Educação Física não se configura como componente curricular nessa etapa; as práticas da cultura corporal são subsumidas ao campo de experiência "Corpo, Gestos e Movimentos". Saviani (2025) tece uma crítica contundente a essa organização, argumentando que ela se insere num movimento neoprodutivista que subordina a educação Brasileira aos ditames de avaliações padronizadas, resultando no esvaziamento do saber sistematizado. A própria BNCC explicita essa perspectiva:

> [...] a instituição escolar precisa promover oportunidades ricas para que as crianças possam, sempre animadas pelo espírito lúdico e na interação com seus pares, explorar e vivenciar um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo, para descobrir variados modos de ocupação [...] (Brasil, 2017, p. 41).

Ao fazê-lo a BNCC coloca a experiência espontânea no lugar que deveria ser ocupado pela transmissão intencional do patrimônio cultural. Saviani (2025) e Vigotski (2001) defendem que a organização pedagógica na Educação Infantil deve ser pautada pela atividade-guia, visando à apropriação do patrimônio cultural acumulado e ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores, não pela vivência desarticulada.

Nesse sentido, a resistência contra-hegemônica no interior da escola exige que a prática pedagógica supere o cotidiano alienado e recupere sua função social primordial: a transmissão das máximas objetivações humanas. Fundamentando-se na PHC, defende-se que a Educação Infantil é o estágio inicial para o desenvolvimento omnilateral, momento em que se devem lançar as bases para a superação da alienação. A Educação Física, nessa perspectiva, deixa de ser um apêndice recreativo para tornar-se componente essencial da compreensão do próprio corpo como parte da totalidade histórica e social, comprometida com a superação das condições que produzem a desigualdade e com a formação de sujeitos capazes de compreender e transformar a realidade em que vivem. O professor que assume esse compromisso ultrapassa a mera transmissão de conteúdos e exerce uma mediação didática que conduz o aluno da aparência imediata dos fenômenos à compreensão de sua essência histórica (Saviani, 2008).

Essa compreensão do papel da Educação Física exige, entretanto, um professor que a domine – e é precisamente sobre a formação desse professor que o texto seguinte se debruça.

2.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES, TEORIAS CRÍTICAS E EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA ANÁLISE HISTÓRICA E CONTRA-HEGEMÔNICA

A trajetória da formação de professores no Brasil é marcada por tensões entre modelos técnicos e perspectivas críticas, refletindo as transformações socioeconômicas e políticas do país (Borges; Aquino; Puentes, 2012). Historicamente, a preocupação explícita com o preparo docente surge apenas após a independência, em 1827, com a Lei das Escolas de Primeiras Letras. Saviani (2009) divide essa trajetória em seis períodos:

> 1. Ensaios intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se inicia com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estende-se até 1890, quando prevalece o modelo das Escolas Normais.
> 2. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial é a reforma paulista da Escola Normal tendo como anexo a escola-modelo.
> 3. Organização dos Institutos de Educação (1932-1939), cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.

> 4. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971).
> 5. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996).
> 6. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006). (Saviani, 2009, p. 143-144)

Esse percurso revela que a formação docente nunca foi politicamente neutra: cada período expressou os interesses em disputa no interior da sociedade de classes.

Nesse processo histórico, a formação de professores de Educação Física consolidou-se sob o "esquema 3+1" (três anos de disciplinas específicas voltadas ao bacharelado e um de didática voltado à licenciatura), modelo que fragmentava a unidade entre teoria e prática. A partir da década de 1990, esse cenário foi transformado pela ascensão do neoliberalismo e pelo "Consenso de Washington", que passou a orientar as políticas educacionais brasileiras. Sob essa lógica, o Estado é tratado como gestor insuficiente, transferindo responsabilidades à iniciativa privada e à sociedade civil (Borges; Aquino; Puentes, 2012). As políticas educacionais resultantes, como a Reforma do Ensino Médio (Lei n.º 13.415/2017) e a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), foram organizadas para materializar os interesses do capital em crise, promovendo o esvaziamento científico dos currículos e o rebaixamento da formação da classe trabalhadora (Taffarel; Beltrão, 2019).

A expansão massiva das Instituições de Ensino Superior (IES) privadas, viabilizada pela LDB (Brasil, 1996) e impulsionada pelo FIES, atendeu aos ditames dos organismos internacionais. Lopes e Castro (2016), ao investigarem as recomendações da UNESCO (*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*/Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), do Banco Mundial[5] e do BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento) para a América Latina entre 1995 e 2002, demonstraram que, enquanto a UNESCO apresentava uma concepção relativamente progressista de cooperação, o Banco Mundial e o BID sustentavam um discurso economicista em que o conhecimento aparece como valor de mercado e a eficiência e a privatização são metas centrais.

[5] O Banco Mundial, criado em 1944 para a reconstrução pós-guerra, atua hoje como um dos maiores financiadores de desenvolvimento do mundo, com 189 países membros sob a liderança dos EUA. No entanto, sua atuação é frequentemente objeto de análises críticas, focadas na promoção de uma agenda neoliberal e na assimetria de poder nas decisões.

Dessa configuração resultou o predomínio de um modelo de ensino superior marcado pela mercantilização, com a transnacionalização de empresas educacionais e a expansão de franquias universitárias. Para a Educação Básica, esse mesmo movimento se expressou na Conferência de Jomtien (UNESCO, 1990), cujo Plano de Ação, ao priorizar as "necessidades básicas de aprendizagem", abriu caminho para uma educação minimalista, voltada mais à adaptação social do que à emancipação humana.

Os dados do Censo da Educação Superior de 2024 (Brasil, 2025) conferem materialidade a esse processo: a rede privada concentra 80% das matrículas, e o ensino a distância (EaD) registrou crescimento de 256% entre 2018 e 2024, superando pela primeira vez a marca de 50,7% do total de matrículas na graduação, mais de 5,18 milhões de estudantes. A Educação Física figura entre os cursos com maior volume de matriculados, totalizando 1,26 milhão de estudantes, o que representa 12,3% do contingente total de 10,22 milhões de matrículas no ensino superior (Brasil, 2025). Tais números não são estatísticas isoladas: revelam o aligeiramento formativo sob a plataformização, com a EaD operando como estratégia de redução de custos e ampliação da escala mercantil. Como sintetizam Taffarel, Santana e Luz (2021):

> [...] o mesmo movimento ocorrido na formação de professores em geral está ocorrendo com os cursos de Educação Física. Cresce a iniciativa privada e a Educação a Distância. Há um agravante com a divisão do Curso e com um Conselho profissional que age segundo um aparelho do Estado Burguês [...] (Taffarel; Santana; Luz; 2021, p. 6).

A regulamentação da profissão, ocorrida em 1998 com a Lei Federal n.º 9.696/98 (Brasil, 1998), criou o sistema CONFEF/CREF [6] (Conselho Federal de Educação Física/Conselho Regional de Educação Física). Machado (2024) caracteriza esse sistema como um "intelectual orgânico coletivo da burguesia", que utiliza o trânsito no Estado para construir consensos e aprovar legislações classistas. A análise histórica do autor demonstra que, enquanto o movimento de 1940 centrou-se na regulamentação do trabalho e na conquista de direitos, o movimento de 1980/1990 configurou a regulamentação da profissão sob a égide neoliberal,

[6] O CONFEF (Conselho Federal de Educação Física) e os CREFs (Conselhos Regionais de Educação Física) formam o sistema que regulamenta e fiscaliza a profissão de Educação Física no Brasil. Enquanto o CONFEF normatiza em âmbito nacional, os CREFs fiscalizam o exercício profissional e emitem os registros obrigatórios para atuação na área.

promovendo a substituição do termo "professor" por "profissional" para legitimar a precarização e a formação de "trabalhadores de novo tipo" (Machado, 2024, p. 7). Essa operação ideológica não é acidental: ao esvaziar a identidade docente, ela prepara o terreno para a subsunção do magistério à lógica do mercado.

No campo normativo, a formação de professores viu-se crescentemente aprisionada por resoluções que subordinam as licenciaturas ao conteúdo da BNCC. A Resolução CNE/CP (Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno) n.º 2/2019, denominada BNC-Formação, aprofundou esse projeto ao impor a padronização curricular e ao introduzir a "simetria invertida", tentativa de fazer o currículo das licenciaturas espelhar a BNCC da Educação Básica (Felipe; Cunha; Brito, 2021). Sobre o resultado desse processo, a ANFOPE (2024) registrou:

> Em 2023, a Anfope representou o Fórum Nacional de Educação no GT Formação Inicial de Professores criado pelo Ministério da Educação, por meio da Portaria nº 587, de 28 de março de 2023. O trabalho desse GT indicou a necessidade de revogação das Resoluções CNE/CP n. 02/2019 e n. 01/2020 e pela retomada da Resolução CNE/CP n. 02/2015. Além disso, participou de diversas reuniões com Diretores/as e Coordenadores/as do MEC, com Conselheiros e Conselheiras do CNE, na busca de um diálogo prometido e não efetivado (Anfope, 2024, p. 2).

Construída coletivamente ao longo de dez anos, com participação da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Centro de Estudos, Educação e Sociedade (CEDES) e Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centros/Departamentos de Educação (FORUMDIR), trabalho este, não efetivado. Em 2024, entrou em vigor a Resolução CNE/CP n.º 04/2024, que a ANFOPE (2024) caracterizou como uma "bricolagem", no sentido do improviso:

> O Projeto de Resolução que acompanha o Parecer CNE/CP n. 4/2024 apresentado pelo CNE, em substituição à Resolução CNE/CP n. 2 de 2019, apresenta semelhanças com a Resolução CNE/CP n. 2/2015 e com Resolução CNE/CP n. 2/2019, nesse sentido, tende a parecer uma bricolagem, no sentido do improviso, que se perde num emaranhado de elementos conceituais, referenciados em pesquisadores/as proeminentes do país. No Parecer e no Projeto de Resolução, os conceitos e orientações para a formação inicial parecem ser uma junção de propostas e intervenções que sinalizam para uma formação sem a articulação de fundamentos e princípios formativos na proposta de uma educação que seja humanizadora e emancipatória (Anfope, 2024, s.p.).

Analisada à luz do MHD, a Resolução n.º 04/2024 aprofunda a crise formativa. Ao eliminar as 400 horas de prática pedagógica distribuídas ao longo do curso e

concentrá-las exclusivamente no estágio supervisionado, rompe com a unidade entre teoria e prática, que para Saviani (2025) é constitutiva do próprio ato educativo. Somado ao retorno do modelo "3+1", que destina metade da carga horária ao conteúdo específico e trata a formação pedagógica como acessório, tem-se como resultado um profe0073sor formado de modo alienado, reduzido a um executor técnico desprovido de autonomia intelectual.

Essa arquitetura normativa opera como mecanismo de interdição: ao empobrecer deliberadamente a formação dos professores das classes populares, impede que os filhos da classe trabalhadora acessem o conhecimento sistematizado em sua forma mais desenvolvida. Como afirma Saviani (2008, p. 45): "o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação".

Essa configuração foi impulsionada por Aparelhos Privados de Hegemonia (Gramsci, 1999), como o movimento "Todos pela Educação" e institutos empresariais, que ocuparam espaços decisórios no Conselho Nacional de Educação para defender o modelo da Nova Gestão Pública (Evangelista; Fiera; Titton, 2019). O desenvolvimento do capitalismo sob a égide da acumulação flexível e do *toyotismo*[7] impôs à educação a formação de um "trabalhador flexível", caracterizando a separação entre a concepção e a execução do ensino — o professor planeja cada vez menos e executa cada vez mais pacotes curriculares prescritos externamente (Araújo; Pereira; Silva, 2020). Felipe, Cunha e Brito (2021) demonstram que organismos como o Banco Mundial e a *Organization for Economic Co-operation and Development*[8] *(*OCDE) orientam reformas que priorizam o pragmatismo e o "saber-fazer", resultando no esvaziamento do conhecimento crítico e na imposição de sistemas de avaliação

[7] O toyotismo, como via japonesa de expansão e consolidação, é uma forma de organização do trabalho ue nasceu na Toyota, no Japão do pós-45, e que, muito rapidamente se propaga para as grandes companhias daquele país. Segundo Druck (1999), os traços mais marcantes do toyotismo se dividem em quatro dimensões: sistema de emprego; sistema de organização e gestão do trabalho; sistema de representação sindical; e sistema de relação interempresas (Ribeiro, 2018, p. 74).

[8] A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) originou-se no período do pós-guerra a partir da Organização para a Cooperação Econômica Europeia (OECE), inicialmente vinculada à coordenação dos fluxos de ajuda do Plano Marshall e à consolidação da hegemonia política e econômica dos Estados Unidos sobre a Europa. Atualmente, a organização consolidou-se como um líder mundial no fornecimento e controle de informações para formuladores de políticas, exercendo um papel de governança global que busca padronizar o conhecimento educativo em escala planetária. No campo da educação, a OCDE atua como um agente criador de consensos e "verdades" pedagógicas, utilizando instrumentos de avaliação em larga escala, como o PISA, para alinhar os sistemas de ensino nacionais à racionalidade neoliberal e às demandas do mercado financeiro e tecnológico (Freitas; Coelho, 2019).

padronizados, como o *Programme for International Student Assessment*[9] (PISA), que transformam a educação em governança corporativa voltada à produção de força de trabalho adaptável.

No campo específico da Educação Física, a formação docente foi moldada pela exploração da mão de obra da classe trabalhadora, pelo higienismo e eugenismo médico, pelo ideário militarista e pela tendência desportivizante (Taffarel; Santana; Luz, 2021). Essa herança, como observa Alviano Júnior (2014), revela o seguinte:

> [...] a construção dos currículos de formação de professores em Educação Física oferecidos pelas IES privadas, devem ser visualizados não apenas na perspectiva da análise das diretrizes que os norteiam, mas também na lógica em que o Ensino Superior privado se constitui atualmente no Brasil, estabelecendo a maneira como se deu sua expansão no período pós-ditadura e seu significado no contexto neoliberal (Alviano Júnior, 2014, p. 460).

Bracht (1997) sintetiza a consequência desse processo:

> A Educação Física não é ela mesma; em maior ou menor grau ela é a instrução física militar. A sua identidade e o seu desenvolvimento são totalmente determinados a partir de fora. Seu entendimento como atividade eminentemente prática colabora também para impedir a reflexão teórica em seu interior (Bracht 1997, p. 21)

Oriunda das ginásticas europeias introduzidas no Brasil para fortalecer o trabalhador ou para atenuar os sofrimentos causados pela organização social capitalista, a Educação Física sustentou-se no positivismo e nas ciências naturais, voltando-se ao controle social e ao desenvolvimento econômico do Estado (Soares, 2017). O militarismo e o esportivismo constituíram, simbioticamente, sua face hegemônica.

A partir da década de 1980, com a redemocratização e o fortalecimento da pós-graduação, emergiram as abordagens críticas. A Abordagem Crítico-Superadora (Coletivo de Autores, 1992) redefiniu o objeto de estudo da área como cultura corporal, deslocando o eixo do desenvolvimento da aptidão física para a compreensão histórica e social das práticas corporais. Contudo, a Resolução CNE/CES n.º 06/2018, que instituiu as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Educação Física, foi alvo de dura crítica do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), que se posicionou publicamente, declarando:

[9] O PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) é um teste trienal criado pela OCDE para medir a capacidade de jovens de 15 anos em aplicar conhecimentos práticos de Leitura, Matemática e Ciências em situações do dia a dia.

> Nos encontramos unificados desde fevereiro de 2019 em torno da insatisfação que se instalou desde a aprovação da Resolução CNE/CES 06, de 18 de dezembro de 2018 e que instituiu novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) para os Cursos de Graduação em Educação Física. Essa insatisfação vem se expressando, concretamente, como necessidade de desaprovação desta resolução, sendo este posicionamento referendado em nossas análises, pesquisas e atividades acadêmicas. Ao nos depararmos com a Resolução CNE/CES 06/2018 e, antes ainda, com o Parecer CNE/CES 584/2018 que o antecedeu, se fez imperativo nos posicionarmos publicamente, declarando o nosso desacordo frente às concepções pedagógicas, políticas e ideológicas que fundamentam esta resolução e as DCN's delas originadas. (CBCE, 2024, n.p.).

A divisão entre licenciatura e bacharelado é, para Borges (2015), equivocada e artificial: enquanto os licenciados são privados de conhecimentos aprofundados sobre a cultura corporal em sua totalidade, os bacharéis perdem os fundamentos científicos da educação. Essa fragmentação, reforçada pela ingerência de conselhos de classe que priorizam a função fiscalizadora em detrimento da pedagógica, dificulta a compreensão da área como um fenômeno histórico e social unitário (Alviano Júnior, 2014).

É nesse horizonte que a formação sustentada na PHC se insere como alternativa concreta: orienta-se pelo projeto político-pedagógico de apropriação das práticas culturais necessárias à transformação social, no qual o professor atua como mediador intelectual inserido na prática social global (Hermida; Mata; Nascimento, 2010). Como argumenta Bracht (1997), a Educação Física precisa superar a visão instrumentalizada do corpo e do movimento, assumindo o compromisso com uma formação humana plena. Oliveira (1983, *apud* Bracht, 1997, p. 81) já evidenciava que "a Educação Física, apesar de ser uma atividade essencialmente prática, pode e deve oferecer a oportunidade para a formação do homem consciente, crítico e sensível à realidade que o envolve". A PHC fundamenta-se no MHD e exige que a reflexão docente seja radical, rigorosa e de conjunto, o que Saviani (1996) descreve como indissociável:

> A profundidade [radicalidade] é essencial à atitude filosófica do mesmo modo que a visão de conjunto [globalidade]. Ambas se relacionam dialeticamente por virtude da íntima conexão que mantém com o mesmo movimento metodológico, cujo rigor [criticidade] garante ao mesmo tempo a radicalidade, a universalidade e a unidade da reflexão filosófica (Saviani, 1996, p. 17-18).

Para Saviani (2008), o conhecimento na PHC deve ser abordado por meio de cinco momentos dialeticamente articulados, não etapas rígidas, mas mediações em movimento: a prática social inicial, ponto de partida que reconhece a inserção cultural

do aluno como alicerce do trabalho pedagógico; a problematização, momento em que as contradições da realidade são explicitadas e a necessidade do saber sistematizado se evidencia; a instrumentalização, em que os conteúdos são socializados de forma organizada e intencional; a catarse, em que o aluno alcança uma nova síntese, elevando o pensamento a patamar de maior generalidade a "[...] efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos da transformação social" (Saviani, 2008b, p. 57). E a prática social final, superação qualitativa que habilita os sujeitos a atuarem de modo mais consciente e emancipado na realidade coletiva. Como afirma Saviani (2003):

> [...] se a escola não permite o acesso a esses instrumentos, os trabalhadores ficam bloqueados e impedidos de ascender ao nível da elaboração do saber, embora continuem, pela sua atividade prática real, a contribuir para a produção do saber (Saviani, 2003, p. 77).

Cabe destacar que a prática social inicial e a prática social final não são dois objetos distintos, mas o mesmo objeto examinado em dois momentos do percurso pedagógico. O que se transforma, de um momento a outro, não é a realidade em si, pois o fenômeno estudado permanece o mesmo, mas sim o nível de compreensão e de domínio que o sujeito tem sobre ela. A prática social final é, portanto, um retorno à mesma prática social inicial, agora desnudada pela mediação do saber sistematizado, e não a chegada a um novo objeto de estudo.

No campo da Educação Física, esse percurso formativo encontra sua expressão mais orgânica na ACS. O professor de Educação Física é desafiado a abordar a cultura corporal de forma que o estudante possa constatar, interpretar e explicar a realidade social. Conforme o Coletivo de Autores (1992):

> [...] os temas da cultura corporal, tratados na escola, expressam um sentido significado onde se interpenetram, dialeticamente, a intencionalidade/objetivos do homem e as intenções objetivos da sociedade (Coletivo de Autores, 1992, p. 62).

Ao transpor essa formação para a Educação Infantil, o professor deve apresentar os elementos da cultura corporal como representações simbólicas de experiências historicamente produzidas, estimulando na criança a percepção de que a produção humana é coletiva e provisória (Hermida; Mata; Nascimento, 2010). A formação docente para essa etapa assume, portanto, um caráter de resistência contra a mercantilização do ensino, priorizando a solidariedade e a cooperação em

detrimento do individualismo meritocrático, assegurando o desenvolvimento omnilateral do sujeito desde os primeiros anos de vida escolar.

O trabalho de Marsiglia (2011) demonstra como a apropriação do conhecimento sistematizado deve ocorrer desde os anos iniciais, incluindo a Educação Infantil, por meio de mediações docentes que tornam acessíveis conceitos complexos através das práticas corporais. Essa abordagem se opõe frontalmente ao "recuo da teoria" (Moraes, 2003 *apud* Duarte, 2006) e ao esvaziamento do trabalho docente promovido pelas pedagogias das competências e pelos quatro pilares da educação do Relatório Delors (2003). Como denuncia a própria Marsiglia (2011):

> Estas novas referências, apresentadas por discursos bastante sedutores, sobre valorização da pessoa e sua subjetividade [...], sobre a importância dos conhecimentos adquiridos experiencialmente, sobre a criatividade da atividade docente [...], sobre a articulação entre aprendizagem e cotidiano etc. [...] representam, outrossim, estratégias para o mais absoluto esvaziamento do trabalho educacional. Os professores já não mais precisarão aprender o conhecimento historicamente acumulado, pois já não mais precisarão ensiná-lo aos seus alunos, e ambos, professores e alunos, cada vez mais empobrecidos de conhecimentos pelos quais possam compreender e intervir na realidade, com maior facilidade, adaptar-se-ão a ela pela primazia da alienação (Marsiglia, 2011, p. 7-8).

O professor de Educação Física, nesse contexto, para seu enfrentamento, deve atuar como um "par mais desenvolvido" (Vigotski, 2001), capaz de conduzir a aprendizagem de forma planejada e de criar, nos alunos, novas necessidades e ricas determinações que possibilitem a humanização plena, pois o único bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento.

Calheiros e Ferreira (2021) alertam que o simples contato com as teorias críticas nos cursos de graduação não são suficientes para consolidar esses princípios: é necessário que as redes públicas de ensino promovam políticas consistentes de formação continuada. No entanto, as políticas públicas nesse campo têm assumido, com frequência, caráter puramente compensatório ou tecnicista (Gatti, 2008). Para romper com essa lógica funcionalista, Mazzeu (1998) propõe que a formação continuada seja pautada no conceito de humanização, superando as posturas prático-reflexivas que negligenciam a apropriação do saber erudito:

> A humanização do trabalho docente implica uma ampliação da autonomia do professor e, ao mesmo tempo, uma apropriação, por ele, de conhecimentos, habilidades e valores fundamentais da cultura existente, bem como de conhecimentos necessários para assegurar aos alunos a apropriação ativa e criativa dessa cultura (Mazzeu, 1998, p. 61).

Essa fragilidade formativa se torna ainda mais grave quando projetada sobre a Educação Infantil. A BNCC (Brasil, 2017) não inclui a Educação Física como componente curricular nessa etapa, diluindo a cultura corporal no campo de experiência "Corpo, Gestos e Movimentos". Esse apagamento não é um detalhe: é a materialização de uma lógica de desarticulação pedagógica que abre margem para reduzir as práticas corporais ao entretenimento ou ao cuidado (Lima; Corrêa; Hunger, 2023).

Historicamente, a Educação Física voltada à Educação Infantil foi marcada pelas perspectivas desenvolvimentista [10] e psicomotora [11], que despojaram o movimento de sua dimensão histórica e social para reduzi-lo a funções de suporte ao desenvolvimento psicomotor. No estado de São Paulo, o Currículo Paulista (São Paulo, 2019) ratifica essa lógica, desorientando e desestruturando a prática pedagógica (Silva; Maldonado, 2026). No município de São Miguel Arcanjo, essa realidade se expressa numa disparidade cronológica concreta: as unidades escolares de tempo parcial contam com apenas uma aula semanal de 50 minutos de Educação Física, enquanto as de tempo integral dispõem de três. Esse dado, aliado à ausência de diretrizes locais que rompam com o pragmatismo neoliberal, converte a aula de Educação Física em apêndice recreativo, desprendido de sua intencionalidade como socialização do saber sistematizado.

A análise do perfil docente no município revela mais uma camada da hegemonia do capital: a grande maioria dos professores atuantes na Educação Infantil é licenciada por IES privadas. Esse dado reforça a tese da subsunção da formação docente aos interesses de rentabilidade dos oligopólios educacionais, resultando, muitas vezes, em uma formação aligeirada e teoricamente fragilizada. O professor formado sob a égide do "aprender a aprender" é impelido a atuar como executor de materiais didáticos prescritos, em detrimento de sua função como intelectual transformador. Para a classe trabalhadora, como observa Bracht (1997), a busca pela graduação em Educação Física frequentemente se apresenta como um "otimismo

[10] A abordagem desenvolvimentista, no contexto da aprendizagem motora, foca nas características do aprendiz, como o estágio de desenvolvimento cognitivo e motor, o nível de desenvolvimento das capacidades físicas e perceptivo-motoras, e as características antropométricas (Tani, Go *et al*. 2011).
[11] A psicomotricidade é uma ciência que estuda as condutas motoras como expressão do desenvolvimento psicofísico, integrando aspectos cognitivos, afetivos e motores. Le Boulch define como um método pedagógico (psicocinética) que utiliza o movimento para a educação do corpo e estruturação da imagem corporal, visando o desenvolvimento total do indivíduo em sua relação com o meio (Le Boulch 1983).

pedagógico tardio", uma promessa mercadológica de mobilidade social que oculta a real face da proletarização e da uberização do trabalho docente. Sob a égide neoliberal, o diploma é convertido em mercadoria, e a expansão do ensino atende mais à rentabilidade do capital do que à necessidade de uma formação humana omnilateral (Alviano Junior, 2014).

Pimenta (1999) já alertava que a formação docente deve ir além da mera instrumentalização técnica, buscando uma base teórico-prática que possibilite a reflexão crítica sobre a própria prática e o contexto social em que ela ocorre. O professor precisa se reconhecer como agente histórico de transformação, e não como executor de currículos prescritos que reforçam a lógica de reprodução social. Saviani (2025) reforça que os professores precisam compreender "a historicidade do mundo atual, capacitando-se a identificar os componentes educativos nele albergados" (p. 126).

Para Marsiglia e Martins (2013), a formação docente não pode restringir-se a práticas utilitárias: deve constituir-se como processo intencional orientado pela apropriação crítica dos conhecimentos clássicos e universais. Em última instância, como destaca Saviani (2011, p. 8), a educação constitui "[...] o ato de produzir em cada indivíduo singular a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens [...]", e o professor de Educação Física, ao radicalizar sua práxis fundamentada na PHC e na ACS, deve ser o mediador desse processo, não seu obstáculo.

É nessa fenda entre a precariedade da formação inicial e as exigências de uma prática emancipatória que a formação continuada assume papel legítimo, não como treinamento para aplicação de manuais, mas como exercício de práxis capaz de subsidiar o docente para desvelar as contradições do cotidiano e reorganizar seu trabalho pedagógico a favor da emancipação da classe trabalhadora. A superação do modelo fragmentado e descontextualizado exige uma formação que resgate a unidade da área sob perspectiva transformadora. A licenciatura ampliada, nesse contexto, só faz sentido se assumida como projeto político-pedagógico que recusa ser reduzida a um bacharelado com outro nome, aquele cujo horizonte seja exclusivamente a inserção do graduando no mercado de trabalho. Como adverte Castellani Filho (2016), a formação superior em Educação Física encontra-se "sitiada" por tensões que priorizam matizes biofisiológicos ou interesses corporativistas em detrimento de uma sólida base histórico-social.

A reafirmação da responsabilidade indelegável do Estado pela normatização e execução de políticas educacionais é central para garantir que o acesso ao conhecimento não seja subsumido pela lógica do mercado. Em última instância, a luta por uma formação crítica para os professores de Educação Física é indissociável da luta pela democratização do acesso à cultura e pela transformação social em favor da classe trabalhadora, e é somente a partir desse horizonte que a aula de Educação Física pode se afirmar como espaço de resistência, de formação crítica e de compromisso ético com a superação das desigualdades (Castellani Filho, 2016; Saviani, 2025).

2.3 EDUCAÇÃO FÍSICA: POSSIBILIDADES DE DESENVOLVIMENTO CONTRA-HEGEMÔNICO

Se os itens 2.1 e 2.2 dedicaram-se a mapear as determinações históricas, teóricas e formativas que condicionam a Educação Física à reprodução da lógica hegemônica – da herança biologicista e militarista à precarização da formação docente sob o neoliberalismo –, o item 2.3 ocupa-se do movimento contrário: as possibilidades concretas de ruptura com essa lógica que emergem, no plano pedagógico, quando a Educação Física se organiza a partir da Abordagem Crítico-Superadora e dos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica. Trata-se, portanto, de examinar os fundamentos teóricos e metodológicos que permitem ao professor de Educação Física transformar a aula em espaço de apropriação crítica da Cultura Corporal e, por essa via, de resistência às determinações que os itens anteriores revelaram.

A partir da década de 1980, com o processo de redemocratização e o fortalecimento do movimento renovador por conta do desenvolvimento da pós-graduação no Brasil, emergiram as abordagens críticas que buscam ressignificar esse papel. Destaca-se a Abordagem Crítico-Superadora (Coletivo de Autores, 1992), com a qual se estrutura essa dissertação, que redefiniu o objeto de estudo da área como a Cultura Corporal. Ao compreender o jogo, a dança, a luta, a ginástica e o esporte como conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, essa abordagem desloca o eixo do desenvolvimento da aptidão física para a compreensão sobre a

cultura corporal, visando à apropriação crítica de seus significados sociais e históricos por parte dos estudantes.

De acordo com De Oliveira Albuquerque e Taffarel (2020), a síntese dessa transição epistemológica na ACS levou a ruptura com os modelos biologicistas e esportivista, e permitiu à Educação Física, sob o amparo do MHD, elevar-se ao *status* de componente curricular indispensável para a formação humana integral. Ao articular-se com a PHC, a área redefiniu seu objeto de estudo como cultura corporal, compreendendo o movimento humano não como um sistema de reações orgânicas, mas como uma atividade social situada. Conforme Taffarel e Escobar (2009), essa essência reside na materialização das múltiplas experiências ideológicas e políticas subordinadas às leis histórico-sociais, transformando jogos, danças e esportes em patrimônios culturais que asseguram o processo de humanização das novas gerações.

> [...] o objeto de estudo da Educação Física é o fenômeno das práticas cuja conexão geral ou primigênia – essência do objeto e o nexo interno das suas propriedades - determinante do seu conteúdo e estrutura de totalidade, é dada pela materialização em forma de atividades – sejam criativas ou imitativas - das relações múltiplas de experiências ideológicas, políticas, filosóficas e outras, subordinadas às leis histórico-sociais (Taffarel; Escobar, 2009, s.p.).

À luz da PHC, o trabalho educativo na Educação Física pertence ao campo do trabalho não-material, aquele em que produção e consumo ocorrem simultaneamente, porque o que se produz é, no próprio ato de ensinar, o desenvolvimento do humano no ser humano. Nessa perspectiva, a ACS expõe uma contradição central do modelo funcionalista que historicamente dominou a área: ao reduzir as práticas corporais a estímulos fisiológicos e ao instrumentalizar o lúdico para fins biológicos e técnicos, esse modelo esvazia o sentido mais profundo do que se faz nas aulas de Educação Física, apagando a dimensão histórica e cultural que constitui cada brincadeira, cada jogo, cada manifestação do corpo em movimento. Em oposição a essa lógica, defende-se que o objeto da Educação Física escolar é a cultura corporal em sua riqueza concreta e que cabe à escola garantir que os alunos se apropriem dela não como treino ou passatempo, mas como conhecimento. Isso significa preservar o prazer de brincar sem sacrificá-lo à produtividade, e reconhecer no movimento humano não apenas um fenômeno biológico, mas uma expressão histórica, social e culturalmente carregada de sentido (Albuquerque; Taffarel, 2020).

A partir dessa dissertação, na forma de *práxis*, se busca uma organização pedagógica contra-hegemônica que se estrutura em ciclos de escolarização que respeitam o desenvolvimento psíquico do aluno em uma perspectiva dialética e espiralada (Coletivo de Autores, 1992). Dessa forma, a prática social da cultura corporal avança da síncrese à síntese, permitindo que o estudante ultrapasse a mera execução motora para atingir a compreensão das essências e regularidades dos fenômenos. Ao capacitar o aluno para constatar, interpretar e explicar a cultura corporal, a escola cumpre sua função política de proporcionar à classe trabalhadora o conhecimento produzido historicamente pela humanidade que lhe tem sido negado.

A submissão histórica da Educação Física à lógica neoliberal encontra em Antunes (2018) o suporte teórico necessário para revelar que a precarização não é uma anomalia do sistema, mas sua regra de funcionamento. Para a Educação Física, essa leitura expõe um cenário macroestrutural no qual as políticas públicas e a formação docente são atravessadas pelo aviltamento do trabalho humano em sua forma mais concreta. O autor parte justamente do desmonte de uma ilusão bastante difundida: a de que as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) conduziriam a humanidade a uma espécie de paraíso produtivo, onde o esforço físico penoso seria gradualmente suprimido pela automação.

A precarização do trabalho docente e da formação em Educação Física não se compreende fora da totalidade das relações de trabalho sob o capital contemporâneo. Antunes (2018) fornece o instrumental analítico para essa compreensão ao demonstrar que no lugar da prometida sociedade do ócio criativo e do tempo verdadeiramente livre, o que se consolida é um cenário de corpos consumidos pelo ritmo das máquinas e de condições de trabalho que degradam, adoecem e desumanizam, realidade que, longe de poupar o trabalhador, apenas reorganiza as formas de sua exploração.

> Mas sabemos que o mundo real é muito diverso do seu desenho ideal. Os filmes excepcionais que comentaremos desmoronam os mitos da sociedade do tempo livre no capitalismo atual, ao mesmo tempo que apresentam um mosaico do mundo do trabalho real que hoje se expande em escala planetária (Antunes, 2018, p. 21).

Essa contradição é vital para que a área repense sua função social, pois, enquanto o ideário liberal propaga o desenvolvimento tecnológico como vetor de ganho social e a atividade física como um passaporte individual para o bem-estar no tempo liberado, a realidade concreta revela a ausência de redução das jornadas e a

manutenção da exploração. Longe de uma emancipação pelo ócio, o que se observa é que o corpo do trabalhador permanece como um apêndice do maquinário, agora sob a roupagem de um "escravo digital" cuja força de trabalho é exaurida em prol da acumulação.

Essa exploração atinge a totalidade do fazer humano, operando uma "dupla face" que degrada tanto o labor manual quanto o intelectual, materializando-se de forma contundente na proletarização docente. O professor de Educação Física, inserido em uma lógica de mercantilização da educação e submetido a processos seletivos e concursos públicos marcados pela instabilidade, passa a vivenciar a insegurança como traço constitutivo de sua existência. Conforme alerta Antunes (2018), ao se apropriar dos conceitos de "pejotização" e "uberização", floresce uma nova modalidade de trabalho que anula a autonomia intelectual e submete o educador a uma condição de precarizado, despojado de seus direitos e de sua capacidade de intervenção crítica.

No campo da Educação Infantil, essa lógica penetra o cotidiano das escolas públicas de maneira silenciosa, porém devastadora. A precariedade se naturaliza, e o vocabulário do trabalho vai sendo substituído por termos que suavizam a exploração sem alterá-la. O professor deixa de ser um trabalhador com direitos e passa a ser tratado como um agente polivalente, comprometido com resultados que o próprio sistema não oferece condições de alcançar. O que Antunes (2018) identifica como a expansão da informalidade no mundo do trabalho reverbera no interior da escola na forma de vínculos instáveis, contratos intermitentes e ausência de garantias trabalhistas que deveriam ser inegociáveis.

Some-se a isso a normalização da falta de infraestrutura, que deixa de ser reconhecida como negligência do Estado para ser revestida de um verniz positivo: a escassez passa a ser apresentada como terreno fértil para a criatividade e o improviso docente, como se a capacidade do professor de fazer muito com quase nada fosse uma virtude a ser celebrada, e não uma denúncia a ser feita. Essa operação ideológica desonera o poder público de suas responsabilidades fundamentais e transfere ao trabalhador da educação o peso de uma crise que não é sua, mas que ele é convocado, cotidianamente, a resolver. Logo, trabalho, educação e Educação Física vistos como totalidade expressam os interesses do capital por corpos submissos e maleáveis mesmo que mutilados pelo ritmo intenso da produtividade.

Cabe à Educação Física resistência ativa: é necessário tecer laços de solidariedade que reivindiquem o acesso ao conhecimento científico da cultura corporal como um direito de classe. É necessário denunciar a farsa que limita o corpo à "escravidão digital" e combater os movimentos globais de reformas educacionais que balizam a educação dos países periféricos do capitalismo e buscam homogeneizar o ensino por meio de uma racionalidade empresarial.

> Na perspectiva da reflexão sobre a cultura corporal, a dinâmica curricular, no âmbito da Educação Física, tem características bem diferenciadas das da tendência anterior. Busca desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros, que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas (Coletivo de Autores, 1992, p. 26).

A prática pedagógica contra-hegemônica, nesse contexto, exige que seja compreendida em sua profundidade sociocultural, recusando sua redução a um fazer técnico e esvaziado de sentido histórico. Em oposição à formação unilateral que a lógica do capital impõe, essa abordagem se orienta pelo desenvolvimento omnilateral, compreendido em sua totalidade. Para isso, é necessário unir o ensino ao trabalho em seu sentido mais essencial, isto é, como atividade humana consciente e transformadora, por meio da qual os sujeitos não apenas reproduzem a realidade, mas a compreendem, questionam e podem superá-la. Como aponta Calheiros e Ferreira (2021), a radicalização da teoria pedagógica é necessária para fortalecer a luta contra-hegemônica:

> Neste processo, a partir da radicalização da teoria pedagógica, centrada na perspectiva crítico-superadora, a EF encontra condições de construir e fortalecer a contra-hegemônica tendo, como fundamentação teórica, a PHC (Calheiros; Ferreira, 2021, p. 13).

Sem se perder de vista as categorias de totalidade e hegemonia, fundamentais ao MHD, compreende-se que a crítica à Educação Física escolar deve considerar como os cursos de formação e as configurações curriculares são tensionados por múltiplas forças econômicas. Tais forças buscam orientar e enquadrar a o componente curricular em moldes mercantilistas, o que resulta na superficialização e instrumentalização da formação, além da negação de um conhecimento teórico consistente que permita a compreensão do real concreto.

Essa dissertação ganha materialidade ao se observar que o aparato legal da educação, longe de ser neutro, reflete as necessidades de recomposição do capital no enfrentamento de crises que ele próprio desencadeia, tais como a superprodução e o lucro, o que aprofunda a destruição das forças produtivas e agrava a desigualdade social. A hegemonia da iniciativa privada na formação de professores, que hoje detém 91% dos cursos de Educação Física no Brasil, converte a formação superior em um "negócio lucrativo" que, na premissa do lucro, aligeira e superficializa o processo formativo, levando ao rebaixamento da força de trabalho e à negação do conhecimento teórico. Nesse cenário, a divisão entre licenciatura e bacharelado – intensificada pelas forças neoliberais via sistema CONFEF/CREF – longe de representar avanço para a Educação Física, constitui uma mediação ideológica que promove o negacionismo e o relativismo científico, funcionando como uma tática de amoldamento e desqualificação do trabalhador (Taffarel; Santana; Luz, 2021).

Em contrapartida à lógica de adestramento imposta pelo mercado, a proposição de uma licenciatura ampliada surge como resistência, fundamentada no MHD e na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Ao adotar o trabalho como princípio educativo, essa matriz recusa a superficialidade do "aprender a aprender" neoliberal e busca reintegrar a cultura corporal à totalidade dos conhecimentos clássicos. Conforme apontam Taffarel, Santana e Luz (2021):

> [...] baseada, entre outros pontos, em uma formação generalista, humanista e crítica, qualificadora da ação acadêmico-profissional, fundamentada no rigor científico e na reflexão filosófica tendo, o trabalho como princípio educativo (Taffarel; Santana; Luz, 2021 p. 12).

Somente por meio dessa sólida base teórica, que integra ciência, arte e filosofia, a Educação Física poderá efetivar-se como prática voltada à emancipação humana, posicionando-se estrategicamente no projeto de superação da sociedade de classes e das relações de produção alienadas.

Nesse horizonte, a Educação Física na Educação Infantil assume um papel relevante. Muitas vezes negligenciada ou reduzida ao "brincar livre" desprovido de intencionalidade educativa, essa etapa deve ser o início do processo de humanização e de apropriação dos bens culturais. Em São Miguel Arcanjo, garantir que a Educação Infantil tenha acesso a uma Educação Física pautada na cultura corporal, significa oferecer os primeiros conhecimentos para que esses cidadãos compreendam sua posição social no mundo.

Ao tematizar a cultura corporal de forma crítica urge converter o esvaziamento curricular em conhecimento do real concreto, garantindo que o acesso à cultura elaborada seja um direito efetivado desde os anos iniciais da escolarização. O desenvolvimento de uma Educação Física contra-hegemônica exige, portanto, uma visão de mundo que envolve uma postura ética e política de rompimento com a educação dualista em busca da justiça social. O objetivo final deve ser a formação de sujeitos capazes de lutar por uma transformação radical da sociedade, em direção a uma sociabilidade para além do capital.

2.4 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL E NO ESTADO DE SÃO PAULO E A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ao analisar as políticas públicas educacionais, debate-se sobre que tipo de ser humano se pretende formar e para qual projeto de sociedade se está trabalhando. No Brasil, e especificamente no Estado de São Paulo, esse debate ganha contornos dramáticos quando se olha para a Educação Física na Educação Infantil, na qual a legislação denuncia intenções mercadológicas sob um manto de "direitos de aprendizagem". A problemática do desenvolvimento da Educação Física na Educação Infantil está atrelada a uma visão predominantemente psicomotora, de aprendizagem e de desenvolvimento motor, marcadamente biofisiológica e relativa à abordagem desenvolvimentista da Educação Física.

Sobre essa questão, a Abordagem Desenvolvimentista, sistematizada por Go Tani *et al.* (1988), consolidou-se como uma das principais referências para a Educação Física na Educação Infantil ao propor o movimento como o principal meio e fim da disciplina nesta etapa. Fundamentada na psicologia do desenvolvimento e na aprendizagem motora, essa perspectiva organiza o ensino a partir de uma sequência hierárquica de habilidades motoras (das fundamentais às especializadas), buscando oferecer à criança um repertório motor diversificado que sustente sua autonomia funcional ao longo da vida.

Nesse modelo, a aula de Educação Física é compreendida como um laboratório de experiências motoras em que a atenção recai sobre os processos internos de aquisição de habilidades, como o equilíbrio, a coordenação e a percepção espaço-temporal, tratando o desenvolvimento motor como um fenômeno biológico e

psicológico que deve ser estimulado de forma sistemática e adequada a cada faixa etária. Contudo, sob a ótica da PHC e da ACS, essa centralidade no desenvolvimento motor individual é alvo de profundas críticas por promover um esvaziamento do conteúdo sociocultural da Educação Física. Ao reduzir a criança a um organismo em maturação biológica, a abordagem desenvolvimentista negligência o fato de que o movimento humano é, antes de tudo, uma prática social e uma produção cultural.

Visto dessa forma, com objetivo centrado no desenvolvimento e na aprendizagem motora, tal abordagem caminha na mesma direção das pedagogias do "aprender a aprender", que priorizam o desenvolvimento de competências e habilidades em detrimento da apropriação do saber elaborado (Duarte, 2001). Ao invés de tratar a cultura corporal como um patrimônio da humanidade a ser socializado para a emancipação da classe trabalhadora, o desenvolvimentismo acaba por limitar a Educação Física a um treinamento de habilidades motoras despolitizadas, servindo, em última instância, à formação de corpos dóceis e adaptados às exigências de produtividade e eficiência da lógica capitalista.

Como se vem descrevendo nessa dissertação, este esvaziamento do sentido histórico-social da disciplina não ocorre de forma isolada; ao contrário, encontra sustentação nas políticas públicas educacionais, que desempenham um papel decisivo na materialização de um projeto de sociedade específico ao influenciarem diretamente a organização curricular e as práticas pedagógicas voltadas à formação dos sujeitos. No Brasil, especialmente nas últimas três décadas, nota-se que a formulação dessas políticas é marcada por uma crescente influência da racionalidade neoliberal, que transpõe para o campo educativo conceitos como eficiência, produtividade, responsabilização e meritocracia.

Dardot e Laval (2016) analisam como essa racionalidade neoliberal se infiltra em todas as esferas da vida social, transformando os indivíduos em “empreendedores de si mesmos”, inclusive no campo educacional. Para os autores, o neoliberalismo não deve ser compreendido apenas como uma ideologia ou uma corrente política, mas sim como um sistema normativo que estende a lógica do capital a todas as esferas da vida. Sob essa ótica, a educação deixa de ser um direito social para ser tratada como um investimento no capital humano, em que o sujeito é constantemente instado a agir sobre si mesmo para aumentar sua eficácia e competitividade no mercado. Essa transformação é operada por meio de uma nova racionalidade

governamental que redireciona as funções do Estado e a subjetividade dos sujeitos. Como explicam os autores:

> O neoliberalismo define certa norma de vida nas sociedades ocidentais e, para além dela, em todas as sociedades que as seguem no caminho da "modernidade". Essa norma impõe a cada um de nós que vivamos num universo de competição generalizada, intima os assalariados e as populações a entrar em luta econômica uns contra os outros, ordena as relações sociais segundo o modelo do mercado, obriga a justificar desigualdades cada vez mais profundas, muda até o indivíduo, que é instado a conceber a si mesmo e a comportar-se como uma empresa (Dardot; Laval, 2016, p. 16).

Dardot e Laval (2016) oferecem um caminho para compreender o que está em jogo quando as políticas educacionais reduzem a Educação Física às suas dimensões técnicas ou biológicas. Para os autores, esse tipo de ordenamento não é neutro: funciona como um mecanismo de conformação dos sujeitos, moldando corpos e subjetividades para que respondam com eficiência às exigências do circuito de produção e consumo. O que está em operação não é mais apenas o controle externo dos comportamentos, mas algo mais sofisticado e mais profundo. No regime neoliberal, a disciplina deixa de se exercer de fora para dentro e passa a ser abraçada como projeto pessoal: o sujeito aprende a monitorar seus resultados, a otimizar seu rendimento e a responsabilizar-se individualmente por aquilo que é, na verdade, produto de determinações estruturais. A Educação Física, quando capturada por essa racionalidade, deixa de ser um espaço de formação crítica e se converte em mais um instrumento de produção do sujeito competitivo, adaptado e, sobretudo, conformado. (Dardot; Laval, 2016).

A implementação dessa lógica nas instituições públicas, como a escola, ocorre por meio daquilo que Dardot e Laval chamam de "governo empresarial" (p. 266), em que o Estado adota as técnicas de gestão do setor privado. Essa prática substitui a busca pelo "bem comum" pela lógica da avaliação e do desempenho individualizado, transformando os serviços públicos em quase-mercados e os usuários em clientes (Dardot; Laval, 2016). A educação passa a ser regida por uma subjetivação contábil, na qual o sucesso é medido exclusivamente por indicadores quantitativos de eficácia.

Essa estruturação gera uma pressão disciplinar ilimitada sobre o trabalho docente, que deixa de ser guiado por valores pedagógicos humanizantes para se curvar aos imperativos da rentabilidade e dos resultados objetivados. Portanto, a redução da autonomia do professor e a imposição de uma pedagogia de resultados

não são efeitos colaterais, mas pilares centrais de uma racionalidade que visa, em última instância, à "fabricação do homem-empresa" (Dardot; Laval, 2016, p. 316).

Moreira (2016) aprofunda essa análise ao identificar que a transposição de modelos empresariais para a escola pública culmina na precarização da atividade docente, submetida a uma pressão disciplinar por performatividade. O autor utiliza a metáfora mitológica da "pena de Sísifo" para descrever o cotidiano de professores que se veem condenados a tarefas árduas e repetitivas em busca de metas estatísticas que, diante das carências materiais e sociais das escolas periféricas, tornam-se frequentemente inalcançáveis ou meramente maquiadas. De acordo com o autor:

> [...] a precarização do trabalho docente se apresenta sempre que ideais performativos passam a nortear a educação; precarizam-se as relações profissionais, quando as pressões partem dos gabinetes às direções da escola, que por sua vez exigem de seus professores o cumprimento de metas; precariza-se a aprendizagem, quando a aprovação torna-se meta última, a despeito das evidentes carências discentes (Moreira, 2016, p. 20).

Essa racionalidade, Moreira (2016) denomina como "Pedagogia de Resultados", no qual o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) é tomado erroneamente como a representação total e absoluta da qualidade educacional, ocultando as causas estruturais do fracasso escolar. Assim, o trabalho docente é reduzido a uma lógica de "contenção de prejuízos", em que a autonomia pedagógica é substituída pela obediência a planos de cunho gerencialista focados na alavancagem artificial de estatísticas, muitas vezes através do adestramento dos alunos para a resolução de exames padronizados. Moreira (2016) sintetiza esse processo de esvaziamento da função docente ao afirmar que:

> Quanto maior a inclinação da balança da educação para o gerencialismo, mais os números destacam um recorte muito específico e restrito da realidade (mas que se transforma, à luz do pensamento metonímico da estatística moderna, em imagem da “Verdade”), e menos autonomia possuem os educadores, relegados ao papel de meros operadores de um planejamento exógeno. (Moreira, 2016, p. 21)

A história da educação brasileira, fruto da tensão entre projetos educacionais conservadores e progressistas, reflete as disputas de classe presentes na sociedade. Para Marx (2011), ao considerar a categoria da totalidade, compreende-se que as instituições sociais, entre elas a escola, são condicionadas pelas relações de produção material, tendo na organização do trabalho o elemento central do processo de transformação social. Nesse sentido, as políticas públicas de trabalho, seguridade social e educação condicionam em boa medida a reprodução social, no caso das

políticas públicas educacionais estas podem repercutir favorecendo o mercado ou a classe trabalhadora.

Historicamente, a gênese da Educação Infantil, em especial das creches, está intrinsecamente vinculada às transformações do modo de produção capitalista e à necessidade de inserção da mulher no mercado de trabalho. Longe de surgir como um direito educacional pleno da criança, as primeiras instituições de guarda e assistência emergiram como uma solução pragmática para as famílias da classe trabalhadora, servindo como um aparato de suporte para que as mães pudessem vender sua força de trabalho enquanto seus filhos permaneciam em locais de custódia (Kuhlmann, 1998). Essa origem assistencialista e custodial revela que a educação das crianças pequenas foi, em sua raiz, moldada pelas exigências da acumulação do capital, funcionando como um mecanismo de reprodução social que visava garantir a disponibilidade da mão de obra adulta e a sobrevivência física da futura prole trabalhadora (Rosemberg, 2002). Somente com as lutas sociais e o avanço das teorias críticas é que se passou a tensionar essa função meramente utilitarista da Educação Infantil.

Embora documentos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017) se apresentem sob o pretexto de padronização, sua implementação demanda uma análise crítica que vá além da superfície de sua compreensão abarcando o processo histórico que a envolve.

A BNCC para a Educação Infantil, implementada a partir de 2018, constitui-se como um exemplo emblemático de política pública sob a égide da racionalidade neoliberal. Embora o documento enfatize a noção de "desenvolvimento integral", sua organização estruturada em torno de competências e habilidades revela objetivos que, orientam o processo educativo para o obscurecimento da realidade social. Ao secundarizar o acesso ao conhecimento clássico e sistematizado, a Base privilegia uma formação pragmática e funcionalista, voltada prioritariamente para a obtenção de resultados mensuráveis em avaliações de larga escala.

Costa e Freire (2024) defendem que essa lógica se materializa na organização do currículo por campos de experiência, que tende a promover um espontaneísmo pedagógico ao priorizar as vivências imediatas e o cotidiano da criança em detrimento do ensino intencional. Tal perspectiva restringe o desenvolvimento infantil à dimensão do senso comum, impedindo que os alunos se apropriem de instrumentos culturais complexos necessários para uma compreensão rigorosa da realidade social.

Assim, a Educação Infantil deixa de ser um espaço de humanização e emancipação intelectual para se tornar um terreno de conformismo, em que a formação do sujeito crítico é substituída pelo treinamento para a obediência e pela subordinação aos ditames de produtividade do mercado (Costa; Freire, 2024).

Essa configuração impossibilita a efetiva democratização do acesso ao conhecimento sistematizado para a classe trabalhadora, visto que a apropriação do "saber erudito" é condição indispensável para que os alunos oprimidos superem sua visão sincrética e fragmentada da realidade. Ao institucionalizar uma "escola desqualificada" para as massas, centrada no senso comum, o sistema priva os filhos dos trabalhadores dos instrumentos científicos, artísticos e filosóficos que compõem o patrimônio cultural da humanidade.

A não democratização do acesso, para Frigotto (2010), decorre diretamente do capital, pois:

> [...] o objetivo do capital é reduzir todo o trabalho complexo a trabalho simples, e se isto implica uma desqualificação crescente do posto de trabalho, para a grande maioria, como poderia a sociedade do capital pensar numa elevação da qualificação para a massa trabalhadora? Neste sentido, o processo de produção do saber, enquanto processo que implica pensar, refletir sobre as condições históricas concretas de onde emerge, tende, embora não sem luta, sem conflitos, a reduzir-se a uma transmissão de um “saber” em “pacotes de conhecimentos”, um conhecimento pré-programado. Isso não atinge apenas os cursos profissionalizantes, os programas de treinamento, mas essa tendência passa a ser cada dia mais dominante nos diferentes níveis de ensino (Frigotto, 2010, p. 37).

Como já escrito, na Educação Infantil, conforme preconizada pela BNCC, não consta a abordagem da Educação Física de forma explícita, mas entende-se que sua especificidade esteja abarcada no campo de experiência "Corpo, Gestos e Movimentos", sobre o qual o documento descreve:

> Corpo, gestos e movimentos – Com o corpo (por meio dos sentidos, gestos, movimentos impulsivos ou intencionais, coordenados ou espontâneos), as crianças, desde cedo, exploram o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno, estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural, tornando-se, progressivamente, conscientes dessa corporeidade. Por meio das diferentes linguagens, como a música, a dança, o teatro, as brincadeiras de faz de conta, elas se comunicam e se expressam no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem. As crianças conhecem e reconhecem as sensações e funções de seu corpo e, com seus gestos e movimentos, identificam suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo, ao mesmo tempo, a consciência sobre o que é seguro e o que pode ser um risco à sua integridade física. Na Educação Infantil, o corpo das crianças ganha centralidade, pois ele é o partícipe privilegiado das práticas pedagógicas de cuidado físico, orientadas para a emancipação e a liberdade, e não para a submissão (BRASIL 2017, p. 40-41).

Na BNCC, o campo de experiência "Corpo, gestos e movimentos" apresenta-se sob uma retórica de valorização da corporeidade e da exploração sensorial, sugerindo que a criança deve descobrir o mundo por meio de movimentos intencionais ou espontâneos. No entanto, sob uma análise crítica, essa centralidade no corpo infantil, embora disfarçada de um discurso de "emancipação e liberdade", frequentemente recai em um biologismo que reduz a experiência corporal ao reconhecimento de sensações e funções fisiológicas. Ao diluir a especificidade da Educação Física em um campo genérico de "experiências", a BNCC secundariza o acesso aos conhecimentos sistematizados da cultura corporal, tratando as manifestações como música, dança e teatro apenas como formas de expressão imediata, despojadas de sua densidade histórica e técnica.

Nesse sentido, nas experiências corporais animadas pela ludicidade tende a ser lido como um processo natural de maturação biológica, como se o desenvolvimento da criança seguisse um curso espontâneo, independente das mediações culturais e históricas que o constituem. Ao definir objetivos de aprendizagem centrados na autonomia para o cuidado do próprio corpo e no refinamento de habilidades motoras, a BNCC materializa a pedagogia das competências em sua versão mais empobrecida: aquela que condiciona o uso do corpo à adequação às situações do cotidiano, sem jamais questionar as condições sociais que produzem esse cotidiano (Duarte, 2010). Ao priorizar o saber-fazer nos jogos e nas brincadeiras, essa abordagem perde de vista o que o movimento humano carrega em sua essência mais profunda, sua condição de linguagem, de expressão histórica e de forma de estar no mundo. O que deveria ser tratado como direito ao conhecimento sistematizado converte-se, assim, em treinamento de funções adaptativas, formando crianças adaptadas ao cotidiano, mas não necessariamente capazes de compreender ou transformar a realidade em que estão inseridas (Marsiglia *et al.*, 2017).

Dessa forma, a prática pedagógica deve ser estruturada sobre os eixos das interações e da brincadeira, que são os pilares dessa etapa educacional. A criança é compreendida como um sujeito ativo que produz cultura por meio de suas ações e movimentos. A BNCC reforça que as instituições precisam promover oportunidades para que as crianças possam “explorar e vivenciar um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo” (Brasil, 2017, p. 41). Esse processo

permite que os alunos descubram formas de ocupação do espaço e reconheçam suas próprias potencialidades e limites.

Para que o desenvolvimento integral se concretize, o documento define seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Esses direitos devem ser garantidos por meio de uma intencionalidade educativa expressa no documento como:

> Essa intencionalidade consiste na organização e proposição, pelo educador, de experiências que permitam às crianças conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica, que se traduzem nas práticas de cuidados pessoais (alimentar-se, vestir-se, higienizar-se), nas brincadeiras, nas experimentações com materiais variados, na aproximação com a literatura e no encontro com as pessoas (Brasil, 2017, p. 39).

Hermida e Conde (2021) criticam o texto oficial da BNCC para a Educação Infantil ao demonstrarem que o documento é orientado por fundamentos pedagógicos e políticos de inspiração neoliberal e ultraliberal, que visam a manutenção das relações sociais capitalistas em vez de sua transformação. Essa política educacional organiza-se por meio de campos de experiência nos quais a aprendizagem se torna a categoria principal, fundamentada na pedagogia das competências e no "aprender a aprender". Essa lógica é aprofundada como uma forma de integração da criança ao seu ambiente, fomentando a resolução de situações-problema imediatas que obscurecem a necessidade de uma formação crítica e plenamente desenvolvida.

Essa totalidade materializa-se no que se define como um paradigma "não escolar", evidenciado pela omissão deliberada de termos fundamentais como "ensino" e "aula", sob a justificativa de que a instrução formal seria inadequada para crianças menores de seis anos. Ao adotar os campos de experiência em substituição às áreas do conhecimento, o marco legal expressa um ceticismo em relação à ciência e ao conhecimento objetivo, reduzindo a função social da escola ao pragmatismo da vida cotidiana e a modelos informais de educação (Pasqualini; Martins, 2020). Esse esvaziamento curricular reduz a educação a uma lista de competências pragmáticas, o que descaracteriza a função social da escola como provedora do acesso ao patrimônio científico, artístico e filosófico da humanidade. Ao privilegiar o "saber fazer" em detrimento do "saber pensar" crítico, a BNCC acaba por sancionar uma formação desqualificada para os filhos da classe trabalhadora.

> Trata-se da clara persistência do enfoque antiescolar, para o qual o ato de ensinar seria inadequado, indesejável ou mesmo prejudicial à criança menor

> de 6 anos; creches e pré-escolas não deveriam ser consideradas, tratadas ou organizadas como escolas; e não se deveria considerar ou tratar a criança menor de 6 anos como aluno [...] (Pasqualini; Martins, 2020, p. 433).

As autoras reforçam que, apesar de desencorajar explicitamente a transmissão de saberes, o documento oficial contraditoriamente mantém o professor como responsável por estruturar o ambiente e organizar situações interativas, o que reafirma a impossibilidade de se eliminar totalmente o papel condutor do docente no processo educativo. Sob a ótica da PHC não existe atividade humana desprovida de conteúdo, o que permite identificar saberes nucleares das artes, ciências e matemática mesmo dentro da estrutura limitada dos campos de experiência. Portanto, para superar o caráter minimalista da Base, o educador deve exercer uma intencionalidade pedagógica que selecione conteúdos culturais historicamente acumulados, garantindo que a experiência escolar promova o pleno desenvolvimento humano por meio do ensino (Pasqualini; Martins, 2020).

Hermida e Silva (2024) aprofundam essa análise ao caracterizar a Educação Física na Educação Infantil, tal como orientada pelos documentos normativos vigentes, como uma proposta de matriz neodarwinista social, visão idealizada e naturalista de criança e infância que retira do processo educativo sua intencionalidade histórica e coloca no centro um sujeito abstrato, como se o desenvolvimento infantil fosse um fenômeno biologicamente dado e não socialmente mediado (Hermida; Silva, 2024, p. 3). Essa lógica, filiada ao que os autores identificam como neoescolanovismo, promove um esvaziamento progressivo da função docente ao privilegiar as experiências imediatas e espontâneas em detrimento da transmissão sistemática do patrimônio cultural construído pela humanidade. O resultado é uma escola que organiza vivências, mas não garante apropriações. Esse cenário, longe de ser acidental, atende aos interesses do mercado editorial e de setores privatistas que lucram com a pedagogização do cotidiano, ao mesmo tempo em que descaracteriza a escola pública de sua responsabilidade mais fundamental: assegurar a todos o acesso às máximas objetivações humanas, condição indispensável para qualquer projeto genuíno de emancipação.

Para a superação dessa problemática, os autores defendem que a prática pedagógica na Educação Infantil deve ser fundamentada na PHC, compreendendo a corporeidade como um fundamento histórico e ontológico que exige um trabalho

intencional para o desenvolvimento humano pleno. Conforme apontam Hermida e Silva (2024):

> Todavia, essa problemática se dá por conta de uma especificidade que também ocorre na própria educação e, portanto, na educação escolar. Inicialmente, vale o adendo de que, assim como a finalidade da educação escolar é a promoção humana das máximas objetivações humanas. No caso da Educação Física escolar, por se tratar de uma modalidade de educação, sua finalidade é similar, isto é, a promoção humana, mas com enfoque no plano corporal, ou melhor, no desenvolvimento da corporeidade (Saviani, 2019 *apud* Hermida; Silva, 2024, p. 11).

A BNCC apresenta-se como uma proposta fragmentada que, ao omitir referências explícitas ao componente curricular nesta etapa, reduz a complexidade da cultura corporal a "campos de experiência" fluidos, carentes da fundamentação sócio-histórica necessária a formação humana omnilateral.

Hermida e Silva reforçam que a PHC se constitui como prática contra-hegemônica que reivindica a Educação Física como atividade mediadora imprescindível para a emancipação humana. Diferente da visão naturalista da BNCC, a PHC sustenta que o desenvolvimento da criança não ocorre de forma espontânea, mas depende da apropriação ativa do patrimônio cultural da humanidade. Nesse sentido, o trabalho pedagógico deve ser intencional, focando no desenvolvimento da corporeidade como a base da existência humana, permitindo que a criança compreenda e transforme sua realidade social a partir do domínio de seu próprio corpo (Hermida; Silva, 2024).

Para Hermida e Silva (2024) a Educação Física na infância, portanto, transcende a mera execução motora, a fruição e aquisição da cultura de gestos e movimentos; ela atua na gênese do autodomínio e da consciência crítica, preparando o sujeito para as exigências do trabalho intelectual e para a vida social coletiva.

Nesse sentido, a natureza fragmentária e o caráter espontaneísta da BNCC não devem ser interpretados apenas como lacunas pedagógicas, mas sim como reflexos de um projeto político deliberado, cujas raízes residem nos interesses privados que sustentaram sua formulação. Como argumentam Malanchen e De Cássia Duarte (2018), a própria elaboração do documento revela uma imbricação entre interesses empresariais na condução da política curricular nacional.

> Observa-se que as campanhas de desmoralização da escola pública, bem como as propostas de reformas curriculares planejadas com o concurso de setores empresariais que expressam interesses privatistas na educação, têm por objetivo limitar o saber elaborado, resultante do conhecimento

> historicamente produzido pela humanidade, ao uso restrito da burguesia (Malanchen; De Cássia Duarte, 2018, p. 17).

Johann e Malanchen (2021) também denunciam que essa proposta é, em última instância, uma tentativa de chancelar uma política curricular esvaziada de conhecimentos científicos e filosóficos, o que atinge diretamente a Educação Física ao despojá-la de seu rigor teórico. Ao privar a classe trabalhadora do acesso à cultura corporal sistematizada, o documento cumpre uma função social paralisante:

> [...] essa proposta é uma tentativa de chancelar uma política curricular esvaziada de conteúdos e pobre de conhecimentos, ao sabor das elites desejosas de manter os trabalhadores alienados, condição para perpetuação de seus privilégios." (Johann; Malanchen, 2021, p. 134).

No cenário paulista, essa lógica de expropriação da autonomia docente e de esvaziamento do saber ganha contornos ainda mais nítidos com a implementação do Currículo Paulista (São Paulo, 2019). O documento estadual, ao alinhar-se integralmente à BNCC, estrutura o conhecimento em competências e habilidades prescritas e avança na materialização da racionalidade neoliberal ao fomentar a comercialização de produtos educacionais, materiais didáticos uniformizados e o uso de plataformas digitais. Esse fenômeno reforça o paradigma instrumental tecnocrático, em que a padronização e o engessamento técnico transformam a escola pública em um espaço de educação empobrecida para a classe trabalhadora. Nesse contexto, o docente é rebaixado à condição de mero instrutor, cujo trabalho é condicionado ao cumprimento de metas e à aplicação de pacotes instrucionais que ignoram a singularidade da prática social e da realidade local.

Sobre esse processo de padronização educacional, Johann e Malanchen (2021) são categóricas ao denunciar como a autonomia das escolas é sacrificada em nome de interesses externos:

> Com a BNCC, o que percebemos é a tentativa de camuflar a participação da comunidade escolar na tomada de decisões voltadas à educação, desse modo, a autonomia das escolas e dos professores são desconsideradas, privilegiando as opiniões e interesses de técnicos e especialistas indicados por representantes dos privatistas. É relevante pontuar que o ranqueamento das escolas e a produção da forma competitiva do ser dentro dos espaços escolares têm feito progredir as abordagens mercadológicas que ilustram a educação como um empreendimento e um campo de negócios. (Johann; Malanchen, 2021, p. 150).

Historicamente, a Educação Infantil refletiu o embate permanente entre o assistencialismo e a educação formal. Até os anos 2000, a herança das creches

vinculadas às instâncias de bem-estar social ainda ditava o ritmo do atendimento, e a transição definitiva para as Secretarias de Educação não foi acompanhada por uma superação completa das carências materiais e pedagógicas.

Para Hermida e Conde (2021) no Currículo Paulista sustentado na BNCC há uma prevalência de fundamentos pedagógicos de inspiração neoliberal e ultraliberal que reduzem o processo educativo à integração da criança ao seu ambiente imediato. Essa centralidade na exploração sensorial, via campos de experiência embora apresentada sob um verniz de modernidade pedagógica, muitas vezes camufla um esvaziamento dos conteúdos específicos da cultura corporal em favor de um espontaneísmo sensório-motor. Ao priorizar a exploração do mundo por meio dos sentidos como eixo quase exclusivo, o Currículo Paulista circunscreve a Educação Física na Educação Infantil a uma dimensão biopsicológica.

A atuação docente, portanto, exige compreensão sócio-histórica da educação e ser pautada em uma visão de sociedade e de educação não dualista com enfrentamento das políticas neoliberais. Para Pasqualini (2010) o docente não pode se reduzir a apenas alguém que "acompanha" o desenvolvimento, mas um profissional que atua para favorecê-lo. Segundo a autora:

> [...] o educador que atua junto à criança de 0 a 6 anos não pode ser definido como alguém que apenas estimula e acompanha o desenvolvimento infantil. Trata-se daquele que dirige o processo educativo, transmite à criança os resultados do desenvolvimento histórico, explicita os traços da atividade humana cristalizada nos objetos da cultura e organiza a atividade da criança, promovendo, assim, seu desenvolvimento psíquico (Pasqualini, 2010, p. 12-13).

Os estudos de Duarte (2010) e Pasqualini e Martins (2020), revelam que a atuação pedagógica na Educação Infantil demanda, primordialmente, a superação do puerilismo [12] e do relativismo epistemológico, perspectivas que subestimam a capacidade de aprendizagem e de abstração da criança pequena. Essa superação implica rejeitar a ideia de que o professor deve ser apenas um facilitador de vivências espontâneas, uma vez que o relativismo epistemológico compromete a universalidade

[12] Denomina-se puerilismo a tendência pedagógica que infantiliza o ensino ao centrar-se exclusivamente nos interesses espontâneos e imediatos da criança, secundarizando a transmissão do conhecimento sistematizado e a mediação intencional do professor. Conforme adverte Duarte (2011), essa postura pedagógica, ancorada no *slogan* do "aprender a aprender", promove um esvaziamento dos conteúdos escolares sob o pretexto de respeitar a ritmicidade natural do aluno, privando-o do acesso às formas mais elaboradas da cultura humana desenvolvidas pela práxis social (Saviani, 2011; Martins e Marsiglia, 2015).

e a objetividade do conhecimento ao limitar o saber à utilidade prática imediata do cotidiano.

Entretanto, ao analisar-se a BNCC e o Currículo Paulista, que estruturam a Educação Infantil por meio de "Campos de Experiência", operam uma mudança paradigmática que substitui a centralidade dos conteúdos científicos e universais pela centralidade das vivências cotidianas da criança. No campo específico "Corpo, gestos e movimentos", os documentos preconizam a exploração do espaço, possibilidades biologicistas, a ludicidade e a expressão por meio do movimento. Sob a justificativa de garantir os direitos de aprendizagem (conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se), a retórica oficial defende uma pedagogia baseada no acolhimento das manifestações espontâneas da infância. Observa-se uma lacuna profunda entre o discurso e uma prática que garanta de fato aprendizagens por meio do conhecimento elaborado. O objetivo oficial propõe que “as crianças possam explorar o corpo, gestos e movimentos, ampliando progressivamente suas formas de comunicação, expressão e interação” (Brasil, 2017, p. 36). Contudo, desprovido de diretrizes críticas e de uma fundamentação histórico-dialética, tal objetivo reduz-se a um ativismo abstrato.

Esse esvaziamento de sentido social é agravado pelo ataque sistemático das políticas neoliberais à formação de professores, que, ao precarizar o ensino superior e a carreira docente, busca desarmar o professor de sua capacidade de mediação teórica, convertendo a aula em um espaço de recreação despolitizada. Sobre esse relativismo e prática esvaziada, Marsiglia (2017) escreve:

> Quem realizar uma leitura, ainda que apressada, da segunda versão finalizada da Base [...] vai observar a ausência de referência em relação aos conteúdos científicos, artísticos e filosóficos, e a ênfase em métodos, procedimentos, competências e habilidades voltadas para a adaptação do indivíduo aos interesses do grande capital (Marsiglia *et al.*, 2017, p. 109).

Complementando, Duarte (2010) aponta:

> O professor deixa de ser um mediador entre o aluno e o patrimônio intelectual mais elevado da humanidade, para ser um organizador de atividades que promovam o que alguns chamam de negociação de significados construídos no cotidiano dos alunos (Duarte, 2010 p. 38).

Toda essa estrutura normativa fruto dos embates entre as classes sociais ganha contornos específicos na realidade dos municípios paulistas. É no âmbito municipal que a política encontra a vida social, com limitações políticas, de recursos

humanos e orçamentárias frente as demandas da comunidade escolar que são sociais. Essa totalidade também é reveladora de como as orientações de cuidar e educar se materializam ou se pervertem diante das necessidades dos alunos de classe trabalhadora em municípios de perfil agrícola.

A BNCC (2017) preconiza a indissociabilidade entre o educar e o cuidar como pilar estruturante da Educação Infantil, buscando superar a dicotomia histórica que segregava as necessidades biológicas do desenvolvimento cognitivo. Nesse entendimento, o cuidado transcende a esfera meramente assistencialista para se consolidar como uma dimensão intrínseca ao fazer pedagógico, na qual as rotinas cotidianas – como a alimentação, a higiene e o repouso – são ressignificadas como oportunidades de interação, construção de autonomia e ampliação das vivências infantis. O documento defende que a prática educativa deve ser dotada de uma intencionalidade capaz de acolher e expandir o repertório trazido do contexto familiar, orientando o suporte físico e afetivo para a promoção da liberdade e da emancipação da criança no ambiente escolar.

> Nas últimas décadas, vem se consolidando, na Educação Infantil, a concepção que vincula educar e cuidar, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo. Nesse contexto, as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação (Brasil, 2017, p. 36).

> Como desdobramento desse processo, a construção do Currículo Paulista para a Educação Infantil traz como premissas o binômio educar e cuidar, as interações e brincadeiras e a garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças – conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, contempladas na BNCC (São Paulo, 2019, p. 34).

Contudo, observa-se que essa retórica da indissociabilidade, embora teoricamente avançada, pode ocultar armadilhas ideológicas que favorecem o esvaziamento do trabalho docente. Ao enfatizar excessivamente as dimensões relacionais e as rotinas em detrimento da apropriação dos conhecimentos clássicos e sistematizados, o documento corre o risco de converter a escola em um sofisticado

“lugar de guarda[13]”, alinhado às demandas neoliberais de contenção social e formação de competências adaptativas. Para que o binômio educar-cuidar não se torne um instrumento de reprodução da desigualdade, é imperativo que a prática pedagógica seja sistematizada pela transmissão da cultura humana em suas formas mais elaboradas, garantindo que o cuidado não seja um fim em si mesmo, mas um suporte material para a elevação da consciência e a transformação social dos filhos da classe trabalhadora.

O cuidar em contexto de capitalismo neoliberal se aproxima do assistencialismo a que a Educação Infantil historicamente se vinculou. Essa aproximação reflete a permanência de uma trajetória histórica que, desde o surgimento das primeiras instituições para a infância pobre, priorizou o atendimento de baixo custo e a contenção social em detrimento do desenvolvimento intelectual. Segundo Kuhlmann Jr. (2000, p. 11), essa lógica reedita modelos que visam meramente neutralizar conflitos e "bolsões de ressentimento" nas cidades industrializadas, oferecendo à classe trabalhadora uma educação simplificada que foca nas necessidades físicas imediatas para garantir a ordem vigente. Assim, o cuidar, quando despojado de sua intencionalidade pedagógica e transformado em objetivo de uma ferramenta de política social paliativa, acaba por segregar a pobreza e privar as crianças do acesso ao patrimônio cultural complexo, funcionando como um dispositivo de controle.

Para Martins e Marsiglia (2015), o cuidado retrocede com frequência à dimensão meramente assistencialista ou biológica, enquanto o educar é reduzido a um ativismo abstrato e espontaneísta. Essa desarticulação nega à criança o direito ao conhecimento elaborado da cultura corporal e fragiliza o processo de humanização integral defendido pela PHC e pela ACS.

Nesse horizonte, essa análise das políticas públicas, da BNCC e do Currículo Paulista proporciona a leitura da prática pedagógica em Educação Física na Educação Infantil, objeto dessa dissertação, em que cada gesto, movimento ou jogo desenvolvido na escola carrega o peso de uma escolha política feita pela política pública do município em face do Currículo Paulista e da BNCC.

[13] Termo que designa a função primordialmente custodial e assistencialista das primeiras instituições de Educação Infantil, voltadas à vigilância e proteção física das crianças da classe trabalhadora para viabilizar a inserção dos pais no mercado de trabalho, em detrimento de uma intencionalidade pedagógica sistematizada (Kuhlmann Jr., 2000).

Este cenário leva-nos diretamente à análise da materialização dessas forças e tensões em um solo específico, onde o desenvolvimento da Educação Física na Educação Infantil enfrenta os dilemas de uma rede municipal que busca seu próprio caminho pedagógico em meio às pressões do capital e em busca da transformação social.

2.5 A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE SÃO MIGUEL ARCANJO-SP

Para compreender a materialidade do trabalho pedagógico em Educação Física na Educação Infantil, é imperativo situar o contexto em que essa prática se desenvolve. O município de São Miguel Arcanjo, situado muito próximo a região do Vale do Ribeira, no interior do estado de São Paulo, apresenta-se como um cenário de contradições típicas da periferia do capital. Com uma população de aproximadamente 32 mil habitantes e uma economia centrada na agropecuária, o município reflete uma estrutura social em que o trabalho manual e a exploração da terra são eixos centrais, o que impacta diretamente as expectativas sociais sobre o papel da educação escolar.

Figura 2 – Descrição do nível cinco do INSE

Nível V - 5,0 a 5,5
Neste nível, os estudantes estão até meio desvio-padrão acima da média nacional do Inse. É característico dos estudantes deste nível responder que possuem em casa até uma geladeira, um carro, três ou mais celulares com Internet, rede Wi-Fi, máquina de lavar roupa, TV por Internet, freezer, garagem, mesa para estudar e forno de micro-ondas. Alguns padrões de resposta não atingiram o critério para torná-los característicos deste nível, mas parte dos estudantes relatou possuir dois ou mais quartos para dormir, uma ou duas televisões, um computador, um ou dois banheiros, aspirador de pó, escolaridade da mãe (ou responsável) variando entre ensino médio completo e ensino superior completo e escolaridade do pai (ou responsável) entre ensino fundamental completo e ensino superior completo.

Fonte: Brasil, 2023.

Entretanto, a média aritmética oculta disparidades internas profundas. É alarmante constatar que mais da metade dos estudantes da rede municipal de São Miguel Arcanjo se encontra em níveis inferiores à média local, com aproximadamente 20% situados entre os Níveis 1, 2 e 3. Para este grupo, a precariedade é a marca do cotidiano, refletindo privações que impactam diretamente o desenvolvimento integral e a permanência escolar, conforme evidenciado nas figuras a seguir:

Figura 3 – Descrição dos níveis um e dois do INSE

Nível I - Até 3,0
Este é o nível inferior da escala, no qual os estudantes têm dois ou mais desvios-padrão abaixo da média nacional do Inse. É característico dos estudantes deste nível responder que possuem em casa até uma geladeira, uma televisão, um banheiro e um celular com Internet. Alguns padrões de resposta não atingiram o critério para torná-los característicos deste nível, mas parte dos estudantes deste nível relatou possuir um ou dois quartos para dormir e escolaridade da mãe (ou responsável) e/ou do pai (ou responsável) entre até 5º ano do ensino fundamental incompleto e 5º ano do ensino fundamental completo.
Nível II - 3,0 a 4,0
Neste nível, os estudantes estão entre um e dois desvios-padrão abaixo da média nacional do Inse. É característico dos estudantes deste nível responder que possuem em casa até uma geladeira, uma televisão, um banheiro e rede Wi-Fi. Alguns padrões de resposta não atingiram o critério para torná-los característicos deste nível, mas parte dos estudantes relatou possuir máquina de lavar roupa, freezer, um ou dois celulares com Internet, um ou dois quartos para dormir, escolaridade da mãe (ou responsável) variando entre até 5º ano do ensino fundamental completo e ensino médio completo e escolaridade do pai (ou responsável) variando entre até 5º ano do ensino fundamental incompleto e ensino fundamental completo.

Fonte: Brasil, 2023.

Figura 4 – Descrição dos níveis três e quatro do INSE

Nível III - 4,0 a 4,5
Neste nível, os estudantes estão entre meio e um desvio-padrão abaixo da média nacional do Inse. É característico dos estudantes deste nível responder que possuem em casa até uma geladeira, uma televisão, um banheiro, um celular com Internet, rede Wi-Fi e máquina de lavar roupa. Alguns padrões de resposta não atingiram o critério para torná-los característicos deste nível, mas parte dos estudantes relatou possuir freezer, dois ou mais celulares com Internet, dois ou mais quartos para dormir, TV por Internet, mesa para estudar e escolaridade da mãe (ou responsável) e do pai (ou responsável) variando entre 5º ano do ensino fundamental completo e ensino médio completo.
Nível IV - 4,5 a 5,0
Neste nível, os estudantes estão até meio desvio-padrão abaixo da média nacional do Inse. É característico dos estudantes deste nível responder que possuem em casa até uma geladeira, um banheiro, três ou mais celulares com Internet, rede Wi-Fi, máquina de lavar roupa, TV por Internet e freezer. Alguns padrões de resposta não atingiram o critério para torná-los característicos deste nível, mas parte dos estudantes relatou possuir uma ou duas televisões, forno de micro-ondas, garagem, um carro, mesa para estudar, computador, dois ou mais quartos para dormir e escolaridade da mãe (ou responsável) e do pai (ou responsável) variando entre 5º ano do ensino fundamental completo e o ensino médio completo.

Fonte: Brasil, 2023.

Em perspectiva comparativa, o distanciamento em relação à média do estado de São Paulo (fixada em 5,45, correspondente ao Nível VI) reforça a tese de que o município enfrenta contradições estruturais acentuadas. A defasagem em relação ao patamar estadual demonstra que as condições materiais de existência dos estudantes

locais são, em regra, mais restritivas, exigindo políticas públicas que reconheçam essa assimetria. O perfil correspondente ao nível estadual pode ser observado na seguinte descrição:

Figura 5 – Descrição do nível seis do INSE

Nível VI - 5,5 a 6,0
Neste nível, os estudantes estão de meio a um desvio-padrão acima da média nacional do Inse. É característico dos estudantes deste nível responder que possuem em casa até uma geladeira, três ou mais celulares com Internet, rede Wi-Fi, máquina de lavar roupa, TV por Internet, freezer, garagem, mesa para estudar, forno de micro-ondas, um carro e aspirador de pó. Alguns padrões de resposta não atingiram o critério para torná-los característicos deste nível, mas parte dos estudantes relatou possuir dois ou mais quartos para dormir, duas ou mais televisões, um ou mais computadores, um ou dois banheiros e escolaridade da mãe (ou responsável) e do pai (ou responsável) variando entre ensino médio completo e ensino superior completo.

Fonte: Brasil, 2023.

A discrepância torna-se ainda mais nítida quando se confrontam os contextos urbano e rural. Na zona urbana, o percentual de alunos no nível baixo é de 7,7%; já na zona rural, esse índice sobe para 12%, enquanto apenas 8,6% alcançam o nível alto (Brasil, 2024). Essa desigualdade reflete as adversidades enfrentadas pelas crianças do campo, cujas condições socioeconômicas mais precárias tendem a agravar o fosso educacional, comprometendo o direito constitucional a uma formação omnilateral.

Segundo o IBGE (Brasil, 2022), a cidade possui 23.354 pessoas acima dos 20 anos, das quais apenas 2.433 (10,03%) possuem ensino superior completo. Este dado mostra que a escolarização formal, sob a égide neoliberal, atua mais como mecanismo de reprodução do *status quo* do que como instrumento de emancipação para a classe trabalhadora. Embora indicadores de desempenho, como o IDEB (6,4 em 2023) (Brasil, 2024), sinalizem uma aparente eficiência técnica, tais métricas revelam-se dissociadas das reais necessidades de emancipação humana, uma vez que a educação escolar tem sido moldada para privilegiar competências voltadas à produtividade em detrimento da apropriação do saber sistematizado. O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de 0,710, considerado médio, que posiciona São Miguel Arcanjo na 534ª posição entre os 645 municípios paulistas (PNUD, 2010), completa esse quadro de vulnerabilidade estrutural.

Essa configuração socioeconômica não representa um dado periférico à análise educacional, mas constitui a base material sobre a qual o trabalho pedagógico se debruça. O empobrecimento de parcela significativa da classe trabalhadora em São Miguel Arcanjo, evidenciado pelos índices apresentados, exige uma resposta educativa que não se limite à adaptação dos sujeitos à sua condição de carência. Pelo contrário, quanto maior a vulnerabilidade social, maior deve ser o rigor na transmissão do saber sistematizado, sob pena de a escola converter-se em aparato de mera contenção social. Portanto, a análise desses índices revela que a luta pela superação da desigualdade passa, obrigatoriamente, pela disputa do conteúdo curricular e pela valorização da função intelectual e sociopolítica do docente.

No interior desse contexto, a Rede Municipal de Ensino de São Miguel Arcanjo é o *locus* onde 3.272 estudantes da escola pública buscam, muitas vezes sem o pleno reconhecimento dessa condição, a superação da sua situação imediata por meio do acesso ao conhecimento. Segundo o Censo Escolar (Brasil, 2025), desse total, 772 crianças estão matriculadas na Educação Infantil, etapa que, como discutido nas seções anteriores, representa o marco inicial para a apropriação das máximas objetivações humanas. A organização do atendimento escolar, que contempla ainda 2.010 alunos no Ensino Fundamental I, revela as tensões de uma rede que precisa equilibrar as diretrizes nacionais de viés neoliberal com as carências estruturais do município e os direitos fundamentais dos sujeitos que a compõem.

A organização do tempo pedagógico em São Miguel Arcanjo oferece uma pista concreta sobre o lugar reservado à Educação Física na Educação Infantil. Nas escolas de ensino regular, o componente dispõe de apenas uma aula semanal de 50 minutos para a Pré-Escola, o que, sob a ótica da PHC e da ACS, é insuficiente para a sistematização de conhecimentos sobre a cultura corporal. Quando o tempo disponível se reduz a cinquenta minutos semanais com o professor especialista, a prática inevitavelmente se superficializa e não se materializa como conhecimento consistente sobre as práticas sociais historicamente produzidas. Esse quadro expressa a lógica de um sistema que trata a Educação Física na infância como componente acessório, destinado ao entretenimento ou ao descanso das demais atividades escolares.

Nas Escolas de Tempo Integral do município, observa-se uma variação significativa na organização do trabalho pedagógico. A carga horária destinada ao professor de Educação Física na Educação Infantil é ampliada por uma estrutura que

combina a aula prevista na grade curricular comum da rede com mais duas aulas semanais de uma disciplina da parte diversificada, denominada "Cultura do Movimento"[14], ministrada por docentes licenciados em Educação Física, conforme apresentado na figura a seguir:

Figura 6 – Matriz curricular da Educação Infantil de São Miguel Arcanjo

Matriz Curricular | Pré–escola | Turno de 7h						
Aulas de 50 minutos x 40 semanas						
Eixo estruturante		Campos de Experiência	Aulas Semanais		Total	
			1ª Etapa	2ª Etapa	Aulas	Horas*
Brincadeiras e Interações	BNCC	O eu, o outro e o nós	7	7	560	467
		Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação	5	5	400	333
		Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações	4	4	320	267
		Traços, sons, cores e formas	3	3	240	200
		Corpo, Gestos e Movimentos	2	2	160	134
		Arte	1	1	80	67
		Educação Física	1	1	80	67
		Aulas Semanais	**23**	**23**	**1840**	**-**
		Horas Anuais	**766,7**	**766,7**	**-**	**1535**
	Parte Diversificada	Cultura do Movimento	2	2	160	134
		Língua Inglesa	2	2	160	134
		Práticas Artísticas Sustentáveis	2	2	160	134
		Brincar e Aprender	1	1	80	67
		Cantos de Descoberta	1	1	80	67
		Cultivo e Natureza	1	1	80	67
		Educação Digital e Midiática	1	1	80	67
		Pequenos Empreendedores	1	1	80	67
		Práticas Experimentais e Vida Cotidiana	1	1	80	67
		Aulas Semanais	**12**	**12**	**960**	**-**
		Horas Anuais	**400**	**400**	**-**	**800**
Total		**Aulas Semanais**	**35**	**35**	**-**	**-**
		Aulas Anuais	**1400**	**1400**	**2800**	**-**
		Horas Anuais	**1166,7**	**1166,7**	**-**	**2335**
*Os valores foram apresentados com arredondamento de números decimais, a fim de facilitar a leitura e a interpretação dos dados.						

Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

Essa ampliação da carga horária abre um campo para a qualificação da práxis educativa. Contudo, exige que tal prática se assente sobre bases teóricas críticas comprometidas com a formação da classe trabalhadora, o que remete diretamente às questões da formação docente já discutidas nesta seção

Há, entretanto, uma questão epistemológica que demanda vigilância rigorosa: a coexistência, na grade curricular municipal, de duas denominações – Educação Física e Cultura do Movimento – para o trabalho pedagógico realizado pelo mesmo profissional, com o mesmo objeto de conhecimento, cria uma ambiguidade institucional que não é inócua. Ao designar uma disciplina com nome distinto, o currículo municipal sinaliza, ainda que implicitamente, um reconhecimento da dimensão cultural das práticas corporais prevista na BNCC (Brasil, 2017) e no Currículo Paulista (São Paulo, 2019).

[14] Trata-se de um componente da parte diversificada do currículo municipal de São Miguel Arcanjo, sendo implementada no ano letivo de 2026.

Contudo, esse reconhecimento não ocorre de forma contextualizada nem fundamentada em uma perspectiva histórico-crítica. Mais do que isso – a existência de "Cultura do Movimento" como disciplina autônoma, apartada da Educação Física, concorre institucionalmente com ela. Essa fragmentação enfraquece a identidade do componente curricular e a coerência pedagógica do trabalho docente. Uma disciplina que carrega um nome diferente, sem uma fundamentação teórica que a articule organicamente à Educação Física escolar, tende a ser operacionalizada de forma assistemática – ora como extensão recreativa, ora como prática esportiva livre – reproduzindo exatamente o esvaziamento que se pretende superar.

Sob o prisma do senso comum, o termo "Cultura do Movimento" corre o risco também de ser reduzido a um entendimento estritamente biofisiológico do movimento humano, historicamente atrelado ao paradigma esportivista, biomecânico e às práticas de fitness e outros apelos mercadológicos. Para que a Educação Física não retroceda ao ativismo motor ou à lógica do fazer pelo fazer, é imperativo que essa denominação seja sustentada por uma fundamentação teórica crítico-superadora (Coletivo de Autores, 1992). Sem ela, as aulas de "Cultura do Movimento" podem afastar-se do objetivo de transformar as práticas corporais em possibilidade de leitura crítica da realidade social, tornando-se, na prática, mais um espaço de reprodução da lógica hegemônica que se propõe combater.

No Ensino Fundamental I, conforme a figura a seguir, a estrutura mantém-se semelhante, com duas aulas semanais na grade comum e uma na parte diversificada:

Figura 7 – Matriz curricular do Ensino Fundamental de São Miguel Arcanjo

Matriz Curricular – Ensino Fundamental – Anos Iniciais									
Aulas de 50 minutos x 40 semanas									
Área do conhecimento		Componentes Curriculares	Aulas Semanais					Total	
			1º	2º	3º	4º	5º	Aulas	Horas*
BASE NACIONAL	Ciências Humanas	Geografia	1	1	1	1	1	200	167
		História	1	1	1	1	1	200	167
	Ciências da Natureza	Ciências	2	2	2	2	2	400	333
	Linguagens	Arte	2	2	2	2	2	400	333
		Educação Física	2	2	2	2	2	400	333
		Língua Portuguesa	10	10	10	10	10	2000	1667
	Matemática	Matemática	8	8	8	8	8	1600	1333
	Aulas Semanais		**26**	**26**	**26**	**26**	**26**	**5200**	**-**
	Horas Anuais		**866,6**	**866,6**	**866,6**	**866,6**	**866,6**	**-**	**4333**
Parte Diversificada		Educação Digital e Midiática	1	1	1	1	1	200	167
		Cultura do Movimento	1	1	1	1	1	200	167
		Práticas Artísticas Sustentáveis	1	1	1	1	1	200	167
		Língua Inglesa	2	2	2	2	2	400	333
		Escrita e Comunicação	2	2	2	2	2	400	333
		Práticas Matemáticas e Resolução de Problemas	2	2	2	2	2	400	333
		Aulas Semanais	**9**	**9**	**9**	**9**	**9**	**1800**	**-**
		Horas Anuais	**300**	**300**	**300**	**300**	**300**	**-**	**1500**
Total		**Aulas Semanais**	**35**	**35**	**35**	**35**	**35**	**-**	**-**
		Aulas Anuais	**1400**	**1400**	**1400**	**1400**	**1400**	**7000**	**-**
		Horas Anuais	**1166,6**	**1166,6**	**1166,6**	**1166,6**	**1166,6**	**-**	**5833**

*Os valores foram apresentados com arredondamento de números decimais, a fim de facilitar a leitura e a interpretação dos dados.

Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

Essa distribuição revela que, no município, a Educação Física é reconhecida como necessária em todos os níveis. Contudo, sua organização pedagógica precisa superar a lógica que a trata como complemento ao cuidar, avançando em direção à sua função primordial de socialização do saber sistematizado sobre a cultura corporal, especialmente na transição entre a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental.

No que se refere às bases normativas que orientam a Educação Física no município, o currículo local é herdeiro direto da BNCC (Brasil, 2017) e do Currículo Paulista (São Paulo, 2019), complementado pela obra Educação Física e a Organização Curricular (Palma; Oliveira; Palma, 2021), que organiza o componente por núcleos de conhecimento. É importante explicitar que o Currículo Paulista, documento elaborado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP), embora não seja de adoção compulsória para os municípios, que possuem autonomia pedagógica garantida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), exerce uma influência determinante sobre as redes municipais, sobretudo aquelas de menor porte, com infraestrutura técnica reduzida para a elaboração de propostas curriculares próprias. Em São Miguel Arcanjo, essa dependência se traduz na ausência de diretrizes municipais autônomas que dialoguem com a identidade sociocultural local e com as necessidades concretas de transformação social da população atendida. Sem essa mediação crítica, os núcleos de conhecimento previstos correm o risco de serem reduzidos a conteúdos procedimentais e técnicos, esvaziados do compromisso político de formar sujeitos capazes de ler as práticas corporais como produções históricas e socialmente determinadas.

A BNCC (Brasil, 2017), ao estruturar a Educação Infantil por meio de Campos de Experiência, não reconhece a Educação Física como componente curricular autônomo nessa etapa, subsumindo as práticas da cultura corporal ao campo "Corpo, Gestos e Movimentos". Esse apagamento abre caminho para que municípios de menor porte, como São Miguel Arcanjo, adaptem para a Educação Infantil conteúdos e lógicas pensados originalmente para o Ensino Fundamental, sem a mediação crítica que a especificidade dessa etapa exige. O resultado, observado com frequência na rede municipal, é a precarização da prática pedagógica, marcada pelo espontaneísmo e pela ausência de intencionalidade educativa, consequência direta da privação, na formação inicial da maioria dos professores, de bases teóricas que os permitam

compreender historicamente onde o movimento humano se inscreve como objeto de conhecimento.

Para Duarte (2010), a ênfase na diversidade e na busca por uma aprendizagem significativa baseada no cotidiano vivido, que orienta a lógica dos Campos de Experiência, pode encobrir um relativismo cultural que compromete a universalidade e a objetividade do conhecimento. O autor argumenta que tal abordagem gera uma fragmentação do currículo, uma vez que a ausência de uma referência cultural comum – ancorada no patrimônio histórico da humanidade – dificulta a definição dos conteúdos que devem ser ensinados a todas as crianças, independentemente de sua origem social. Ao priorizar o que é considerado útil na prática imediata do aluno, a escola adota um viés pragmatista que substitui a transmissão do patrimônio intelectual mais elevado da humanidade por conhecimentos tácitos e circunstanciais, exatamente o movimento que a PHC e a ACS buscam superar.

Na Educação Infantil de São Miguel Arcanjo, a Educação Física encontra-se organizada conforme exposto na figura a seguir:

Figura 8 – Organização curricular da Educação Física na Educação Infantil

CICLO	BIMESTRE	NÚCLEO	UNIDADE TEMÁTICA	CAMPO DE EXPERIÊNCIA
1ª / 2ª ETAPA	1º Bimestre	Corporeidade	Brincadeiras e Jogos	Corpo, Gestos e Movimentos
			Ginástica	
	2º Bimestre	Jogos e Brincadeiras	Brincadeiras e Jogos	O Eu, o Outro e o Nós
			Danças	
	3º Bimestre	Expressão e Ritmo	Brincadeiras e Jogos	Traços, Sons, Cores e Formas
			Danças	Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação
	4º Bimestre	Expressão e Ritmo	Brincadeiras e Jogos	Traços, Sons, Cores e Formas
			Danças	Corpo, Gestos e Movimentos

Fonte: Referencial Curricular Municipal de São Miguel Arcanjo (documento não publicado).

Observa-se que a organização curricular da Educação Física na Educação Infantil de São Miguel Arcanjo, estruturada sob a égide do Currículo Paulista, sistematiza o ensino por meio de Núcleos de Conhecimento e Unidades Temáticas distribuídas bimestralmente. Conforme o documento municipal, conteúdos como Ginástica, Jogos e Brincadeiras e Danças são articulados aos Campos de Experiência da BNCC "Corpo, Gestos e Movimentos" e "O Eu, o Outro e o Nós". Embora essa

organização ofereça uma estruturação didática que pode orientar o planejamento docente, ela não é acompanhada de diretrizes críticas que sustentem a seleção e o trato pedagógico dos conteúdos a partir de uma perspectiva histórico-dialética. Sem essa fundamentação, há o risco real de que os núcleos de conhecimento se convertam em listas de atividades descontextualizadas, desvinculadas da função social da escola pública de socializar o saber elaborado.

No interior das redes de ensino, a formação continuada tem sido capturada por uma racionalidade pragmática – fenômeno que será analisado em detalhe a partir das falas dos professores na seção 4. O foco recai quase exclusivamente no "como fazer", esvaziando o processo formativo de qualquer densidade teórica e distanciando o docente da compreensão crítica sobre o que ensina, para quem ensina e por quê. Para a superação desse cenário, Pasqualini (2010), Sudo (2024) e Hermida e Silva (2024) apontam caminhos que se articulam organicamente: a solidez da formação teórica, que permite ao professor dominar não apenas os conteúdos de sua área, mas as leis gerais que regem o desenvolvimento psíquico infantil; a intencionalidade educativa, que rompe com o espontaneísmo e assume que ao professor cabe dirigir o processo de ensino e mediar a apropriação do que a humanidade cristalizou em sua cultura; e a inscrição da educação no campo das Ciências da Educação, superando a fragmentação entre ciências da natureza e da sociedade e reconhecendo o processo educativo como critério central para a seleção e organização dos conhecimentos escolares.

No tocante à materialidade do trabalho docente, o perfil do corpo docente de Educação Física da rede de São Miguel Arcanjo revela as marcas das tensões entre a estabilidade do serviço público e as contradições da formação acadêmica no contexto neoliberal. A rede conta com professores admitidos via concurso público e, quando necessário, por contratos temporários via processo seletivo, com jornadas que variam de 18 a 32 aulas semanais. Essa fragmentação da jornada docente, associada à precarização da formação inicial, majoritariamente realizada em instituições privadas, como será detalhado na seção seguinte, revela que a totalidade do processo educativo é negada na organização concreta do trabalho escolar. Ao professor, resta uma atuação segmentada que dificulta a apreensão das contradições sociais e a efetivação de uma educação comprometida com a formação omnilateral.

O município de São Miguel Arcanjo, portanto, apresenta-se como expressão particular de determinações históricas e sociais mais amplas: a lógica neoliberal que

orienta as políticas curriculares nacionais e estaduais, a precarização da formação docente, a vulnerabilidade socioeconômica de sua população e a ausência de diretrizes pedagógicas críticas no plano local produzem, em conjunto, um cenário em que a Educação Física na Educação Infantil tende a reproduzir, ao invés de superar, as condições que perpetuam a desigualdade. É precisamente nesse contexto concreto que esta investigação se insere, e é a compreensão dessas determinações que exige o rigor do método adotado para sua análise, ao qual se dedica a seção seguinte.

3. O MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO COMO FUNDAMENTO DA INVESTIGAÇÃO

Para compreensão da problemática de pesquisa, qual seja, do desenvolvimento da Educação Física na Educação Infantil no município de São Miguel Arcanjo em contexto de educação dualista e de políticas públicas educacionais neoliberais, o Materialismo Histórico-Dialético se torna essencial pelo fato de que por meio de teorias críticas sobre ele assentadas mostra caminhos para superação da educação superficial e técnico instrumental predominante na rede municipal.

O MHD (Marx; Engels, 2001; Marx, 2024) foi o método desenvolvido por Karl Marx e Friedrich Engels para investigar a sociedade inglesa em fase de início do processo de desenvolvimento industrial. Sua análise sustentou-se na produção material da vida por meio da mercadoria. Todo o processo de organização do trabalho foi analisado e descrito minuciosamente pelos autores.

Marx, que tinha formação aprofundada em economia, ciência política, filosofia, história, sociologia e jornalismo compreendeu que a divisão social do trabalho ocasionava e distinguia as classes sociais e que os sujeitos dessas classes atuavam de modo a reforçar e manter essa organização. Porém, ao demonstrar as desvantagens sociais da classe que vivia do trabalho assalariado, o autor expôs historicamente os movimentos dos sujeitos em defesa de seus interesses, compondo um fluxo de contradições. Esse processo histórico não linear e repleto de movimento e contradição deu origem ao MHD que é o método que busca compreender fenômenos sociais a partir da totalidade que os envolvem no fluxo histórico, em suas contradições e particularidades (Marx, 2024).

No MHD parte-se do real concreto que para Marx (2024) é composto pela síntese de múltiplas determinações que compõem a realidade, em análises que resultam no concreto pensado por meio de abstrações reveladoras da essência do fenômeno. Marx (2024) lança mão, além da categoria da totalidade, das categorias trabalho, hegemonia, contradição, práxis e mediação para desnudar a realidade para além da sua aparência.

Para a estruturação metodológica desta investigação, recorre-se às categorias centrais do MHD, sob a ótica de Cury (2000). Em sua obra Educação e Contradição, o autor aborda as categorias do MHD como conceitos basilares que refletem os aspectos essenciais e as conexões universais do real, funcionando não como formas

estáticas ou petrificadas, mas como instrumentos dinâmicos de compreensão de uma sociedade em perene movimento. Assim, a pesquisa assume a determinação concreta de captar a lógica interna do objeto, compreendendo que as categorias são representações mentais de relações sociais concretas e históricas.

A contradição expressa a relação de conflito inerente ao devir, em que cada elemento é definido por seu contrário, gerando uma tensão dialética entre o "já sido" e o "ainda não" (Cury, 2000, p. 33). Na perspectiva de Cury (2000), a contradição capta o real como o resultado de uma inadequação pugnativa entre o que é e o que está por vir, em uma síntese contraditória que possibilita a emergência do novo. No fenômeno educativo, essa categoria desvela que a escola não é puramente um aparelho de reprodução; ao contrário, constitui-se como um espaço de conflito onde a dominação, embora tente se impor, encontra focos de resistência e negação.

Articulada a esse movimento, a categoria de totalidade justifica-se pela necessidade de uma compreensão que conecte processos particulares em uma síntese explicativa ampla. O concreto é a síntese de múltiplas determinações, o que implica que a totalidade não é a simples soma de partes isoladas, mas um processo de totalização aberto e histórico (Cury, 2000). Por estar ancorada nas relações de produção e suas contradições, a totalidade é sempre relativa e passível de autossuperação. Complementarmente, o trabalho emerge como a categoria que fundamenta a produção social da existência humana, central no método. Através dele, o homem estabelece uma relação ativa e consciente com a natureza, embora, sob o capitalismo, a divisão do trabalho torne-se alienada, expropriando o trabalhador do controle sobre o processo e o valor do que produz.

A mediação, por sua vez, atua como o elo de articulação que vincula momentos distintos do todo, rejeitando a ideia de fenômenos isolados ou causalidades unidirecionais. Cury destaca que a educação possui, antes de tudo, um caráter mediador entre as classes sociais, funcionando ora como mascaramento, ora como desmascaramento das relações de poder. A mediação crítica permite desvelar como a ideologia dominante tenta ocultar as contradições, servindo como ponte entre a estrutura econômica e a formação das consciências. É através das mediações históricas, superáveis e relativas, que o pensar referido ao real se integra ao movimento transformador da própria realidade.

> A mediação (categoria não-reificável), assim entendida, não precisa ser apenas e necessariamente reprodutora da estruturação ideológica reinante.

> Pode ser uma mediação crítica, pois a legitimação que a ideologia dominante busca nas mediações (e por ela se difunde) não é explicável de modo mais abrangente sem as contradições existentes no movimento da sociedade. Em outros termos, as classes sociais fundamentais, existentes no bloco histórico capitalista, consubstanciam as contradições de base (Cury, 2000, p. 44).

No campo da disputa pelo poder, a categoria da hegemonia revela a capacidade de direção cultural e ideológica exercida por uma classe para transformar seus interesses particulares em um interesse geral aparente. Na perspectiva gramsciana adotada por Cury, o Estado é compreendido de forma ampliada, unindo a força da sociedade política ao consenso da sociedade civil. A educação ocupa um papel estratégico nesse processo, pois as classes dominantes buscam utilizá-la para converter sua concepção de mundo em senso comum. Contudo, por ser um terreno de luta constante, a hegemonia pode ser desafiada e invertida pelas classes subalternas na construção de uma nova cultura e de um novo projeto social.

Por fim, a práxis consolida-se como a unidade dialética entre teoria e prática, em que a política é compreendida como filosofia em ação. Nenhuma análise teórica possui validade em si mesma se não estiver voltada à transformação do real no interior da luta de classes. O homem, enquanto sujeito histórico-social, produz a realidade ao mesmo tempo em que é por ela produzido. Como reforça Cury (2000), o conhecimento operado é um ato crítico que supõe um esforço coletivo e intencional voltado para a mudança. Sem a existência de homens concretos não alienados, não haveria práxis nem possibilidade de superação da ordem social vigente, reafirmando o compromisso desta pesquisa com a transformação da realidade escolar.

Portanto, a presente pesquisa fundamenta-se no método do MHD (Marx; Engels, 2001), entendido como a base epistêmica mais adequada para realizar uma análise crítica e totalizante da realidade educacional. Esse método, conforme sistematizado por Marx e Engels (2001), possibilita a compreensão dos fenômenos sociais em sua historicidade e em suas contradições imanentes, superando as análises fragmentadas e descontextualizadas que imperam sob o pensamento liberal. Nessa perspectiva, a educação é concebida como uma prática social profundamente inserida nas relações de produção, sendo determinada por interesses de classe e por constantes disputas ideológicas que moldam as práticas educacionais na escola.

O rigor científico exige que o pesquisador ultrapasse a aparência imediata dos fenômenos para alcançar suas determinações essenciais, revelando os mecanismos que sustentam a lógica reprodutiva do capital. Esse esforço é fundamental para

romper com a "pseudoconcreticidade", que designa a autonomia aparente dos produtos humanos e a redução do ser à práxis utilitária (Kosik, 1976 *apud* Lima, 2011). No campo educacional, tal conceito permite compreender como o capitalismo transforma as relações pedagógicas em práticas fetichizadas, obscurecendo sua natureza social e histórica sob o manto de uma neutralidade técnica inexistente.

Para que a investigação capture a lógica interna do objeto real, é preciso realizar uma inversão da dialética idealista hegeliana. Conforme o próprio Marx (2013, p. 90) enfatiza em sua obra máxima: "Para mim, ao contrário, o ideal não é mais do que o material, transposto e traduzido na cabeça do homem". Assim, a pesquisa científica deve partir do empírico – o real aparente – e, por meio do esforço de abstração, atingir o concreto pensado, que é a compreensão enriquecida das múltiplas determinações que constituem o fenômeno educativo.

A adoção do Materialismo Histórico-Dialético decorre de ser a base na qual se sustenta a Pedagogia Histórico-Crítica, formulada por Saviani (2008), que propõe uma prática educativa voltada à formação omnilateral dos sujeitos. Para o autor, a compreensão das determinações objetivas da realidade é a condição *sine qua non* para uma ação transformadora, mediada pelo acesso ao conhecimento sistematizado. Essa postura metodológica exige que a teoria não seja apenas uma contemplação do mundo, mas um instrumento de intervenção.

Emergem dessa base metodológica categorias centrais para a análise da Educação Física na Educação Infantil, sendo o trabalho a categoria fundante do ser social. Reitera-se que o trabalho é definido como a atividade vital e deliberada de intercâmbio entre o homem e a natureza, distinguindo-se da atividade animal pela capacidade humana de pré-ideação. No contexto da educação, Saviani (2011) situa esta prática como uma forma de trabalho não material, em que o ato de produção e apreensão do saber são simultâneos.

Contudo, sob a lógica do capital, o trabalho educativo sofre processos de alienação, nos quais o professor se vê muitas vezes "fora de si", sujeito a processos que coisificam a si e à sua prática docente. Essa realidade dialoga com a categoria da hegemonia, que segundo Cury (2000) – formulada por Gramsci (1999) – e sob os condicionantes da infraestrutura e da superestrutura[15] social descritos por Marx (2024)

[15] A infraestrutura trata-se das forças de produção, compostas pelo conjunto formado pela matéria-prima, pelos meios de produção e pelos próprios trabalhadores. A superestrutura é fruto de estratégias dos grupos dominantes para a consolidação e perpetuação de seu domínio. Trata-se da estrutura

reproduz ideologias e políticas E cria identificações moral e intelectual da classe dominante naturalizadas no campo educacional. No cenário atual, a hegemonia manifesta-se em currículos que buscam subordinar a formação humana aos interesses burgueses.

A contradição apresenta-se como forças que dinamizam essa realidade e impulsiona as transformações sociais. Na perspectiva do MHD, a realidade não é um aglomerado de fatos estáticos ou que caminham para o bem comum, mas um processo de interesses opostos das classes, em constante tensão, como o conflito entre o caráter social da produção e a apropriação privada da riqueza. Para Santos e Orso (2020) utilizar a categoria da contradição significa captar o movimento e a unidade resultante da relação dos contrários, evitando explicações lineares que ignorem a complexidade do real e os tensionamentos entre o ideal de emancipação e a prática de adaptação exigida pelo sistema.

> A contradição não é apenas entendida como categoria interpretativa do real, mas também como sendo ela própria existente no movimento do real, como motor interno do movimento, já que se refere ao curso do desenvolvimento da realidade (Cury, 2000, p. 30).

A categoria de totalidade orienta a necessidade de compreender os fenômenos sociais em suas múltiplas determinações históricas e econômicas. Logo, a análise da Educação Física escolar não pode restringir-se ao exame isolado das práticas, mas deve situá-las nas relações macroestruturais. Nas palavras de Marx (1991, p. 16) "O concreto é concreto porque é a síntese de múltiplas determinações, isto é, unidade do diverso".

Por fim, a categoria da reprodução, segundo Cury (2000) se justifica pelo fato de toda sociedade tender, por meio de suas instituições, à sua autoconservação, buscando perpetuar as condições que possibilitam a manutenção de suas relações sociais básicas. No âmbito da Educação Física escolar, isso significa que as práticas não são fenômenos neutros ou isolados, mas instâncias que cooperam de forma ativa para produzir e reproduzir as relações sociais vigentes. Contudo, na perspectiva do autor, a reprodução no MHD não deve ser entendida de maneira mecânica, estática ou terminal. Uma vez que as relações de produção capitalistas são essencialmente contraditórias, o sistema, ao tentar se reproduzir para se manter, acaba por reproduzir

---

jurídico-política e a estrutura ideológica (Estado, Religião, Artes e meios de comunicação, entre outros) (Marx; Engels, 2001).

e aprofundar as contradições dessa própria totalidade. Dessa forma, embora a escola possa atuar como um elo mediador para a manutenção do capital ao veicular valores da classe dominante, ela também é atravessada pelas contradições e pela resistência das classes subalternas, configurando-se como um terreno de disputas onde as relações de classe se fazem presentes e abrem caminhos para a transformação social.

Dermeval Saviani, em sua obra “Escola e Democracia" (2003), ao analisar as teorias crítico-reprodutivistas, destaca como pensadores como Louis Althusser, com sua teoria dos Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE), argumenta que a escola funciona como um instrumento crucial na reprodução das relações sociais de produção, inculcando a ideologia dominante e garantindo a submissão dos indivíduos à ordem estabelecida. Complementarmente, Bourdieu e Passeron (1975) demonstraram que o sistema de ensino reforça a cultura dominante através do poder simbólico, garantindo a continuidade da dominação burguesa. Para Saviani, embora essas teorias revelem a função reprodutora da escola, elas tendem a uma visão fatalista, negligenciando a possibilidade de resistência e transformação inerente à prática social, o que ele busca superar com a PHC, que reconhece a escola como um espaço de luta e contradição, onde a apropriação do saber pode se converter em instrumento de emancipação.

A PHC, fundamentada no MHD, é a expressão pedagógica desse método – é a teoria que traduz para o campo educativo as categorias dialéticas que orientam esta investigação. Como teoria crítica não-reprodutivista, em contraposição às teorias crítico-reprodutivistas, a PHC afirma-se ao reconhecer que o processo social nunca é absoluto nem unidirecional. É a luta de classes, contradição estrutural do modo de produção capitalista, que impede a dominação de se consumar plenamente, abrindo fissuras no interior das instituições sociais, incluindo a própria escola, para o questionamento e a transformação da realidade. Para Saviani (2008), a escola não é apenas aparelho de reprodução: é também espaço de disputa, onde a apropriação do saber sistematizado pode converter-se em instrumento de emancipação da classe trabalhadora, desde que o trabalho pedagógico seja orientado por uma intencionalidade política consciente. É precisamente nessa contradição que a PHC encontra seu fundamento e sua razão de ser. Fundamentada nesses pressupostos, esta pesquisa adota abordagem qualitativa e crítica, coerente com o método do MHD, ao privilegiar a interpretação crítica dos significados que os sujeitos atribuem às suas

práticas docentes e às condições objetivas em que desenvolvem seu trabalho profissional. Não se trata, portanto, de uma escolha metodológica arbitrária: é a consequência necessária de um referencial que exige que a realidade seja apreendida em sua totalidade concreta, em suas contradições e em seu movimento histórico, o que nenhum instrumento quantitativo, por si só, é capaz de revelar.

Conforme Minayo e Deslandes (2016), a pesquisa qualitativa busca compreender significados e relações em contextos sociais complexos. O método, compreendido como o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade, integra teoria e prática em um trabalho que busca a essência humana nos processos sociais, articulando o rigor do MHD com os procedimentos investigativos adotados. Desta forma, o objetivo desta investigação não reside na generalização estatística, mas no aprofundamento da realidade concreta da Educação Física na rede municipal de São Miguel Arcanjo sob a lente do MHD.

Tal escolha metodológica exige a escuta sistemática dos docentes por meio de entrevistas semiestruturadas, procedimento essencial para apreender, a partir da voz dos professores, as percepções e as contradições que atravessam a percepção do real. Também na intervenção, buscou-se compreender a materialização hegemônica para além do diagnóstico, com os alunos da 2ª Etapa, da CEMEI Nelson Soares, escola que está localizada na zona rural do município de São Miguel Arcanjo, implementando uma sequência didática sobre a temática cultura corporal no circo, culminando na produção de um *e-book* intitulado “Para além da Educação Infantil: transformação social para quem ensina e aprende”, fundamentado na Pedagogia Histórico-Crítica e na Abordagem Crítico-Superadora.

O delineamento deste percurso investigativo não se constitui como um esforço isolado, mas integra-se organicamente ao movimento progressista da educação e da Educação Física que inclui pesquisadores de várias universidades Brasileiras, bem como de grupos de pesquisa. Destaca-se aqui o Grupo de Estudos e Pesquisa em História, Sociedade e Educação no Brasil (HISTEDBR) e o Grupo LEPEL (Linha de Estudo e Pesquisa em Educação Física & Esporte e Lazer).

Dessa forma, esta investigação herda e expande os acúmulos teóricos e metodológicos construídos em estudos anteriores, os quais se debruçaram sobre o fortalecimento de práticas críticas na Educação Física face aos retrocessos e ao esvaziamento promovidos pelas políticas educacionais neoliberais.

Sobre a problemática inicial, destaca-se a pesquisa de Oliveira[16] (2024), que analisou a Educação Física na Educação Infantil no município de Rio Claro-SP, contrapondo a lógica naturalizante e do "não-ensino" da BNCC aos pressupostos da PHC, propondo como recurso pedagógico uma sequência didática centrada nos jogos indígenas.

No mesmo ano, Sudo[16] (2024) investigou a centralidade do jogo de papéis sociais como a atividade-guia do desenvolvimento psíquico na Educação Infantil de Pirajuí-SP. Sudo (2024) criticou a realização do jogo de forma puramente espontaneísta ou instrumental pelas redes públicas sob as determinações mercadológicas viabilizadas pela da BNCC. Como superação, ela sistematizou a sequência didática "Jogo de papéis: Brincando de Padaria", demonstrando a necessidade da intervenção pedagógica intencional para garantir o acesso das crianças da classe trabalhadora aos saberes sistematizados.

Complementando esse panorama, Chasseraux[16] (2025) debruçou-se sobre o conteúdo dança no Ensino Fundamental na rede municipal de Santo André-SP, desvelando o ecletismo curricular resultante das reformas curriculares neoliberais, o qual caracterizou conceitualmente como um "Frankenstein pedagógico" que fragmentou o conhecimento e precarizou a autonomia docente.

Diante desse amadurecimento científico, esta dissertação realiza uma síntese integradora e busca dar dá um salto qualitativo ao articular as contribuições construídas neste mesmo Programa de Mestrado Profissional. Enquanto os estudos anteriores de Oliveira (2024) e Chasseraux (2025) validaram a viabilidade da PHC e da ACS na escola pública, e Sudo (2024) consolidou as bases para a aplicação intencional do jogo de papéis no cotidiano escolar, este estudo direciona-se à realidade educacional de São Miguel Arcanjo-SP.

O avanço teórico-metodológico aqui proposto concretiza-se na unidade de ensino "Brincando de Circo". Esta proposta unifica, em uma mesma práxis pedagógica, os cinco momentos dialéticos da PHC propostos por Saviani com a teoria do Jogo de Papéis Sociais de Elkonin (2009), amplamente fundamentada pelas pesquisas anteriores. Ademais, a intervenção é enriquecida pelos nexos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski sistematizados por Martins (2017), demonstrando de

[16] Tássia Bianca Oliveira, Jaqueline Gonçalves Bonini Chasseraux e Adriana Nita Martinez Sudo são pesquisadoras integrantes do Grupo de Estudos e Pesquisas em Lazer, Jogo e Educação (GEPLEJ) da Universidade Estadual Paulista (FC/UNESP).

forma concreta como a mediação intencional do professor possibilita elevar o pensamento infantil da síncrese à síntese superior, promovendo o desenvolvimento das funções psíquicas superiores e o autodomínio com compreensão sócio-histórica da realidade desde a primeira infância.

4. PERCURSO INVESTIGATIVO E CAMINHOS PARA A TRANSFORMAÇÃO

4.1 O CENÁRIO

A apreensão da realidade educacional de São Miguel Arcanjo exige que se parta do princípio metodológico central do MHD, no qual nenhum fenômeno pode ser compreendido em si mesmo, isolado das determinações históricas, sociais e econômicas que o constituem. A Educação Física na Educação Infantil da rede municipal é uma realidade produzida e atravessada por contradições que expressam, em escala local, as tensões mais amplas entre o projeto neoliberal de esvaziamento do conhecimento e as possibilidades concretas de resistência e transformação abertas pela luta de classes. É sob essa perspectiva que se desenvolvem as análises iniciais, apresentada a seguir, articulando a organização da rede e os documentos curriculares que engendram a prática pedagógica no município. É com esse olhar que se examina a seguir a Rede Municipal de Ensino de São Miguel Arcanjo em seus dados constitutivos.

4.1.1 A análise documental: o currículo como campo de disputa

A análise dos documentos curriculares que orientam a Educação Física na Educação Infantil de São Miguel Arcanjo – BNCC (Brasil, 2017), o Currículo Paulista (São Paulo, 2019) e o Referencial Curricular Municipal – revela que esses instrumentos não são neutros. São produtos de disputas históricas entre projetos educacionais distintos e expressam, em sua forma e conteúdo, a hegemonia da racionalidade neoliberal sobre a organização do ensino público Brasileiro. Sua análise, sob as lentes do MHD, exige que se vá além da aparência normativa – é preciso apreender as determinações que os produzem e as consequências que engendram sobre a prática pedagógica concreta.

A BNCC (Brasil, 2017), ao estruturar a Educação Infantil por meio de Campos de Experiência, opera uma mudança paradigmática que substitui a centralidade dos conteúdos científicos e universais pela centralidade das vivências cotidianas e espontâneas da criança. No campo específico "Corpo, Gestos e Movimentos", o documento preconiza a exploração do espaço, a ludicidade e a expressão por meio do movimento, organizando suas orientações em torno dos chamados direitos de

aprendizagem – conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Sob essa retórica, consolida-se uma pedagogia que se apresenta como acolhedora das manifestações da infância, mas que, ao fazê-lo, naturaliza a experiência imediata como horizonte máximo do trabalho educativo, dispensando a mediação intencional do professor e o acesso ao saber sistematizado como condição do desenvolvimento humano.

Observa-se, nesse movimento, uma lacuna profunda entre o discurso e a prática emancipatória, em que ao eleger a experiência espontânea como eixo organizador do currículo, esses documentos retiram da Educação Infantil sua dimensão propriamente educativa, a que, para a PHC, consiste em conduzir a criança para além do que ela já sabe, garantindo-lhe o acesso ao patrimônio cultural historicamente acumulado pela humanidade (Saviani, 2011). O que se apresenta como respeito à infância é, na prática, a contenção do desenvolvimento: a criança é mantida no nível da síncrese, da percepção imediata e fragmentada da realidade, sem que a escola intervenha para elevá-la a formas mais elaboradas de compreensão do mundo. O objetivo oficial propõe que "as crianças possam explorar o corpo, gestos e movimentos, ampliando progressivamente suas formas de comunicação, expressão e interação" (Brasil, 2017, p. 36). Contudo, desprovido de diretrizes críticas e de uma fundamentação histórico-dialética, tal objetivo reduz-se a um ativismo abstrato: movimenta corpos sem formar sujeitos, ocupa o tempo escolar sem organizar o pensamento e celebra a expressão espontânea sem nunca perguntar em direção a qual conhecimento ela deveria conduzir.

Para Duarte (2010), a ênfase na diversidade e na busca por uma aprendizagem significativa baseada no cotidiano vivido pode encobrir um relativismo cultural que compromete a universalidade e a objetividade do conhecimento. O autor argumenta que tal abordagem gera uma fragmentação do currículo, uma vez que a ausência de uma referência cultural comum, dificulta a definição dos conteúdos que devem ser ensinados a todas as crianças, independentemente de sua origem social. Ao priorizar o que é considerado útil na prática imediata do aluno, a escola adota um viés pragmatista que substitui a transmissão do patrimônio intelectual mais elevado da humanidade por conhecimentos tácitos e circunstanciais, exatamente o que a PHC e a ACS buscam superar.

O Currículo Paulista (São Paulo, 2019), elaborado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP), embora não seja de adoção compulsória para

os municípios, que possuem autonomia pedagógica garantida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), exerce influência determinante sobre as redes municipais estado, cuja infraestrutura técnica é insuficiente para a elaboração de propostas curriculares próprias. Em São Miguel Arcanjo, essa dependência se traduz na ausência de diretrizes municipais autônomas que dialoguem com a identidade sociocultural local e com as necessidades concretas de transformação social da população atendida. O currículo municipal, complementado pela obra Educação Física e a Organização Curricular (Palma; Oliveira; Palma, 2021), organiza o componente por núcleos de conhecimento (Ginástica, Jogos e Brincadeiras, Danças), articulados aos Campos de Experiência da BNCC. Embora essa estruturação ofereça um ponto de partida para o planejamento docente, ela não é acompanhada de diretrizes críticas que sustentem a seleção e o trato pedagógico dos conteúdos a partir de uma perspectiva histórico-dialética. Sem essa fundamentação, os núcleos de conhecimento tendem a converter-se em listas de atividades descontextualizadas, desvinculadas da função social da escola pública de socializar o saber elaborado.

Ao abordar a categoria da contradição, Marx (2024) permite compreender que a realidade da Educação Física na Educação Infantil de São Miguel Arcanjo constitui-se como um microcosmo das disputas de classe que atravessam a educação brasileira. De um lado, a pressão sistemática da racionalidade neoliberal que, sob a hegemonia do capital, opera em duas frentes complementares. Primeiro, a fragilização do caráter público e unitário da educação e segundo, a conversão da escola em um lucrativo mercado para produtos e serviços educacionais. Essa ofensiva materializa-se na imposição de plataformas digitais, materiais didáticos uniformizados e na terceirização de serviços pedagógicos, processos que deslocam o foco da formação humana para a acumulação de capital e destituem o professor de sua função intelectual e sociopolítica, convertendo o ato educativo em processo de consumo instrucional mediado pela tecnologia e pelo pragmatismo. De outro, no fluxo histórico, as abordagens progressistas da educação e da Educação Física desenvolvem-se e, no contexto da produção do conhecimento clássico, científico, artístico e filosófico, abrem caminhos para uma sociedade mais justa, demonstrando que a hegemonia nunca é absoluta e que a luta de classes se manifesta também no interior do currículo.

Essa contradição encontra seu ponto alto na plataformização radical do ensino paulista, cujos impactos financeiros e pedagógicos são alarmantes e incidem

diretamente sobre o trabalho docente na rede estadual, referência determinante para os municípios que, como São Miguel Arcanjo, operam sob sua influência normativa. Conforme examinado pela Nota Técnica elaborada pelo Grupo Escola Pública e Democracia (GEPUD) e pela Rede Escola Pública e Universidade (REPU) (2025), o governo de São Paulo desembolsou R$ 471.073.439,94 em 2024 exclusivamente para a aquisição de ferramentas digitais, valor esse que inclui mais de 115 milhões em sistemas de controle e monitoramento como o Super BI[17] e o Apoio Presencial[18], implementados sem qualquer evidência de eficácia pedagógica implementados sem qualquer evidência de eficácia pedagógica. A análise desses dados revela que o investimento bilionário sustenta-se numa política de vigilância e monitoramento constante que esvazia o trabalho docente: o professor deixa de ser o socializador do saber elaborado para tornar-se, conforme relatos colhidos pela própria nota, um "babá de plataforma" (GEPUD; REPU, 2025, p. 20) – expressão que sintetiza, com crueza, a desumanização do ato educativo sob a lógica mercantil. Sob a retórica de aderência à BNCC, essa dinâmica reduz a escola pública a um "adoentado galpão produtor de índices" (GEPUD; REPU, 2025, p. 22), distante de qualquer compromisso com a formação humana omnilateral.

É nesse hiato entre a prescrição técnica descontextualizada e a realidade social concreta, permeada por necessidades objetivas e urgências educacionais historicamente acumuladas, que esta pesquisa se insere. A ausência de uma sustentação teórica crítica que embase o currículo municipal de São Miguel Arcanjo abre um campo de disputa histórica: de um lado, a continuidade do avanço das políticas neoliberais e seu projeto de esvaziamento; de outro, a possibilidade real de elevação do padrão cultural dos estudantes por meio de uma educação pública que democratize o acesso ao saber elaborado. Se o Currículo Paulista, em consonância com a BNCC, restringe o horizonte educativo ao desenvolvimento de competências e habilidades pragmáticas, o professor de Educação Física, enquanto intelectual transformador, possui a prerrogativa e a responsabilidade histórica de ocupar esse

[17] O Super BI é uma ferramenta que centraliza indicadores educacionais em um único local. Abrange desde a frequência dos alunos, a participação em avaliações de larga escala e o acesso em plataformas de aprendizagem impostas pela SEDUC-SP (São Paulo, 2024c).
[18] O Apoio Presencial em Sala de Aula (APSA) da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP) é uma manobra em que diretores, vices e coordenadores pedagógicos observam as aulas dos professores para aplicar um *feedback* formativo e registrar os dados dessa observação na plataforma digital da rede.

espaço com a cultura corporal em sua dimensão histórico-crítica, superando o viés meramente biológico, recreativo ou assistencialista que as políticas neoliberais tentam impor à Educação Infantil.

Contudo, como o método dialético exige, essa superação só poderá se efetivar a partir de processos formativos contínuos que se consubstanciem em alterações curriculares intencionais, devolvendo ao docente a autonomia intelectual e ao aluno o direito à humanização plena na educação formal. É precisamente para compreender como essa contradição se manifesta na prática concreta dos professores de Educação Física da rede municipal, suas percepções, seus limites formativos, suas possibilidades de resistência, que se tornou imperativa a escuta direta dos sujeitos que habitam esse chão de escola.

Para avançar na compreensão da problemática em estudo, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com onze docentes que atuam na Educação Infantil e Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de São Miguel Arcanjo. A participação foi voluntária, mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), assegurando anonimato e confidencialidade das informações, em consonância com as diretrizes éticas para pesquisas com seres humanos estabelecidas pelo Conselho Nacional de Saúde (Brasil, 2012). A análise das entrevistas sustentou a intervenção com os alunos da Educação Infantil.

Segundo Triviños (1987), a entrevista semiestruturada favorece uma escuta atenta, aberta e dialógica, permitindo que o entrevistado exponha concepções, experiências e contradições vividas no cotidiano escolar, tornando-se adequada para captar a vivência concreta dos docentes frente às políticas públicas educacionais, às condições de trabalho e aos processos de formação inicial e continuada, proporcionando um olhar abrangente, sensível e aprofundado sobre sua prática pedagógica.

O roteiro de entrevista contemplou tanto questões de identificação dos docentes quanto de aspectos relativos à formação acadêmica e à experiência profissional. Também abordou o entendimento dos participantes acerca da educação e da Educação Física, bem como seus conhecimentos sobre as teorias educacionais e as políticas públicas educacionais em vigor.

Para abarcar a totalidade das percepções e experiências dos professores, o roteiro foi cuidadosamente elaborado em blocos temáticos, de modo a contemplar dimensões fundamentais da prática pedagógica, da formação docente e da

compreensão das políticas educacionais. Buscou-se, assim, reunir elementos que permitissem confrontar os dados empíricos com as teorias à luz das categorias do MHD, favorecendo uma análise crítica e comprometida com a transformação social que sustentasse a elaboração de uma prática pedagógica crítica.

4.2 ROTEIRO DE ENTREVISTAS

Bloco 1: Formação e Experiência Profissional

Este bloco visou mapear a trajetória formativa e profissional dos docentes, compreendendo o percurso que estruturou suas concepções e práticas e contemplou:

- Formação Acadêmica:

Questão 1: Ano, local e instituição onde cursou a licenciatura em Educação Física.
Questão 2: Possui outro curso superior? Qual, onde e em que área?
Questão 3: Possui pós-graduação (*lato sensu ou stricto sensu*)? Qual, onde e em que área?

- Experiência Profissional na Docência:

Questão 4: Tempo de experiência na docência na Educação Básica, com foco na Educação Infantil.
Questão 5: Tempo de experiência na gestão escolar (se houver).
Questão 6: Outras experiências profissionais com a Educação Física fora do ambiente escolar.

Bloco 2: Conhecimento Teórico-Crítico

Este bloco buscou identificar o contato e a compreensão dos professores sobre as bases teóricas que fundamentam o pensamento crítico na educação e na Educação Física, essenciais para a análise proposta por esta pesquisa.

- Estudos em Graduação ou Pós-Graduação:

Questão 7: Você se lembra de ter estudado História da Educação em sua formação? Quais aspectos ou autores mais o(a) marcaram?
Questão 8: Você se lembra de ter estudado Filosofia e Sociologia da Educação? Quais foram os temas ou conceitos que mais chamaram sua atenção?

Questão 9: Você já teve acesso ou estudou Políticas Públicas Educacionais? Poderia citar alguma(s)?
Questão 10: Você já teve acesso à Pedagogia Histórico-Crítica de Dermeval Saviani e/ou à Abordagem Crítico-Superadora do Coletivo de Autores? Conhece ou já teve acesso à obra de Dermeval Saviani?

Bloco 3: Percepção sobre Políticas Públicas Educacionais

Este bloco objetivou investigar a percepção dos professores sobre os documentos e políticas curriculares vigentes, bem como suas implicações para a prática da docência da Educação Física.

- Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

Questão 11: Fale sobre o que você pensa a respeito da BNCC para a Educação Física.

- Currículo Paulista e Currículo Municipal:

Questão 12: Poderia falar sobre o Currículo Paulista? Você percebe diferenças ou similaridades entre a BNCC, o Currículo Paulista e o currículo do município de São Miguel Arcanjo para a Educação Física? Como esses documentos influenciam sua prática?

Bloco 4: Formação Continuada e Interesses

Este bloco teve o intuito de identificar o interesse e as necessidades dos professores em relação à formação continuada, com foco em abordagens críticas.

- Interesses em Aprofundamento:

Questão 13: Você gostaria de se aprofundar em conhecimentos educacionais críticos? Tem interesse em temas ou autores específicos (ex.: teorias críticas, Materialismo Histórico-Dialético, Pedagogia Histórico-Crítica e Abordagem Crítico-Superadora)?
Interesse em Pós-Graduação:
Questão 14: Você tem interesse por cursos de pós-graduação (especialização, mestrado, doutorado) no futuro?

4.3 ENTREVISTAS COM PROFESSORES

Os onze professores participantes foram entrevistados presencialmente, em dias e horários previamente acordados com o pesquisador, em locais que

asseguravam privacidade e conforto, favorecendo um ambiente propício ao diálogo e à escuta qualificada. As entrevistas foram gravadas com o aparelho celular do pesquisador (*Motorola Edge* 20). Para isso foi utilizada a aplicação denominada na loja de aplicativos "Gravador de Voz[19]". As transcrições foram realizadas com o auxílio da versão gratuita do programa *TurboScribe*[20], e organizadas em quadros (Apêndice D), garantindo a fidelidade das informações e a preservação da riqueza dos dados coletados, aspecto fundamental para a análise dialética da realidade investigada. Como ressalta Flick (2008), a gravação e a transcrição integral das entrevistas permitem conservar as expressões, pausas e ênfases dos participantes, ampliando a precisão da interpretação e a validade da análise qualitativa.

Os docentes foram devidamente esclarecidos acerca dos objetivos e da relevância da pesquisa, de sua finalidade no âmbito da formação em nível de mestrado, dos procedimentos metodológicos adotados e dos riscos e benefícios decorrentes da participação. Para tanto, foi realizada a leitura e assinatura do TCLE, no qual constava que a participação era voluntária, sem custos financeiros ou recebimento de qualquer forma de remuneração. Todas as etapas seguiram rigorosamente as diretrizes éticas estabelecidas pelas Resoluções nº 466/12 e nº 510/16 do Conselho Nacional de Saúde, assegurando o anonimato, a confidencialidade das informações e o direito à desistência a qualquer momento. Assim, buscou-se respeitar a autonomia dos participantes e garantir que a pesquisa fosse conduzida dentro dos princípios éticos necessários e indispensáveis ao trabalho científico.

4.4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISES DAS ENTREVISTAS

A análise das entrevistas realizadas com os onze docentes da rede municipal de São Miguel Arcanjo constitui um esforço de desvelamento das contradições que estruturam a Educação Física. Sob a égide do MHD, as falas dos professores não foram tomadas como meros relatos subjetivos, mas como expressões de uma

[19] Disponível em: https://play.google.com/store/apps/details?id=voicerecorder.audiorecorder.voicenote.voicememo&hl=pt_BR
[20] Disponível em: https://turboscribe.ai/pt?ref=gad-self&gad_source=1&gclid=CjwKCAiAt4C-BhBcEiwA8Kp0CSV5LuwF_MsEb1cqt43NV30rGikYceUy8BYZF9wTmp76mWdDhFN3IBoCa30QAv

consciência docente forjada em condições materiais específicas, marcada pela dualidade estrutural do ensino e pela crescente pressão da lógica neoliberal. Ao percorrer as trajetórias formativas e as percepções sobre as políticas curriculares vigentes, como a BNCC e o Currículo Paulista, esta discussão busca identificar as tensões entre a função reprodutora da escola e as possibilidades de resistência pedagógica. O que se apresenta a seguir é um exame crítico da práxis docente, em que a fragilidade dos fundamentos teóricos e os condicionantes hegemônicos são confrontados com a necessidade urgente de uma formação crítica.

Para fundamentar a análise das concepções docentes, torna-se imperativo, primeiramente, situar os sujeitos da pesquisa em sua materialidade histórica e profissional. A tabela a seguir sintetiza o perfil dos onze professores entrevistados, destacando elementos determinantes como o ano de conclusão da graduação, a natureza da instituição formadora e o tempo de experiência acumulado na Educação Infantil.

Tabela 1 – Sobre a formação dos professores

	Ano de formação	Instituição	Experiência na Educação Infantil
P1	2006	FKB	10 anos
P2	2008	FKB	4 anos
P3	2011	UEL	8 anos
P4	2003	FKB	2 anos
P5	2023	FKB	4 meses
P6	1990	FKB	Não se recorda
P7	1988	FKB	10 anos
P8	1995	FKB	Não tem experiência
P9	1996	FKB	4 anos
P10	1993	FKB	10 anos
P11	1991	FKB	9 Anos

Fonte: Elaborado pelo autor.

Tendo em vista a totalidade, a análise das entrevistas foi realizada sob os seguintes aspectos: formação e trabalho docente, fundamentos teóricos e políticas públicas, políticas curriculares e trabalho docente, formação continuada e alienação docente e síntese perceptiva.

4.4.1 Formação e trabalho docente: entre a hegemonia privada e a fragmentação da identidade profissional

A análise do primeiro bloco de questões, referente à formação e experiência profissional dos docentes da rede municipal de São Miguel Arcanjo, quando confrontada com as teses de Taffarel, Hack e Morschbacher (2021), revela um cenário que corrobora a precarização da formação docente em Educação Física no Brasil, profundamente marcada pela lógica do capital. Tal concentração reflete o que o Censo da Educação Superior (Brasil, 2019) já sinalizava – o predomínio das instituições privadas (81,5%) no cenário nacional – promovendo o que Shiroma (2003) define como desintelectualização do magistério. Apenas um docente (P3) formou-se em uma universidade pública (Universidade Estadual de Londrina – UEL).

Este cenário local não é um fenômeno isolado, mas a expressão particular de uma totalidade histórica. Como aponta Alviano Júnior (2014), a partir da década de 1990, sob a égide do neoliberalismo o Brasil assistiu a uma expansão vertiginosa das Instituições de Ensino Superior (IES) privadas, que passaram a absorver a imensa maioria das matrículas nos cursos de formação de professores. Taffarel, Hack e Morschbacher (2021) corroboram esta constatação, demonstrando que a formação em Educação Física no Brasil foi massivamente transferida para a iniciativa privada, muitas vezes atrelada à modalidade de Educação a Distância (EaD) e à fragmentação entre licenciatura e bacharelado.

> Constatamos o quanto os cursos de formação de professores/as avançam na iniciativa privada e na modalidade EaD, pois a oferta de cursos por instituições públicas na modalidade presencial soma 19% e, a distância, 3%; enquanto nas instituições privadas os cursos presenciais são 21% e, a distância, 57%. Estes dados demonstram e confirmam a tendência no Brasil de formação de professores por cursos na iniciativa privada e via EaD (Taffarel; Hack; Morschbacher, 2021, p. 168).

Sob a ótica do MHD, esta privatização da formação docente atende à lógica de reprodução do capital, que transforma a educação em mercadoria. A formação oferecida por grande parte das IES privadas tende a ser aligeirada, pautada na epistemologia da prática e no esvaziamento teórico, negando à classe trabalhadora o acesso ao conhecimento clássico e científico mais elaborado. Esta dinâmica contraria frontalmente a defesa da PHC por uma sólida base teórica, essencial para que o

professor compreenda as determinações históricas de sua práxis e atue na perspectiva da emancipação humana (Saviani, 2009).

Outro aspecto relevante extraído das entrevistas é a busca recorrente por outras graduações e pós-graduações. Cinco professores (P1, P2, P3, P4 e P7) relatam ter cursado ou iniciado a graduação em Pedagogia, frequentemente na modalidade EaD ou em polos presenciais de instituições privadas (Anhanguera, FAVENI, UNINOVE e FACULESTE). Além disso, oito docentes possuíam especializações *lato sensu* nas áreas de Educação Física Inclusiva, Gestão Escolar, Metodologia do Ensino e Psicomotricidade. Esta busca incessante por certificações pode ser interpretada dialeticamente. Por um lado, reflete a necessidade objetiva de sobrevivência e adaptação em um mercado de trabalho precarizado e competitivo, em que a acumulação de títulos (muitas vezes obtidos em cursos de curta duração e baixo rigor teórico) funciona como moeda de troca para progressão na carreira ou obtenção de pontos em processos de atribuição de aulas. Por outro lado, a procura específica por cursos de Pedagogia pode evidenciar uma lacuna na formação inicial em Educação Física.

A necessidade de buscar pelos cursos de Pedagogia sugere que os professores sentem a carência de um estofo teórico-metodológico para lidar com a complexidade do ensino, especialmente na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Contudo, a forma como essa complementação ocorre – via mercado privado de especializações – tende a reforçar a "aprendificação" e a pedagogia das competências, deslocando o foco do ensino crítico para a mera gestão de resultados e adaptação dos indivíduos (Zajac; Cássio, 2023).

As trajetórias profissionais dos entrevistados revelaram também uma dupla inserção: a docência na Educação Básica e a atuação no segmento esportivo e de *fitness*. A maioria possuía longa experiência na rede pública (variando de poucos meses a mais de 30 anos), mas quase todos relataram experiências paralelas como técnicos esportivos (futsal, futebol, atletismo e *goalball*), *personal trainers*, instrutores de artes marciais (Jiu-Jitsu, Muay Thai) ou professores em academias e clubes. Esta dupla jornada profissional é sintomática da desvalorização do trabalho docente e do rebaixamento salarial, que empurram o professor para a pluriatividade. Além disso, a forte presença da atuação no esporte de rendimento e no ambiente de *fitness* reflete a cisão histórica da área da Educação Física. Como alertam Taffarel, Hack e Morschbacher (2021), a divisão imposta pelas Diretrizes Curriculares Nacionais

(DCNs) e a atuação do sistema CONFEF/CREFs aprofundaram a fragmentação entre o licenciado e o bacharel.

A identidade profissional destes docentes é, portanto, forjada numa tensão que antecede a própria entrada deles na escola. Um dado historicamente significativo da rede municipal de São Miguel Arcanjo revela que parte dos professores de Educação Física que hoje atuam na Educação Física escolar iniciou sua carreira pública vinculada exclusivamente ao Departamento de Esportes do município – atual Secretaria de Esportes –, estrutura voltada ao fomento de atividades esportivas e recreativas para a comunidade, sem qualquer relação institucional com o ensino escolar formal. Foi apenas com a implementação progressiva da Educação Física como componente curricular obrigatório (Brasil, 1996) na rede municipal e a consequente abertura de demanda por profissionais especializados que esses docentes foram realocados na Secretaria de Educação para ministrarem a disciplina. Esse percurso é uma determinação histórica concreta que marca a constituição da identidade docente desses sujeitos. Eles chegaram à escola escolar carregando uma formação prática e uma concepção de Educação Física moldadas pelo universo esportivo institucional, pelo rendimento, pela promoção da saúde coletiva e pela animação comunitária, referenciais estruturalmente distintos daqueles que orientam o trabalho pedagógico comprometido com a socialização do saber sistematizado.

Essa tensão se expressa com clareza nas falas dos entrevistados: quando P2 relata que começou a carreira "vinculado à Secretaria de Esporte" e só depois assumiu a Educação Física escolar, ou quando P7 menciona que a Educação Física no município começou "no ginásio de esportes" antes de ser implantada na escola, evidencia-se como a cultura esportivista não apenas antecedeu a cultura escolar, mas constituiu historicamente a identidade profissional desses docentes, identidade que, sob a ótica da PHC, precisa ser tensionada e reelaborada para que a Educação Física possa cumprir sua função social de promover a humanização e a emancipação dos alunos da classe trabalhadora, e não apenas sua adaptação às demandas mercadológicas do esporte e da saúde individualizada.

Não é apenas o tempo pedagógico exíguo que fragiliza a Educação Física; a formação de professores enfrenta um histórico descompasso entre as teorias anunciadas e a prática efetiva, resultando em um esvaziamento da atividade do professor no processo de ensino (Castro; Lima, 2012). Na licenciatura, a estrutura curricular da área ainda é fortemente condicionada por uma herança técnico-biológica,

na qual o conhecimento atrelado às exigências do mercado e a uma perspectiva positivista, focada em disciplinas como anatomia e fisiologia, sobrepõe aos fundamentos científicos da educação.

As respostas obtidas neste bloco, demonstram que os professores de Educação Física de São Miguel Arcanjo são sujeitos históricos cujas trajetórias refletem as contradições do modo de produção capitalista. A hegemonia da formação privada (FKB), a busca por certificações aligeiradas no mercado educacional e a dupla inserção profissional (escola/mercado esportivo) são expressões locais de um projeto hegemônico de precarização e esvaziamento teórico da formação docente.

Para superar este quadro, a PHC aponta para a necessidade de uma formação omnilateral, unificada e alicerçada no conhecimento clássico, científico e filosófico, capaz de instrumentalizar os professores não para a adaptação ao que está posto, mas para a compreensão crítica da realidade e a luta pela transformação social.

> O projeto de formação inicial e continuada de professores/as, defendido historicamente pelas entidades da educação e pela teoria pedagógica crítica, sinaliza a consideração do projeto histórico-superador do capitalismo como referência na formação (De Freitas, 2018), as diretrizes curriculares que superem as políticas que se perfilam com o *ethos* neoliberal e o ultraneoliberal (Malanchen, 2015), os fundamentos da teoria pedagógica histórico-crítica (Martins; Duarte, 2010) e os princípios do Projeto de Formação de Professores da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), dos quais destacamos: 1. Sólida formação teórica que permita apreender os fundamentos históricos, políticos e sociais e o domínio dos conhecimentos específicos e dos processos de desenvolvimento do ser humano; 2. eixos articuladores que garantam a unidade entre teoria e prática; 3. a gestão democrática, com a vivência de suas formas nas instituições formadoras em todos os níveis e relações; 4. o compromisso social, político e ético com um projeto emancipador e transformador das relações sociais excludentes no processo de formação profissional, com fundamento na concepção socio-histórica de educador articulada com os movimentos sociais; 5. o trabalho coletivo e interdisciplinar problematizador como eixo norteador do trabalho docente na universidade e da redefinição da organização curricular; 6. a concepção de formação continuada em contraposição à ideia de currículo e formação extensiva, sem comprometer a formação teórica de qualidade, permitindo a autonomia, a independência intelectual e a direção de seu próprio processo de formação como estratégia de resistência às determinações externas sobre o caráter de sua formação, tendo como referência o projeto pedagógico da escola e o coletivo escolar; 7. a avaliação permanente, sistemática, rigorosa e de conjunto (Taffarel; Hack; Morschbacher, 2021, p. 170).

4.4.2 Fundamentos teóricos e políticas públicas: aprendificação, esvaziamento e resistência docente

A análise do segundo bloco de questões, referente aos conhecimentos teóricos e críticos dos professores de Educação Física de São Miguel Arcanjo, revelou um cenário complexo de tensões entre a formação acadêmica, a experiência profissional e as imposições das políticas públicas neoliberais.

Um dado recorrente nas respostas dos professores é o apagamento dos fundamentos históricos, filosóficos e sociológicos da educação. Respostas como "não me lembro", "faz muito tempo" ou "não guardo nomes" (P1, P6, P8 E, P11) são sintomáticas de um processo de desintelectualização docente. Segundo Taffarel, Hack e Morschbacher (2021), este fenômeno é fruto de uma formação ancorada na epistemologia da prática, que prioriza o saber fazer imediato e pragmático em detrimento de uma sólida base teórica.

Dialeticamente, este esquecimento não é uma falha individual dos professores, mas uma determinação do modo de produção capitalista sobre a formação humana. Ao reduzir a licenciatura a uma preparação superficial para a execução de competências, o sistema retira do professor a capacidade de apreender a essência dos fenômenos educativos, mantendo-o no nível da aparência e da reprodução acrítica.

Nas entrevistas, quando os docentes conseguiam resgatar referências teóricas, notou-se a predominância de autores que no desenvolvimento individual e na harmonia social. As citações a João Batista Freire (P7 e P10) e seu livro "Educação de Corpo Inteiro" (1992), bem como a de Gallahue e sua "ampulheta do desenvolvimento motor" (2013) (P5), evidenciam uma Educação Física voltada para a criança "em si", descontextualizada das relações sociais. A ênfase na "socialização" e no "respeito ao próximo" (P2, P7 e P9) como os maiores ganhos da Filosofia e Sociologia aponta para uma visão de educação como adaptação social. P2, por exemplo, destacou a importância de ensinar a criança a "respeitar o espaço do outro" e a "gentileza na fila". Embora relevantes, estas noções, quando isoladas de uma crítica à estrutura social desigual, aproximam-se do que Zajac e Cássio (2023) descrevem como o projeto educacional individualista, em que a escola atua para formar subjetividades ajustadas ao clima ideológico neoliberal, em vez de consciências de classe.

O professor P3 destacou-se como um ponto de resistência à hegemonia neoliberal. Sendo o único formado em uma universidade pública (UEL), demonstrou domínio teórico significativamente superior, que ficou claro ao responder à questão sobre História da Educação: “[...] além de Vigotski, Saviani, Sacristán e Gomez, que daí dariam para nós, junto com Saviani, uma formação mais crítica, voltada ao ensino crítico, especificamente (Professor 3, Questão 7). P3 foi o único entrevistado a citar Karl Marx, demonstrando que sua formação permitiu o acesso ao saber elaborado como instrumento de luta (Saviani, 2011). Para ele, a teoria não é um adorno, mas um "guia de ação" que possibilita a práxis – a união entre a compreensão da realidade e a tentativa de transformá-la. P3 representa, nesse cenário a contradição viva que o método dialético exige que se reconheça: onde há hegemonia, há resistência.

A percepção dos professores sobre as políticas públicas oscilou entre o reconhecimento de avanços materiais e a crítica à desvalorização profissional. O Programa Mais Educação[21] foi lembrado por P4 como um marco de investimento e ampliação de oportunidades educacionais. Contudo, sob a análise de Silva e Silva (2013), este programa pode ser visto como uma hegemonia às avessas, que expandiu as funções da escola para a assistência e proteção social, muitas vezes em detrimento da função precípua de ensino.

> Em relação aos fins do projeto político-pedagógico, constatamos que a equação proteger e educar, que é uma das justificativas para a ampliação da jornada escolar, em vez de superar as experiências passadas, renova e aprofunda a ideia de educação compensatória, robustecendo a escola com uma série de tarefas não propriamente educativas, que só podem gerar sobrecarga e intensificação do trabalho dos educadores e encurtar a sua função de socialização do conhecimento historicamente acumulado. Isso porque a ampliação da jornada escolar não vem acompanhada da garantia das condições de trabalho adequadas, sendo a maior parte das responsabilidades repassada aos estados e municípios que são, em sua grande maioria, detentores de parcos orçamentos. Na precariedade, a função de proteger prevalece em relação à de educar, resultando na responsabilização da escola e dos educadores pela guarda de crianças e adolescentes, ou seja, prevalece a política do disciplinamento da pobreza, tarefa atribuída à escola nos países subdesenvolvidos, conforme recomendações do Banco Mundial, desde a década de 1990 (Silva; Silva, p. 715).

[21] O Programa Mais Educação, instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto nº 7.083/2010 como ação estratégica do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), foi formulado para induzir a educação integral em tempo integral na escola pública Brasileira, articulando a ampliação da jornada escolar a ações de proteção social para populações em situação de vulnerabilidade (Silva e Silva, 2013).

A menção à BNCC e à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) pelo P3 trouxe à tona a contradição entre o "direito de aprender" e a realidade de precarização. Zajac e Cássio (2023) explicam que a BNCC opera uma síntese inédita: a aprendificação da pedagogia das competências. Ao deslocar o foco do ensino (ação coletiva e social) para a aprendizagem (processo individual e mensurável), a BNCC transforma a educação em uma mercadoria cognitiva. Isso ficou evidente na fala de P5, que vê na ampulheta de Gallahue (um modelo de fases de aprendizagem) o conteúdo mais marcante, alinhando-se à lógica de que o importante é o indivíduo atingir patamares de desenvolvimento previstos, independentemente das condições materiais de existência.

Este bloco revelou que o conhecimento teórico-crítico dos docentes de São Miguel Arcanjo encontra-se sob forte pressão do pragmatismo neoliberal. O esvaziamento dos fundamentos clássicos e a substituição das teorias pedagógicas críticas por modelos de desenvolvimento motor ou de socialização harmônica demonstram o êxito das políticas neoliberais.

> A exacerbação da linguagem da aprendizagem no discurso educacional contemporâneo, redutora da possibilidade de debater os papéis e o próprio conteúdo da educação, foi chamada por Gert Biesta (2013, 2016) de aprendificação *(learnification)*. A aprendificação, acrescenta Silvio Carneiro (2019), limita a compreensão das relações educacionais a relações puramente econômicas, concebendo estudantes como consumidores e o processo educativo como mercadoria (Zajac; Cássio, 2023, p. 5).

A superação deste quadro exige a reintelectualização do professor, processo que não se resume à atualização técnica ou metodológica, mas que supõe uma transformação qualitativa na relação do docente com o conhecimento. A consciência comum organiza-se a partir da prática imediata, do saber espontâneo, fragmentado e pragmático que orienta a ação sem necessariamente explicá-la em suas determinações mais profundas, é a consciência suficiente para reproduzir uma rotina, mas insuficiente para compreendê-la em sua totalidade histórica e social. A consciência filosófica, por sua vez, é aquela capaz de apreender o fenômeno para além de sua aparência imediata, situando-o nas relações de totalidade, contradição e mediação que o constituem sendo essa consciência a que permite ao professor compreender por que ensina o que ensina, e a favor de quem.

A reintelectualização, portanto, é o processo pelo qual o professor recupera o acesso à base teórica sólida, o domínio do conhecimento científico, filosófico e pedagógico sistematizado, que possibilita essa transição da consciência comum à

consciência filosófica. Como afirma Sánchez Vázquez (2007) é somente pela mediação da teoria que a prática se eleva de atividade repetitiva a práxis consciente e transformadora. Somente através desse domínio é que a Educação Física poderá transcender o papel de mera atividade motora ou de socialização compensatória para se tornar um instrumento efetivo de luta e de formação humana omnilateral.

> É, portanto, desafio, enfrentarmos o rebaixamento teórico, o esvaziamento dos currículos que passa pela negação da ciência e seus princípios. O projeto histórico que está subjacente à reforma do ensino médio, à BNCC e à BNC-Formação, que desqualifica os professores/as na formação acadêmica, deve ser combatido (Taffarel; Hack; Morschbacher, 2021, p. 176-177).

O segundo bloco de análise evidenciou que o esvaziamento teórico-crítico identificado na formação inicial dos professores não é uma condição estática, mas um processo que se atualiza e se aprofunda no cotidiano escolar pela via da aprendificação, a substituição do ensino como ato intencional pela gestão de experiências individuais mensuráveis, operada pelas políticas curriculares hegemônicas. Os professores entrevistados demonstraram, em maior ou menor grau, que sua relação com o conhecimento pedagógico é mediada pelas demandas imediatas da prática e pelos documentos normativos que a regulam. É precisamente nessa mediação – entre o professor desprovido de base teórica sólida e o currículo que se apresenta como único horizonte possível – que o terceiro bloco de análise se insere, examinando como a BNCC e o Currículo Paulista são vivenciados pelos docentes de Educação Física de São Miguel Arcanjo e de que forma essas políticas curriculares operam sobre a autonomia intelectual e a identidade profissional desses sujeitos.

4.4.3 Políticas curriculares e trabalho docente: entre o fetichismo da norma e a resistência pedagógica

Uma metáfora recorrente nas falas dos docentes (P1, P2, P4, P5, P7, P8 e P10) é a caracterização da BNCC como um "norte", "direcionamento" ou como base de “sustentação". P1 afirmou que a base ajuda a "padronizar o trabalho", enquanto P3 via nela uma "segurança pedagógica" para o aluno que transita de uma escola para outra (alunos que são transferidos de escola). Estas percepções revelam o que o MHD identifica como o fetichismo da mercadoria aplicado à norma, quando o documento

assume uma vida própria, tornando-se o sujeito da ação educativa, enquanto o professor se coloca na posição de executor.

Conforme discutido por Zajac e Cássio (2023), a BNCC não é um documento neutro, mas materializa o resultado da influência de fundações empresariais que buscam alinhar a educação pública às demandas do capital. A "segurança" mencionada pelos docentes é, dialeticamente a outra face da perda de controle sobre o processo de concepção e desenvolvimento do ensino.

O depoimento de P3 sobre o Currículo Paulista no Ensino Fundamental 2 é exemplar para a análise da proletarização docente. O professor relatou existência de um monitoramento rigoroso via plataformas digitais ("ticar", "acessar plataformas"), sob o qual o descumprimento do cronograma previsto pode levar ao “desligamento do profissional” (exoneração do cargo). Este cenário configura o que Cavalcante (2018) *apud* Scherer, Nascimento e Cóssio (2020) denomina como repercussão da Nova Gestão Pública, transpondo a lógica gerencialista da empresa para o interior da escola.

> Tais reorientações implicam diretamente o contexto escolar, incidindo sobre a concepção de educação em voga e se refletindo nos currículos, nas práticas educacionais, na avaliação e, por consequência, no processo de ensino, nas formas de trabalho docente e nos modelos de gestão escolar. Desse modo, os conceitos de governança e gerencialismo são entendidos como centrais para elucidar novas formas políticas do setor público, tendo repercussões nas políticas educacionais e desdobramentos na organização, na gestão, na avaliação e nos processos escolares como um todo (Scherer; Nascimento; Cóssio, 2020, p. 15).

Neste contexto, o professor é cerceado em suas necessidades pedagógicas de explorar mais um conteúdo ou atender ao interesse e necessidades dos alunos, pois deve cumprir o "escopo-sequência”[22] determinado. Esta rigidez transforma o trabalho vivo da sala de aula em um processo mecânico de transmissão de informações, em que o docente atua como um "conteudista", como relatado por P3, sob vigilância constante. Como aponta Alviano Júnior (2014), esta precarização atinge o fazer docente em sua essência, desvalorizando o saber intelectual em favor da execução de *scripts* curriculares.

A tensão entre a dimensão técnico instrumental e a dimensão lúdica/sensível da área aparece com força nas críticas de P9 e P11. P11 afirmou que a Educação

[22] O escopo e sequência é um organizador curricular que define o que ensinar e quando ensinar. Ele estrutura o conteúdo de forma progressiva e contínua, permitindo aos educadores planejar aulas que evitam repetições ou lacunas, garantindo o desenvolvimento sistemático das habilidades dos estudantes ao longo do ano.

Física está "virando muita papelada" e perdendo sua "essência" (o contato, a brincadeira e o divertido). P9, por sua vez observou que o excesso de teoria imposto pelos novos parâmetros "tirou o aluno da quadra". Esta dicotomia apresentada expressa a resistência do trabalho vivo docente contra a aprendificação. Segundo Biesta (2013, 2016), citado por Zajac e Cássio (2023), a aprendificação reduz a educação a uma tecnologia causal mensurável, em que o que importa são os indicadores de desempenho.

Apesar da força centrípeta da padronização, as entrevistas revelaram espaços de possibilidades para além do documento. P4 relatou a utilização da BNCC e do Referencial Curricular Municipal como pontes para trabalhar matrizes africanas e indígenas, organizando eventos, tais como semanas de jogos tradicionais. Esta ação demonstrou que o professor, mesmo dentro de um sistema regulado, buscou brechas para inserir conhecimentos que dialogam com a diversidade cultural.

Porém, sobre essa temática, pontua-se que a PHC não recusa a diversidade cultural, ao contrário, a reivindica como patrimônio humano universal, mas que ela recusa o tratamento folclórico desses conteúdos, em que a brincadeira indígena ou africana é inserida no calendário sem que o aluno compreenda as condições históricas e materiais que a produziram. Tratar a Corrida da Tora como jogo exótico é tão limitador quanto não a tratar. Muitas vezes, a inclusão desses temas ocorre sob a lógica do multiculturalismo, por conta da transversalidade prevista sem questionar as bases econômicas da opressão. A verdadeira superação exigiria que esses conteúdos fossem tratados não apenas como práticas menos conhecidas, mas como parte da cultura humana universal que deve ser apropriada criticamente pelos alunos para a compreensão da totalidade social.

Este terceiro bloco de questões evidenciou que as políticas públicas curriculares são vivenciadas pelos professores de São Miguel Arcanjo como uma faca de dois gumes: oferecem um norte em meio à precariedade formativa, mas cobram o preço da autonomia e da intelectualização docente. A hegemonia da BNCC e do Currículo Paulista consolida a pedagogia das competências e a aprendificação, transformando o professor em um gestor de códigos burocráticos e desenvolvedor de habilidades.

O terceiro bloco de análise evidenciou que as políticas curriculares são vivenciadas pelos professores como instrumento de regulação que, ao oferecer um norte em meio à precariedade formativa, cobra em troca a autonomia intelectual

docente. Esse cenário conduz diretamente ao quarto eixo de análise, que examina como a formação continuada opera sobre a identidade profissional desses sujeitos, produzindo o que se identificará como alienação docente em seu sentido mais concreto.

4.4.4 Formação continuada e alienação docente: pragmatismo, esgotamento e contradições

A análise do quarto bloco de questões com os professores de Educação Física de São Miguel Arcanjo revela as perspectivas de futuro, os desejos de formação e as barreiras subjetivas e objetivas que moldam a continuidade da formação docente. As respostas de todos os professores evidenciam um cenário de tensionamento entre a necessidade de atualização técnica e o desinteresse pelos fundamentos críticos da educação, fenômeno este que reflete a subsunção do trabalho docente à lógica pragmática do capital.

Um dado contundente foi a resistência ou o desinteresse explícito de parte dos docentes em se aprofundar em conhecimentos educacionais críticos (P1, P7, P9 e P11). P1 justificou que “não tem essa intenção” pois o estudo exigiria um aprofundamento que não é viável no momento. P7 afirmou que “já é crítico normal”, enquanto P9 declarou preferir a “parte operacional/prática” em vez do estudo teórico. Este fenômeno, identificado por Taffarel, Hack e Morschbacher (2021) como desintelectualização docente é uma consequência direta da precarização do trabalho. Ao ser reduzido a um executor de tarefas e “papeladas” (conforme apresentado na análise do Bloco 3), o professor tende a desenvolver uma consciência pragmática que vê a teoria como algo exterior ou desnecessária à sua prática docente. Para a PHC, essa separação entre teoria e prática é alienante, pois impede que o professor compreenda a função social da escola para a transmissão do conhecimento sistematizado para a transformação da realidade social.

Quando os docentes expressaram interesse por novos estudos, os temas se voltaram em torno da Educação Infantil, do lúdico e das áreas da saúde e de lutas. P4 destacou seu mestrado focado no lúdico como caminho facilitador para a alfabetização. Embora o lúdico seja um elemento sociocultural essencial da infância, a PHC alerta para o risco de sua utilização apenas como um lubrificante pedagógico que pode esvaziar o conteúdo de ensino se não for articulado com o saber científico.

Por outro lado, P5 revelou uma faceta do *ethos* empreendedor que permeia a Educação Física. Ao desejar uma pós-graduação em lutas, o docente visava não apenas a melhoria das aulas, mas também a criação de um espaço particular no futuro. Esta hibridização da identidade docente, que se vê simultaneamente como professor e como potencial empresário do esporte é uma marca da cultura neoliberal que transforma o conhecimento em capital individual e a educação em serviço de mercado.

Uma manifestação que emergiu com força no Bloco 4 foi a do “fim de carreira” (P7, P8, P10 e P11). Professores com longa trajetória na rede municipal expressaram que, devido à proximidade da aposentadoria, não veem mais utilidade ou não tem vontade em se dedicar a cursos de pós-graduação. P11 chegou a afirmar que não tinha interesse em nada na área da educação, para o futuro e que estava pensando até em mudar de área. Este desânimo é o resultado objetivo de décadas de uma carreira que não oferece condições de realização plena na docência. Sob o MHD, o trabalho deveria ser a forma de autorrealização do ser humano; contudo, sob a égide do capitalismo, ele se torna trabalho alienado – estranhado do sujeito que o realiza e dos frutos que produz (Marx, 2013).

O fato de professores experientes desejarem apenas “dar a sua aulinha” (P11) até a aposentadoria demonstra como o sistema exaure as forças produtivas intelectuais dos docentes, transformando o que deveria ser um compromisso com a formação humana em um fardo burocrático e físico.

Diferenciando-se da maioria dos professores, P3 apresentou uma inserção acadêmica densa, discutindo o uso de termos da BNCC (Práticas Corporais de Aventura) em seu curso mestrado sob uma ótica crítica. Sua presença representa a contradição viva e a possibilidade de resistência na rede. Ele busca a unidade teoria-prática ao tentar levar conteúdos complexos para a escola com o “menor custo possível”, enfrentando a falta de infraestrutura. Sua fala demonstrou que a formação continuada *stricto sensu*, quando vinculada a uma perspectiva crítica, pode fornecer os instrumentos para que o professor atue como um intelectual que questiona a base material e ideológica para a sua atuação.

Aqui confirmam-se as tendências observadas nos blocos anteriores de análise: um forte pragmatismo que afasta o docente da teoria crítica, uma visão de formação voltada para a técnica ou para os interesses do mercado, e um profundo esgotamento dos professores ao longo da carreira. A formação continuada era vista por muitos como um “fazer por fazer” ou como algo desnecessário diante da prática cotidiana.

Tendo em vista a PHC, a superação deste cenário exige não apenas mais cursos, mas uma transformação das condições materiais de trabalho e de formação de professores que permita a abordagem crítica da cultura corporal pela Educação Física.

Caminha-se para a finalização das análises das entrevistas apresentando-se uma síntese concreta e reveladora da necessidade de ensino crítico na Educação Infantil.

4.4.5 Síntese perceptiva: a prática social inicial como fundamento da práxis investigativa

A análise das entrevistas realizadas com os professores de Educação Física da rede municipal de São Miguel Arcanjo, à luz do MHD e da PHC, revela um cenário marcado por contradições entre a formação inicial e continuada e as exigências da prática pedagógica na escola. O fenômeno observado não pode ser compreendido de forma isolada, mas como expressão da totalidade social em que a educação Brasileira está inserida, particularmente sob a hegemonia das políticas neoliberais. As falas dos entrevistados evidenciaram uma fragilidade teórica que remete diretamente ao processo de expansão do ensino superior privado e à modalidade de Educação a Distância (EaD) no Brasil. Como aponta Alviano Júnior (2014), a expansão das Instituições de Ensino Superior privadas pautou-se em um conceito de "qualidade" descontextualizado da ação política, visando atender rapidamente às demandas do mercado. A busca por cursos de pós-graduação apenas para a obtenção de pontos em processos de atribuição, reflete o que Enguita (1991) *apud* Alviano Júnior (2014) denomina também como proletarização docente, “[...] uma vez que os saberes necessários ao exercício da docência não são elaborados pelos professores, mas por especialistas. Aos professores fica reservada a tarefa de aplicar estes saberes [...]” (Alviano Júnior, 2014, p. 462-463).

Segundo Saviani (2009) a formação de professores no Brasil tem sido marcada historicamente por um modelo que ora prioriza o domínio de conteúdos, ora o preparo didático-pedagógico superficial sem nunca alcançar uma síntese que articule o saber científico à prática social transformadora.

A adesão acrítica à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e ao Currículo Paulista como norteadores da prática docente demonstrou a eficácia da hegemonia neoliberal na educação. A BNCC, ao organizar-se para o desenvolvimento de

competências e habilidades, caminha para a aprendificação, que como já exposto, conforme Zajac e Cássio (2023) constitui no deslocamento do ensino para a aprendizagem individualiza voltada para a produção de indicadores. Os autores afirmam que a pedagogia das competências operou uma síntese inédita na direção de um projeto educacional muito mais individualista assim como enfraqueceu o legalmente bem definido direito à educação.

Na Educação Física, essa tendência manifestou-se no desenvolvimento técnico do esporte como fim em si mesmo, esvaziando o potencial crítico da disciplina. A incapacidade de muitos docentes em articular as dimensões históricas, filosóficas e sociológicas da Educação Física, repercutindo-as na prática docente, revela a vitória temporária de um currículo que, nas palavras de Taffarel, Hack e Morschbacher, serve à destruição das forças produtivas e ao rebaixamento teórico.

A superficialidade nas respostas dos professores às questões e a confusão conceitual não foram interpretadas como falhas individuais, mas como resultados de uma estrutura social que necessita da alienação para sua reprodução. Porém, conforme Cury (2000) a educação é uma atividade humana participante da totalidade da organização social, sendo, portanto, contraditória.

> A perspectiva de uma ação transformadora dentro da educação não poderia ficar apenas com a reprodução. Com a recuperação da contradição se poderia rever o sentido da ação educacional, ela mesma contraditória (Cury, 2000, p. 7).

A análise das entrevistas dos professores de Educação Física da rede municipal de São Miguel Arcanjo mostra a hegemonia da lógica neoliberal que opera com eficiência. É contra essa prática educacional hegemônica que a PHC e a ACS se colocam historicamente e é sobre esse terreno concreto que a intervenção pedagógica a seguir foi construída.

4.5 A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO ETAPA FORMATIVA E ANALÍTICA DA PESQUISA

Como expressão concreta da *práxis* investigativa orientada pelo MHD, esta pesquisa materializou o desenvolvimento e a regência de oito aulas de Educação Física na Educação Infantil, em uma escola da zona rural local. Esta escolha buscou reconhecer a realidade socioterritorial do município, partindo do pressuposto de que,

conforme reforça Saviani (2019), toda prática educativa é historicamente situada e atravessada por determinações concretas que interferem na ação pedagógica.

Essa etapa da pesquisa na escola fundamentou-se no MHD, cuja concepção de método exige que o pesquisador apreenda o movimento real do objeto, articulando teoria e prática em um processo investigativo rigoroso. O desenvolvimento das aulas possibilitou ao pesquisador tanto compreender lacunas quanto possibilidades de mediar o conhecimento da cultura corporal, operacionalizando de forma intencional e direta os elementos da PHC e da ACS no contexto escolar, apreendidos durante estudos sobre a totalidade que abarca essa dissertação.

As aulas foram registradas por meio de um diário de bordo que, nesta etapa, serviu como instrumento de análise sobre a própria práxis, contendo a identificação da turma e escola, descrição detalhada da atividade, registro de falas e manifestações relevantes, registro sobre a participação dos alunos bem como das mediações teóricas e das condições objetivas da prática. Esse procedimento permitiu compreender a aula como expressão de uma totalidade concreta, articulada a determinações curriculares, materiais e formativas. Tal perspectiva se alinhou ao entendimento de Netto (2011, p. 26), segundo o qual o método dialético exige “reproduzir idealmente (teoricamente) a estrutura e a dinâmica deste objeto”, superando a aparência imediata para alcançar suas determinações essenciais.

A unidade de ensino intitulada "Brincando de Circo" teve como objetivo compreender e vivenciar o universo circense como uma manifestação da cultura corporal, explorando papéis sociais e conhecimentos artísticos para promover uma educação voltada à humanização dos estudantes. A proposta buscou elevar o nível de compreensão dos alunos sobre a prática social, partindo de percepções sincréticas e espontâneas em direção a conceitos mais elaborados, objetivando o desenvolvimento de funções psíquicas superiores, tais como a imaginação, a atenção voluntária, o pensamento abstrato e a compreensão sócio-histórica da prática social.

A fundamentação teórica da proposta articulou-se aos princípios da PHC e da ACS com integração do "Jogo de Papéis Sociais" de Elkonin (2009) e dos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural (Martins, 2017; Vigotski, 2001). Além disso incorporou-se as contribuições de Teixeira, Taffarel e Albuquerque (2025) sobre a apreensão dos conhecimentos para a emancipação humana.

O planejamento, organização e execução das atividades compreenderam um total de oito aulas, conforme descrito anteriormente, que foram estruturadas segundo

os cinco momentos metodológicos e dialéticos da PHC, que serão descritas no texto a seguir.

É importante ressaltar que a organização em blocos de aulas, tal como será apresentada, tem finalidade expositiva e didática e não corresponde a uma sequência estanque ou linear entre etapas isoladas. Conforme discutido no referencial teórico desta dissertação, os cinco momentos da PHC são mediações dialeticamente articuladas e não uma progressão mecânica e cronológica. Na materialização da unidade de ensino, esses momentos frequentemente se sobrepuseram: elementos de problematização reapareceram durante a instrumentalização, e traços da síncrese inicial das crianças continuaram a se manifestar mesmo nas aulas finais, exigindo retomadas e novas instrumentalizações. A ACS, nesse contexto, integra organicamente a proposta ao fornecer o tratamento pedagógico da cultura corporal, pois é ela que orienta a seleção e a organização dos temas circenses como expressões histórica e socialmente produzidas, cujo trato didático exige a apreensão de suas dimensões técnicas, artísticas e das relações de trabalho que as constituem. A divisão em aulas numeradas, portanto, deve ser lida como recurso de organização do relato, não como reflexo de uma linearidade que a PHC e a ACS, em sua natureza dialética, recusam.

4.5.1 Unidade de Ensino: Brincando de Circo

Esta unidade de ensino foi composta por 8 aulas para a 2ª Etapa da Educação Infantil. A temática “Brincando de Circo” foi desenvolvida por meio do Jogo de Papéis Sociais (Elkonin, 2009) com uma integração dos princípios da Psicologia Histórico-Cultural, conforme sistematizado por Martins (2017). A Psicologia Histórico-Cultural é abordada como conhecimento auxiliar para compreender o desenvolvimento psíquico do aluno e qualificar a mediação professor-conhecimento, permanecendo subordinada aos fins pedagógicos definidos pela PHC e pela ACS.

Sob a lógica da PHC, a ACS propõe que a Educação Física na Educação Infantil deve superar as abordagens espontaneístas e biologizantes, que reduzem a cultura corporal a práticas descontextualizadas para o desenvolvimento motor ou como atividades recreativas e para a socialização. Ao invés disso, a criança é vista como um sujeito histórico com direitos, capaz de se apropriar do saber elaborado,

compreendendo as práticas corporais em sua dimensão histórica, social e cultural, visando à formação de indivíduos críticos e emancipados (Taffarel, 2012).

A contribuição de Martins (2017) sobre a Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski é crucial para compreender como o trabalho pedagógico, especialmente na Educação Infantil, deve promover o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, a atenção voluntária, memória lógica, pensamento abstrato e o imaginação. Para a autora, na perspectiva vigotskiniana o ensino não deve se limitar ao que a criança já sabe ou pode fazer espontaneamente, mas sim elevá-la a um novo patamar de desenvolvimento por meio da mediação do conhecimento científico e cultural.

Conforme as recentes contribuições de Teixeira, Taffarel e Albuquerque (2025), o ensino da cultura corporal deve contribuir para a humanização dos estudantes, possibilitando a apreensão dos conhecimentos em suas diferentes dimensões de modo que possam identificar, interpretar, compreender e explicar os objetos de maneira cada vez mais rica. Os autores defendem que:

> [...] o processo educativo deve possibilitar a apreensão dos conhecimentos, em suas diferentes dimensões, para que o aluno possa identificar, interpretar, compreender e explicar os vários objetos de maneira cada vez mais rica. Ou seja, ele deve paulatinamente constatar determinações do objeto e suas relações, visando, ao final da escolarização, à apreensão desse objeto em suas máximas determinações (Teixeira; Taffarel; Albuquerque, 2025, p. 137).

Sob tal perspectiva, o Jogo de Papéis Sociais, conforme Elkonin (2009), é a atividade principal no desenvolvimento da criança pois, ao assumir papéis sociais, como os de artistas de circo, recria-se e compreende-se as funções e relações sociais, desenvolvendo a imaginação e o pensamento conceitual. Essa forma de apreensão social da realidade é fundamental para que as crianças, ao “brincarem de circo”, não apenas imitem, mas internalizem as características e o significado social de cada personagem e suas interações com a cultura corporal, transformando suas percepções sincréticas em conhecimentos sintéticos.

A unidade de ensino teve como objetivo geral que os alunos compreendessem e vivenciassem o circo como manifestação da cultura corporal historicamente produzida, como expressão do trabalho humano coletivo, permeado por relações sociais, técnicas artísticas e dimensões filosóficas e científicas que precisam ser apreendidas criticamente. Articulando os referenciais apresentados ao longo desta seção, a proposta buscou que a mediação pedagógica conduzisse as crianças de

suas percepções sincréticas e imediatas sobre o universo circense a uma compreensão sócio-histórica mais elaborada, contribuindo para o processo de humanização e para a formação de sujeitos capazes de identificar, interpretar e explicar as práticas da cultura corporal em suas máximas determinações (Teixeira; Taffarel; Albuquerque, 2025).

Objetivos Específicos

- Identificar os diferentes personagens e as práticas da cultura corporal – história do circo, compreendendo suas funções sociais;
- Compreender os papéis sociais por meio das práticas dos artistas circenses: palhaço, malabarista, equilibrista, mágico e apresentador, entre outros;
- Desenvolver jogos de papeis a partir da temática do circo reconhecendo seu valor social e cultural.

Estrutura das aulas

As oito aulas foram organizadas não se perdendo de vista os momentos da PHC: prática social inicial, a problematização, a instrumentalização, a catarse, até retornar à prática social em sua fase final. Conforme Marsiglia (2011), a prática pedagógica na perspectiva histórico-crítica pressupõe uma organização intencional que visa à superação do saber fragmentado e espontâneo em direção ao saber elaborado e sistematizado.

Na prática social inicial abordada tanto pelo aluno quanto pelo professor, embora ambos se encontrem em estágios diferentes de compreensão (o aluno com uma visão sincrética e caótica e o professor com uma visão sintética e mais elaborada), ambos iniciam o processo a partir da realidade imediata e do conhecimento sobre a cultura corporal circense.

Na problematização, o professor desafia as percepções iniciais dos alunos, levantando questões sobre a prática social que o conhecimento sistematizado pode ajudar a resolver. No contexto do circo, envolve problematizar sobre a vida dos artistas, o acesso à cultura e a função social dessa arte na sociedade capitalista, transformando a curiosidade ingênua em necessidade de conhecimento.

Nas fases de instrumentalização, ocorre o processo de transmissão-apropriação dos conhecimentos culturais (teóricas e práticas) necessárias para a compreensão da prática social que foi problematizada. O professor insere os

conhecimentos científicos e artísticos mais elevados da cultura corporal em questão para compreensão histórico social do circo bem como sobre a cultura corporal no tocante às técnicas de malabarismo e equilíbrio mediando o acesso ao saber erudito.

A catarse representa a elaboração mental da nova compreensão atingida pelo aluno. É o salto qualitativo da síncrese à síntese, em que o conhecimento apropriado se torna parte da estrutura psíquica do aluno, permitindo-lhe expressar de forma elaborada o que antes era apenas vivência imediata. No circo, manifesta-se na criação consciente de números e papéis com consciência social, portanto, de forma contextualizada. Da apreensão da prática social final decorrem os processos de transformação social.

Sendo assim, na prática social final, em que acontece o retorno à prática social inicial, que é a mesma, mas que se altera e atinge patamar superior de consciência e compromisso. O aluno e o professor compartilham uma nova visão sobre a prática social, prontos para agir de forma crítica e emancipada na sociedade construída com a mediação intencional do professor também por meio e para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores (Martins, 2017).

A seguir são apresentadas as descrições das aulas realizadas no âmbito da unidade de ensino “Brincando de Circo”. As atividades foram desenvolvidas com uma turma de 14 alunos da 2ª Etapa da Educação Infantil (crianças com idade entre 5 e 6 anos) matriculados na CEMEI Nelson Soares, unidade escolar localizada na zona rural do município de São Miguel Arcanjo-SP. A turma era composta por crianças filhas de trabalhadores rurais e pequenos agricultores, cujas condições de vida refletem o perfil socioeconômico característico da região do Vale do Ribeira, marcado pela vulnerabilidade moderada já descrita nesta dissertação. Esse contexto não foi tratado como pano de fundo neutro, mas como determinação concreta que condicionou as escolhas pedagógicas, as mediações realizadas e a leitura analítica do percurso. As aulas foram realizadas entre os dias 25 de maio e 12 de junho de 2026, com periodicidade semanal e duração de 50 minutos cada, em consonância com a organização curricular da rede municipal para a Educação Infantil. Todo o percurso foi registrado em diário de bordo pelo professor-pesquisador e autorizado mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido pelos responsáveis legais das crianças, conforme as diretrizes éticas estabelecidas pelo Conselho Nacional de Saúde (Brasil, 2012).

Aulas 1 e 2: Diagnóstico e Aproximação – Apreensão da Realidade Concreta da Turma

Antes de iniciar formalmente a unidade de ensino, realizaram-se duas aulas com o objetivo de realizar o levantamento do ponto de partida real e de aproximação, cuja função no percurso investigativo foi a de apreender a prática social inicial não apenas como categoria teórica, mas como realidade concreta e singular da turma. Sob a ótica do MHD, esse momento anterior à unidade de ensino cumpriu uma função epistemológica precisa: permitir que o professor-pesquisador superasse a aparência imediata do contexto escolar, captando as determinações objetivas e subjetivas que condicionariam o trabalho pedagógico subsequente.

Aula 1: Antes da Cortina: apreensão da realidade da turma

A primeira aula teve caráter predominantemente observacional. O professor-pesquisador acompanhou uma aula da rotina da turma, registrando em diário de bordo as formas de organização do espaço, o perfil de participação das crianças, os vínculos estabelecidos entre elas e com o professor regente, os materiais disponíveis e as práticas corporais espontâneas que emergiam. Esse levantamento orientado pelas categorias da PHC e da ACS, buscou identificar o nível de compreensão sincrética das crianças sobre a cultura corporal, as formas de mediação pedagógica em uso e as condições materiais concretas da escola (quadra, recursos, tempo disponível, características da escola e do entorno da zona rural).

Aula 2: O Circo que Vocês Conhecem: aproximação temática e apreensão da síncrese inicial

A segunda aula foi estruturada como roda de conversa inicial, voltada à aproximação temática e ao levantamento dos conhecimentos prévios das crianças sobre o universo circense. Sem antecipar conteúdos, o professor-pesquisador criou condições para que as crianças expressassem livremente suas percepções, memórias afetivas e imagens associadas ao circo. As falas revelaram o que se esperava sob a perspectiva dialética: uma visão sincrética e fortemente mediada pelo consumo que tratava o circo como produto a ser fruído – desprovido de historicidade e de sua dimensão como trabalho humano coletivo. Essa constatação confirmou tanto a pertinência da escolha temática quanto a necessidade de uma mediação

pedagógica intencional, rigorosa e comprometida com a elevação do pensamento dos alunos do senso comum ao conhecimento elaborado.

Juntas, as aulas 1 e 2 cumpriram a função de organizar o ponto de partida real da unidade de ensino, aquele revelado pela realidade concreta da turma. Foi a partir desse tempo-espaço que as fases subsequentes da unidade foram desenvolvidas, garantindo que a instrumentalização, a catarse e a prática social final respondessem ao objetivo geral a partir de determinações específicas, e não de uma abstração genérica de aluno.

Figura 9 - Roda de conversa inicial: apreensão da prática social inicial das crianças sobre o universo circense.



Fonte: acervo do autor (2026).

Aulas 3 e 4: Prática Social Inicial – A Vivência Caótica e o Conhecimento do Senso Comum

O objetivo dessas aulas foi proporcionar o acesso ao conhecimento sobre a prática social do circo. Buscou-se que as crianças expressassem seus conhecimentos

prévios, suas percepções e representações sobre o universo circense, ao mesmo tempo em que o professor identificava o ponto de partida concreto para a mediação.

Aula 3: O Circo Chegou!

Prática Social Inicial

- Recursos: Imagens e vídeos curtos de circo, músicas circenses, tecidos coloridos, arcos, bolas, lenços, caixas de papelão (para construção de cenários).
- Desenvolvimento:

A aula teve início com a apresentação de músicas circenses e de imagens e vídeos curtos de diferentes números de circo (palhaços, malabaristas, equilibristas e mágicos). O professor conduziu uma roda de conversa em que questionou as crianças: “O que é circo para vocês?”, “Quem já foi ao circo?” e “Quais personagens vocês conhecem?”. As primeiras impressões e os conhecimentos prévios foram registrados no diário de bordo, permitindo identificar o nível inicial de compreensão das crianças sobre o circo.

Em seguida, o professor disponibilizou os materiais (tecidos, arcos, bolas, lenços e caixas) e propôs que as crianças brincassem de circo livremente. Observou-se como interagiam com os materiais, quais personagens representavam espontaneamente e quais movimentos e sons produziam. Esses registros foram realizados com o objetivo de compreender o contexto social da prática social inicial e subsidiar as etapas subsequentes da intervenção.

Ao final, o professor reuniu as crianças em roda para uma conversa sobre o que mais gostaram de brincar, quais personagens representaram e o que acharam mais divertido. Estimulou o pensamento, a comunicação e a expressão oral, valorizando as vivências das crianças e preparando o terreno para a introdução de novos conhecimentos sobre a cultura corporal circense.

Figura 10 - Exploração livre dos materiais circenses: a síncrese inicial em ação.



Fonte: Acervo do autor (2026)

Aula 4: Problematizando as práticas – descobrindo os personagens – o que faz um artista de circo?

- Recursos: Imagens de diferentes artistas de circo (palhaço, malabarista, equilibrista, mágico, trapezista e domador, entre outros), espelho grande, roupas e adereços simples (cartola, lenços, óculos grandes, nariz de palhaço).
- Desenvolvimento:

O professor-pesquisador iniciou a aula retomando a brincadeira livre da aula anterior. Os alunos foram questionados: “Quem vocês foram no circo?” e “O que vocês fizeram?”. Simultaneamente, foram apresentadas imagens de diversos artistas de circo, e as crianças foram estimuladas a descrever o que cada um fazia, como se vestia e como se movia, para que progressivamente diferenciassem os papéis sociais.

Nesse momento, o professor problematizou a realidade do circo no contexto da sociedade capitalista, abordando a escassez de circos físicos, a diminuição do contato das crianças com essa manifestação cultural e os desafios enfrentados pelos artistas. Foram discutidos aspectos como a relação entre o circo e a televisão, as formas de

subsistência dos artistas circenses e a realidade das crianças que vivem nas famílias do circo, buscando ampliar a compreensão sobre essa arte e seus desafios sociais.

Em continuidade à problematização, o professor propôs que as crianças imitassem os movimentos e as expressões faciais dos artistas observados nas imagens. Para isso, utilizou um espelho grande, para que pudessem observar as próprias expressões. Incentivou diferentes formas de expressão corporal – andar como equilibrista, rir como palhaço, fazer mágica –, com foco no ensino da cultura corporal contextualizada, o que conduziu naturalmente ao desenvolvimento da atenção voluntária e da imitação consciente.

Em seguida, foram disponibilizados adereços (cartolas, lenços e nariz de palhaço), e as crianças foram convidadas a escolher um personagem “em construção” e a se caracterizar. A partir dessa caracterização inicial, foram incentivadas as manifestações corporais sobre as práticas dos artistas circenses. A criação se sustentou, nesse momento, na visão sincrética e caótica da realidade, isto é, nas práticas circenses já conhecidas pelo grupo, sem ainda a mediação do conhecimento sistematizado.

A aula foi encerrada com uma roda de conversa em que o grupo discutiu o que aprendeu sobre os personagens do circo, o que cada um fez e como se sentiu ao brincar de circo. Realizou-se novo registro das manifestações socioculturais sobre as características dos artistas e as práticas da Cultura Corporal, subsidiando o planejamento das etapas seguintes.

Figura 11 - Primeira caracterização: crianças assumem os papéis circenses:

(a) O Mágico



(b) Pequenos Malabaristas em construção



Fonte: Acerto do autor (2026).

Aulas 5 e 6: A instrumentalização pelo professor e a percepção do real – Sistematização do Conhecimento

O desenvolvimento das aulas 5 e 6 organizou-se em torno de estações de prática e estudo, por meio das quais os alunos foram conduzidos ao contato mediado com as diferentes expressões da cultura corporal circense – malabarismo, equilibrismo, mímica, acrobacia e expressão cômica do palhaço. Em cada estação, o professor introduziu elementos históricos e científicos que ampliavam a compreensão dos alunos para além da aparência imediata de cada prática. Ao trabalhar com o malabarismo, foram abordadas noções sobre a física do movimento, a trajetória dos objetos e a presença dessa arte em diferentes culturas ao longo da história; ao explorar o equilibrismo, discutiu-se o conceito de centro de gravidade e a disciplina do corpo como produto de aprendizado historicamente acumulado. Essas mediações apoiaram-se no conhecimento clássico sistematizado pelo Coletivo de Autores (1992) e nos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural (Vigotski, 2001; Martins, 2017), que orientaram o professor a tratar cada prática corporal como produção humana carregada de significado social, e não como exercício técnico isolado.

As manifestações dos alunos ao longo das estações revelaram movimentos qualitativos expressivos: crianças que inicialmente reproduziam o palhaço como figura cômica e caricata passaram a questionar o que ele “quer dizer” com suas ações, demonstrando o início da transição da síncrese para uma compreensão mais elaborada do papel social desse personagem. Diante dessas manifestações, o professor reorganizou novas instrumentalizações por meio de rodas de conversa mediadas por perguntas problematizadoras: “Por que o circo precisa de tantas pessoas diferentes?” e “Quem faz o trabalho que o público não vê?” e da atividade com o paraquedas colorido como representação coletiva da lona circense, por meio da qual os alunos vivenciaram corporalmente a impossibilidade de sustentar a produção coletiva sem a participação e a cooperação de cada sujeito. Esse momento operou simultaneamente como instrumentalização e como prefiguração da catarse: ao compreenderem que ninguém sustenta o circo sozinho, as crianças apreenderam, pelo corpo e pela reflexão, a categoria da divisão social do trabalho como realidade concreta, e não como abstração teórica.

<u>Aula 5: Explorando os Papéis do Circo – O que Fazemos Juntos?</u>

- Recursos: Materiais diversos para malabarismo (bolas, lenços), corda no chão para equilíbrio, bambolês, tecidos, adereços de personagens.
- Desenvolvimento:

O professor iniciou a aula retomando os personagens trabalhados na aula anterior e questionou as crianças: “O que acontece quando todos esses artistas se juntam?” – introduzindo a resposta coletiva: um espetáculo! Apresentou a ideia de que o espetáculo circense é uma construção coletiva, na qual a interdependência dos papéis é fundamental, destacando que, historicamente, o circo se organiza em torno do trabalho em equipe, da confiança mútua e da colaboração para a realização de um objetivo comum. Essa discussão inicial contrapôs a visão individualista, enfatizando a importância do coletivo na produção cultural. Conforme Saviani (2008 *apud* Gonçalves; Lavoura, 2011, p. 78), “[...] é tarefa da educação escolar a transmissão dos conhecimentos produzidos e acumulados pelos homens ao longo da história da humanidade”, e a organização social do circo constitui um desses conhecimentos.

Em seguida, foram propostas estações de estudo e prática circense, em que os alunos buscaram compreender os princípios e as técnicas subjacentes a cada habilidade. O professor mediou as atividades, introduzindo elementos de conhecimento científico e histórico em cada estação:

- *Estação do Malabarista:* Os alunos exploraram bolas, lenços e argolas. O professor discutiu Aspectos físicos física do movimento – trajetória, força e gravidade, de forma simplificada – e a história do malabarismo em diferentes culturas.
- *Estação do Equilibrista:* As crianças andaram sobre uma corda disposta no chão e experimentaram bambolês. O professor abordou o conceito de centro de gravidade e de base de apoio, relacionando-os à propriocepção, e apresentou a história do equilibrismo e da corda bamba.
- *Estação do Palhaço:* As crianças fizeram caretas diante do espelho, exploraram o andar engraçado e a expressividade corporal. O professor discutiu a função social do palhaço, a crítica social, humor e quebra de regras, e a importância da comunicação não verbal.
- *Estação do Mágico:* Os alunos realizaram truques simples com lenços. O professor explorou as noções de percepção, ilusão e destreza manual,

relacionando-as a princípios de física e psicologia e à história do espetáculo mágico.

Em cada estação, o professor incentivou a observação atenta, a experimentação consciente e a busca por uma execução mais elaborada, transformando a vivência em objeto de estudo e de apropriação de técnicas e conceitos da Cultura Corporal. Como reforça Barbosa (2020), a Educação Física é responsável por levar aos estudantes a compreensão dos conteúdos da cultura corporal, relevantes no processo de desenvolvimento cultural e intelectual.

Em seguida, o professor propôs o Jogo de Papéis Sociais: as crianças escolheram um papel e interagiram entre si como se estivessem ensaiando um número de circo. Foram sugeridas pequenas cenas que exigiam colaboração e resolução de problemas – o palhaço tentava fazer o equilibrista rir enquanto ele buscava se equilibrar; o mágico realizava um truque para o malabarista que precisava de um objeto "misteriosamente" desaparecido. O foco recaiu sobre a interação, a comunicação e a compreensão das relações sociais implícitas no circo, utilizando o Jogo de Papéis Sociais de Elkonin (2009) como instrumento para a apropriação de condutas sociais complexas.

A aula foi encerrada com uma roda de conversa para sistematização e percepção crítica do real. O professor conduziu a discussão com perguntas como: "Foi fácil trabalhar junto? Por quê?", "O que cada um precisou fazer para o número dar certo?" e "Como a colaboração ajudou ou dificultou?". A partir das vivências, os alunos foram guiados a refletir sobre a estrutura social do circo e, por extensão, da sociedade, conectando a prática vivenciada com conceitos mais amplos de organização social, cooperação e crítica às relações de dominação presentes na sociedade capitalista, conforme preconiza a ACS.

<u>Aula 6: Organizando o Espetáculo – A Cooperação entre os Artistas</u>

- Recursos: Materiais das aulas anteriores (bolas, lenços, argolas, corda, bambolês, tecidos, adereços), música circense, espaço demarcado com fita ou cones para o "palco", cartaz para registro visual do planejamento, paraquedas colorido.
- Desenvolvimento:

O professor iniciou a aula relembrando os diferentes artistas de circo e as habilidades específicas que cada um possuía, exploradas na aula anterior.

Questionou as crianças: “O que o palhaço faz?”, “E o malabarista?” e “Como eles podem trabalhar juntos para fazer um espetáculo?”. A partir dessas questões, o professor instrumentalizou a discussão para além da simples lembrança, introduzindo o conceito de divisão social do trabalho no contexto circense. Explicou que, assim como em outras esferas da sociedade, o circo exige que diferentes funções sejam desempenhadas de forma coordenada para que o espetáculo aconteça, destacando a interdependência entre os artistas.

Em seguida, foi proposto às crianças que planejassem coletivamente um pequeno espetáculo de circo. Em roda, conduzidas pelo professor, as crianças elaboraram uma sequência de apresentações, que foi registrada em cartaz com desenhos e símbolos. O professor guiou a discussão para que o planejamento fosse um ato consciente e racional, com ênfase na necessidade de coordenação para que o espetáculo fosse coeso e bem-sucedido. A escolha da ordem dos números, as transições entre eles e a participação de cada um foram discutidas como elementos constitutivos da organização da produção artística, na qual a criatividade individual se subordina ao plano coletivo.

As crianças, em seus papéis escolhidos, ensaiaram a sequência planejada. O professor incentivou a participação, a comunicação e a resolução dos problemas que surgiram durante o ensaio, como o palhaço aguardar a vez do equilibrista sem atrapalhar a apresentação. A vivência do ensaio permitiu que os alunos compreendessem a importância da repetição e do aprimoramento técnico para a qualidade da apresentação.

A aula foi encerrada com uma roda de conversa para sistematização do conhecimento e percepção crítica da realidade. O professor retomou perguntas como: “Foi fácil trabalhar em equipe? Por quê?”, “O que aprendemos sobre como os artistas do circo se organizam e colaboram?” e “Quais dificuldades surgiram e como as superamos?”. O professor conectou a experiência do circo com a organização social mais ampla, reforçando que o circo é uma arte coletiva em que todos são importantes para o sucesso do espetáculo, e que essa lógica de interdependência e colaboração é fundamental para a construção de uma sociedade mais justa. A discussão conduziu os alunos à reflexão sobre como a arte circense pode ser instrumento de crítica e transformação social, conforme os pressupostos da ACS.

Figura 12 – O paraquedas como representação coletiva da lona do circo



Fonte: Acervo do autor (2026).

Aulas 7 e 8: A Compreensão Crítica e a Transformação da Prática

O objetivo dessas aulas foi a sistematização do conhecimento sobre o universo circense, integrando-o à Cultura Corporal para alcançar a catarse e projetar uma nova prática social. Buscou-se consolidar o desenvolvimento das funções psíquicas superiores por meio da criação e apresentação consciente de números circenses, enfatizando a importância da cooperação e da organização coletiva para a realização do espetáculo. Sob a ótica da PHC e da ACS, o foco residiu na superação do senso comum e na formação de uma consciência crítica capaz de compreender e transformar a realidade social por meio da apropriação dos saberes artísticos e corporais historicamente acumulados. Nessas aulas, os alunos foram conduzidos a perceber o circo em sua realidade concreta e em sua essência como produção humana historicamente determinada.

Aula 7: O Espetáculo do Circo – Criando e Apresentando Números

- Recursos: Materiais diversos para os números (bolas, lenços, arcos, tecidos, maquiagem, adereços), música circense, espaço para apresentação.
- Desenvolvimento:

O professor iniciou a aula relembrando o planejamento do espetáculo e os ensaios realizados na aula anterior. Mediou uma discussão aprofundada sobre o que havia sido aprendido acerca da organização e da cooperação no circo, consolidando o conhecimento adquirido sobre como a divisão do trabalho e a interdependência são cruciais para o sucesso de uma produção coletiva.

Em seguida, o professor propôs que as crianças, em pequenos grupos, criassem ou aprimorassem seus próprios números circenses. Atuou como mediador, oferecendo sugestões e auxiliando no refinamento das ideias, com ênfase na autoria e na expressão consciente. As crianças foram incentivadas a demonstrar criatividade na escolha dos personagens, dos movimentos e da narrativa de cada número, aplicando os conhecimentos técnicos e expressivos adquiridos ao longo da unidade. Esse processo visou ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores, conforme destacam Batista, Da Silva e Pasqualini (2021, p. 84):

> Ter em vista a relação entre o desenvolvimento da brincadeira de papéis e das funções psíquicas, principalmente a linguagem, é importante para compreender como o processo de antecipação emocional vai sendo construído na infância (Batista; Da Silva; Pasqualini, 2021, p. 84).

Cada grupo apresentou seu número para os colegas. O professor e as demais crianças atuaram como plateia, valorizando o esforço e a criatividade de cada apresentação. A música circense acompanhou as apresentações, reforçando a importância da performance e da comunicação. Esse momento representou a materialização da produção cultural, no qual o trabalho individual e coletivo tornou-se visível e foi compartilhado com o grupo.

A aula foi encerrada com uma roda de conversa sobre as apresentações: “O que vocês mais gostaram de ver?”, “O que foi mais difícil de criar ou apresentar?” e “Como a colaboração foi importante para o número de vocês?”. O professor reforçou que o circo é uma arte que exige dedicação, criatividade e trabalho em equipe, conectando a experiência individual à produção coletiva e à valorização do outro.

Figura 13 – Ensaio dos números circenses.



Fonte: Acervo do autor (2026).

Aula 8: O Circo como Cultura e Transformação – Nosso Grande Espetáculo!

- Recursos: Materiais das aulas anteriores, música circense, espaço para apresentação, câmera fotográfica ou celular (para registro).
- Desenvolvimento:

O professor iniciou a aula relembrando todas as etapas do projeto “Brincando de Circo”: desde as primeiras impressões, a descoberta dos personagens, a exploração de habilidades, a organização do espetáculo até a criação dos números. Utilizou os registros das aulas anteriores (cartazes, fotos e vídeos), promovendo a memória lógica e a síntese do processo. Esse momento foi de metacognição: os alunos refletiram sobre o próprio aprendizado, conectando as vivências práticas com os conceitos teóricos. A mediação do professor foi crucial para guiar essa síntese dialética, elevando o conhecimento do nível empírico ao teórico.

Em seguida, o professor mediou uma conversa aprofundada sobre como o circo faz parte da cultura corporal. Explicou que o circo é uma arte que as pessoas criaram e que se transforma ao longo do tempo, assim como outras manifestações culturais.

Conectou o circo à ideia de que o movimento é uma forma de expressão e de comunicação humana, que possui história, significado social e reflete as relações humanas. Esse diálogo visou a elevar o conhecimento espontâneo ao nível conceitual, permitindo aos alunos uma percepção mais profunda do real.

Realizou-se, então, o “Grande Espetáculo” final, em que as crianças apresentaram os números que criaram ou os que mais gostaram ao longo da unidade. O professor convidou outras turmas e funcionários da escola para comporem a plateia, valorizando a produção coletiva das crianças. O momento foi registrado em fotos e vídeos, celebrando a apropriação do conhecimento e o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. A apresentação pública constituiu a prática social final, na qual os alunos se tornaram agentes ativos na produção e no compartilhamento da cultura, demonstrando sua capacidade de criar, organizar e expressar-se coletivamente.

A unidade foi encerrada com uma roda de conversa final: “O que mais gostaram de aprender sobre o circo?”, “Qual personagem foi o mais divertido de fazer?”, “O que o circo nos ensinou sobre trabalhar juntos e criar coisas novas?” e “Como o circo nos ajuda a entender o mundo e as pessoas?”. O professor reforçou a ideia de que, assim como os artistas de circo transformam o picadeiro, as crianças também podem transformar o mundo ao seu redor com criatividade, cooperação e consciência crítica. Foi discutido ainda que as famílias circenses são famílias de trabalhadores — dado que consolidou a compreensão sócio-histórica desenvolvida ao longo de toda a unidade e permitiu aos alunos compreender a relação entre a atividade humana, o desenvolvimento individual e a construção social.

Figura 14 – O Grande Espetáculo: a prática social final como ato de produção cultural coletiva.

(a) A plateia aguardando o espetáculo.



(b) O final do espetáculo.



Fonte: Acervo do autor (2026).

4.6 ANÁLISE DA UNIDADE DE ENSINO

Analisar as aulas que compõem a unidade de ensino Brincando de Circo é, antes de tudo, um exercício de práxis – o momento em que a teoria encontra a realidade concreta e ambas se transformam mutuamente. Não se trata de verificar se o planejamento foi cumprido ou se os objetivos foram atingidos na medida prevista, essa seria uma lógica avaliativa compatível com a pedagogia das competências e não com o método dialético. Trata-se, ao contrário, de apreender o movimento real do processo pedagógico: suas tensões, seus avanços e seus limites, compreendendo cada aula não como uma unidade isolada, mas como expressão singular de uma totalidade concreta atravessada por determinações históricas, sociais e políticas mais amplas.

É nesse sentido que as categorias do MHD orientam o olhar investigativo. Não como etapas a serem cumpridas, mas como lentes que revelam dimensões diferentes de um mesmo fenômeno: o trabalho educativo comprometido com a formação humana omnilateral de crianças da classe trabalhadora, realizado nas condições objetivas de uma escola pública rural, de uma rede de ensino em um município marcado por uma educação hegemônica.

A análise que se segue organiza-se em dois movimentos complementares e dialeticamente relacionados. O Movimento I narra o percurso vivido aula a aula, preservando a sequência real dos acontecimentos e deixando que os conceitos da PHC e da ACS apareçam organicamente, quando a prática os convoca. O Movimento II abandona a sequência cronológica e percorre o conjunto das oito aulas pelas categorias centrais do MHD, levando a análise do nível empírico ao teórico, não descrevendo as aulas, mas o que elas, tomadas em sua totalidade, revelam sobre as determinações sócio-históricas que a constituem, e as possibilidades de transformação da Educação Física para a Educação Infantil.

Essa organização é a expressão metodológica do próprio MHD, que exige o movimento do concreto ao abstrato e do abstrato ao concreto novamente – do circo vivido pelos alunos da CEMEI Nelson Soares às contradições históricas da educação da classe trabalhadora no Brasil, e de volta ao picadeiro, agora compreendido em sua profundidade social e política.

4.7 MOVIMENTO I – O PERCURSO VIVIDO: NARRATIVA DIALÉTICA DAS AULAS

4.7.1 O Circo que Vocês Conhecem – o conhecimento sincrético

Havia, antes mesmo da primeira aula, uma pergunta que o planejamento não conseguia responder: o que essas crianças sabem sobre o circo? Não no sentido técnico de uma leitura prévia, mas no sentido mais denso que a PHC atribui à prática social inicial, patamar de compreensão empírica, sincrética e a partir do qual o trabalho pedagógico precisa partir para problematizar a prática social.

A primeira aula foi deliberadamente desprovida de conteúdo novo, pois chega-se à quadra sem cartazes, sem materiais preparados, sem roteiro de atividades, mas com um diário de bordo e com a disposição de observar. A turma da segunda etapa da pré-escola da CEMEI Nelson Soares, em sua maioria filhos e filhas de trabalhadores rurais, foi acompanhada em sua rotina, em seus vínculos, em suas formas socioculturais de ocupar o espaço e o tempo da aula de Educação Física. O que se via era o que Saviani fala da prática social que será estudada – no caso o fenômeno social circo.

Figura 15 – Fachada da escola



Fonte: acervo do autor.

Figura 16 – Quadra da escola



Fonte: acervo do autor.

O que esse olhar revelou foi, ao mesmo tempo, esperado e epistemologicamente significativo. As crianças moviam-se com liberdade, disputavam materiais, criavam regras livremente ao passo que as modificavam conforme suas necessidades.

A segunda aula iniciou o movimento de aproximação da prática social por meio de uma roda de conversa. A pergunta era simples e aberta: o que é o circo para vocês? As respostas vieram rápidas, sobrepostas, animadas e reveladoras. Pipoca. Doce. O palhaço que cai. A televisão. Algumas crianças nunca haviam ido ao circo, enquanto outras lembravam de imagens vistas em vídeos. Nenhuma mencionou o artista como trabalhador, a lona como espaço de produção, a família circense como modo de vida social. O circo que essas crianças conheciam era o circo como espetáculo de consumo, a aparência imediata do fenômeno, tal como a sociedade capitalista o entrega às classes populares, despojado de sua historicidade e de seu sentido como produção humana coletiva.

Sob a lente da ACS (Coletivo de Autores, 1992) esse contexto aparente, conforme o MHD, ensina que a cultura corporal deve ser apreendida em sua totalidade histórica e social, extraindo dela as primeiras contradições a serem tensionadas, os primeiros fios a serem puxados em direção à sua compreensão real por meio do saber elaborado.

Constatou também que não há instrumentalização possível sem a problematização da prática social inicial, que não se constitui em um tema ou um conteúdo, mas uma prática da vida social que precisa ser compreendida em sua historicidade, para se atingir o real concreto e dele a práxis transformadora.

4.7.2 O que está por trás da cortina – A problematização

Se as duas primeiras aulas serviram para debater e compreender a prática social em sua fase inicial na problematização, a partir daqui é fazer com que o aluno sinta, antes de compreender, que há algo mais no circo do que pipoca e palhaço expressos em suas manifestações sincréticas.

A pergunta, aparentemente simples, foi lançada em roda: o que acontece quando todos esses artistas se juntam? A resposta – um espetáculo! – veio rápida, quase em coro. Mas era justamente aí que a intervenção pedagógica precisaria

ocorrer, não para corrigir a resposta, mas para aprofundá-la no sentido da totalidade. Um espetáculo não acontece sozinho. Alguém carrega a lona. Alguém monta o trapézio. Alguém ensaia por anos antes de subir ao palco. Alguém dirige um caminhão velho pela madrugada para chegar à próxima cidade. O circo que as crianças conheciam era a aparência. O que a intervenção precisaria revelar era o processo, o trabalho humano que sustenta o circo como prática social real.

Sob a ótica do MHD, da PHC e da ACS, esse processo trata-se de desfetichizar a prática social. O Coletivo de Autores (1992) reitera que os temas da cultura corporal precisam ser tratados em sua totalidade histórica e social, e isso significa recusar a naturalização do espetáculo como uma prática descontextualizada para revelar que ele é produzido por pessoas concretas, em condições concretas de vida, dentro de relações sociais que têm história e contradições. Para crianças de cinco anos, essa revelação não vem pela abstração, mas pela experiência da cultura corporal mediada: é jogando o papel do malabarista que ensaia, do palhaço que se prepara nos bastidores, do equilibrista que cai e recomeça, que a criança começa a perceber o artista como trabalhador.

Foi com esse propósito que ocorreu a organização das aulas por estações. Na estação do malabarista, além de lançar as bolas e os lenços, as crianças eram interpeladas sobre a trajetória dos objetos, sobre a força e a gravidade, sobre a história do malabarismo em diferentes culturas. Na estação do palhaço, o espelho não estava ali para ver a fantasia, mas para observar a expressão, a comunicação não verbal como linguagem, o humor como forma histórica de crítica social. Na estação do equilibrista, a corda no chão não era obstáculo, era convite: o que o corpo precisa fazer para não cair? Como ele aprende? Quem ensinou os primeiros equilibristas? Essas perguntas não exigiam respostas elaboradas das crianças. Exigiam que elas parassem, por um instante, diante da complexidade do que pareciam fazer com naturalidade e reitera-se, adentrassem na prática social para além de sua aparência.

O avanço sobre esse terreno já fora tensionado para introduzir uma das categorias mais importantes do percurso: a divisão social do trabalho entre manual e intelectual conforme Marx (2024) e Saviani (2011). Depois, a proposta às crianças foi planejar coletivamente um espetáculo. E planejar não consistia em escolher quem faz o quê, e sim compreender que o circo, como qualquer organização social, exige participação e interdependência e de que uma vivencia artística depende do grupo. O palhaço não pode entrar antes do equilibrista terminar. O mágico precisa que alguém

prepare o palco. Cada função tem seu tempo, sua importância, sua relação com as demais.

Algo que o planejamento não havia previsto com clareza emergiu com força: a dificuldade das crianças em subordinar o desejo individual ao plano coletivo. Todas queriam ser palhaças ao mesmo tempo. Ninguém queria esperar. A tensão entre o querer individual e a necessidade do coletivo não foi um problema a resolver, foi o próprio conteúdo da aula, revelado pela prática. Não se tratou de uma abordagem comportamental para aprendizagens de competências organizacionais para o trabalho sob a lógica neoliberal, ao contrário buscou conforme Saviani (2011) se sustentar no trabalho como princípio educativo, buscando superar a predominância do individualismo como valor hegemônico.

O ensaio foi o primeiro momento em que as crianças experimentaram o que significa trabalhar com o outro em função de um objetivo comum. A roda de conversa ao final colheu o que as estações de práticas corporais e o ensaio haviam problematizado. Foi fácil trabalhar junto? Não. Por quê? Porque todo mundo queria fazer coisas diferentes ao mesmo tempo. O que cada um precisou fazer para o número dar certo? Esperar. Olhar para o outro. Combinar antes. Essas respostas dadas livremente aludeM ao construtivismo, de quem ainda pouco acessa a compreensão social. Sob a perspectiva de Saviani (2011), obtém-se os primeiros sinais de que a problematização cumpriu sua função: criar a necessidade do conhecimento elaborado. As crianças ainda não compreendiam o circo em sua totalidade histórica. Mas já sabiam, pelo corpo e pela experiência, que fazer um espetáculo circense é mais complexo do que parecia inicialmente.

4.7.3 Do aprendizado à cena – instrumentalização, catarse e o retorno transformado à prática social

Como transformar as problematizações realizadas pelo professor que instigaram a curiosidade das crianças em necessidade de conhecimento elaborado? Como fazer com que o lenço jogado ao ar deixasse de ser brinquedo e passasse a ser objeto de estudo, sem que o prazer desaparecesse no processo da vivência da prática corporal? A resposta não estava no planejamento e sim estava na mediação. E a mediação, como ensina Saviani (2011), não é um recurso didático entre outros e sim a própria estrutura do trabalho educativo. É o que separa a transmissão mecânica

de conteúdos da apropriação consciente do que a humanidade produziu. Foi com esse entendimento que as aulas foram conduzidas como um campo de mediações intencionais entre as crianças e os saberes sobre o circo em sua profundidade histórica e social.

Em cada uma das práticas da cultura corporal, os alunos foram instigados a pensar a partir dos seguintes questionamentos: por que o lenço cai assim e não de outra forma? O que o equilibrista sente quando está sobre a corda? Essas questões não exigiam respostas elaboradas. Esperava-se que a criança parasse, por um instante, diante da complexidade do que parecia simples. Notou-se aqui que a atenção voluntária entrava em ação, convocada pelo próprio interesse em compreender o que estava fazendo.

Esse processo, fundamenta-se precisamente na Psicologia Histórico-Cultural. Gonçalves, Maia Filho e Lopes Júnior (2019) demonstram que o uso de instrumentos ocupa papel central no processo de humanização, pois é por meio deles que o ser humano passa a relacionar-se com a realidade não por determinações biológicas imediatas, mas dirigido por objetivos sociais. Nas estações vivenciadas, cada objeto funcionou precisamente como esse instrumento mediado, um elemento fruto do trabalho humano de apropriação sociocultural, inserido no plano da atividade consciente e intencional.

A divisão social do trabalho no circo sob o capitalismo, em manual e intelectual e suas restrições sociais para a classe trabalhadora, buscou ser rompida ao se propor práticas coletivas de elaboração e execução – de junção entre aspectos inseparáveis do trabalho como princípio educativo sob a PHC. Os vários trabalhos realizados, desde a montagem e desmontagem da lona, passando pelos ensaios dos artistas e apresentações foram apresentados como produção laboral de um grupo, em que muitos sujeitos realizam várias práticas laborais. Foi introduzida como realidade concreta que as crianças podiam reconhecer a partir de suas próprias experiências de planejar e executar coletivamente uma representação.

A proposta de organizar uma sequência de apresentações, de ajustar o movimento do palhaço ao ritmo do equilibrista, revelou às crianças, pela cultura corporal do circo o trabalho coletivo.

Gonçalves, Maia Filho e Lopes Júnior (2019) são precisos ao apontar que o trabalho, como categoria ontológica central, não apenas transforma a natureza externa, mas simultaneamente transforma a natureza interna do ser que trabalha. Ao

colocar as crianças diante da necessidade de coordenar ações, antecipar consequências e subordinar o desejo individual ao plano coletivo, a aula operou exatamente esse duplo movimento, instrumentalizando o fazer circense e, ao mesmo tempo, instrumentalizando o pensamento. O lenço manuseado com intenção, o equilíbrio buscado com consciência, o palhaço que escolhe o momento de entrar, tudo isso são formas de atividade mediada que, na perspectiva vigotskiana apropriada pelos autores, criam as condições para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

O paraquedas colorido, utilizado para representar coletivamente a lona do circo, foi o instrumento que proporcionou imersão aprofundada dos alunos na prática social. As crianças precisavam coordenar percepção social do circo bem como de seus movimentos corporais em torno de um objeto que precisa ser sustentado coletivamente. Sob a perspectiva da ACS, esse momento desfetichizou o espetáculo, pois havia a compreensão de que o circo deixou de ser algo que se assiste para ser algo que se produz coletivamente, com criação, trabalho, conhecimento, técnica, com história.

Havia chegado, portanto, o momento da síntese mental – a catarse. Saviani (2011) a define como a elaboração mental superior da nova compreensão atingida, o momento em que a síncrese inicial dá lugar a uma síntese superior e articulada, em que o saber objetivo se converte em segunda natureza. Nas últimas aulas, esse processo tornou-se visível com uma clareza que nenhuma descrição teórica antecipa completamente.

Foram apresentadas às crianças, fotografias das aulas anteriores. O objetivo era provocar o autorreconhecimento. Os alunos viram a si mesmos como trabalhadores artísticos de circo, malabaristas, equilibristas e palhaços. Viram o paraquedas, o circo erguido por todas as mãos juntas. Viram o nariz vermelho, o lenço no ar, a corda no chão. E reconheceram, naquelas imagens, o circo socialmente construído, que haviam produzido com trabalho, conhecimento e criação coletiva história. O aluno que nas primeiras aulas associava o fenômeno circense apenas a pipoca e palhaço descrevia agora os artistas em seu labor, equilibrista como alguém que treina muito, que cai e recomeça, que vive de seu trabalho. O conceito abstrato de artista como trabalhador da cultura havia encarnado na experiência concreta de ter tentado equilibrar-se, de ter errado e tentado de novo.

Gonçalves, Maia Filho e Lopes Júnior (2019), ao tratarem da lei vigotskiana de dupla formação das funções psicológicas superiores, esclarecem que toda função aparece primeiro no plano interpsicológico e só depois se torna intrapsicológica, internalizada pelo sujeito. Esse princípio ilumina com precisão o que ocorreu nessas aulas, a divisão de papéis e a consciência do outro como parte necessária da produção coletiva. Tudo isso havia sido vivido externamente nas aulas anteriores, no ensaio, no jogo com o paraquedas e nas estações de representações artísticas.

Ao apresentar o espetáculo para as outras turmas da escola, cada aluno demonstrou que havia internalizado para muito além do competências socioemocionais, tais como autorreconhecimento e habilidades de relacionamento, previstas na BNCC (Brasil, 2017) a compreensão de que o circo é uma produção social decorrente do trabalho humano e que, ao se realizar, desenvolve os trabalhadores, a sociedade e o trabalho em seu sentido ontológico mais profundo, sendo apreendido por crianças de cinco anos com a cultura corporal vista em sua totalidade.

Um episódio observado, experienciado e registrado no diário de bordo merece atenção particular. Um aluno que durante todo o percurso havia participado com timidez acentuada, raramente se expondo, evitando os momentos de apresentação, preferindo apenas observar, foi a que assumiu espontaneamente o papel de apresentador no espetáculo. Não foi por indicação do professor e sim por escolha livre. Com a cartola na cabeça e a voz que precisou ser encontrada quando o silêncio da plateia a chamou, aquela criança anunciou os números, um a um, com uma naturalidade que arrancou palmas dos presentes. Sob a lente da Psicologia Histórico-Cultural, o papel social funcionou como o que Vigotski chamaria de zona de desenvolvimento iminente, na qual o ensino se antecipa ao desenvolvimento alavancando o processo. O papel de apresentador no jogo deu-lhe uma identidade temporária que o libertou da inibição. Gonçalves, Maia Filho e Lopes Júnior (2019) são precisos ao apontar que é exatamente nessa operação, a do signo que, de meio de comunicação entre pessoas, torna-se meio de regulação da própria conduta, que reside o salto qualitativo das funções psicológicas superiores. A vontade, a atenção voluntária e a linguagem oral daquele aluno deram um salto naquela manhã, diante da plateia da CEMEI Nelson Soares.

Ao final, sentadas no chão, ainda com os adereços na mão, as crianças foram perguntadas: o que era o circo e o que o brincar de circo ensinou? As respostas não

foram as que o planejamento havia previsto e sim foram melhores. Um aluno disse que aprendeu que todo mundo precisa trabalhar junto. Outra disse que o palhaço é engraçado, mas que ele estuda muito para fazer isso. Uma terceira disse, com a naturalidade de quem constata algo óbvio: o circo é difícil. Nessas três respostas estava condensado o percurso inteiro. Da síncrese ao conhecimento elaborado, da aparência à essência, do circo como consumo ao circo como produção humana e trabalho coletivo.

A prática social final, na PHC, não é um ponto de chegada estático, tampouco um novo objeto que sucede o da prática social inicial. Trata-se do mesmo circo, da mesma prática social com a qual as crianças chegaram nas primeiras aulas, mas em sua fase final apreendida em outro patamar de consciência. Os alunos que deixaram a quadra naquele dia não estavam diante de um fenômeno social novo; estavam diante do mesmo fenômeno, porém compreendido em sua historicidade, em seu caráter de produção humana coletiva, em seu valor como trabalho. O que se transformou foi o conhecimento do sujeito que olha, não o objeto olhado. Levavam consigo, incorporado socio culturalmente pela Educação Física algo que a escola pública tem o dever de garantir e que tantas vezes lhe é negado: o direito ao conhecimento sistematizado, histórico e culturalmente produzido pela humanidade.

4.8 MOVIMENTO II – AS CATEGORIAS DO MHD ATRAVESSANDO A UNIDADE

O Movimento I narrou o percurso pedagógico de dentro, aula a aula, com a ‘voz’ do pesquisador e os conceitos emergindo da prática. O Movimento II inverte o ângulo: abandona a sequência cronológica e eleva a análise ao plano das determinações sócio-históricas e econômicas. As oito aulas deixam de ser eventos singulares para serem tomadas como expressão de uma totalidade concreta, examinada pelas categorias centrais do MHD: trabalho, totalidade, hegemonia, contradição, mediação e práxis. Essa mudança de perspectiva não anula o que foi narrado anteriormente; aprofunda-o. É o movimento que o próprio MHD exige, partindo do concreto ao abstrato, para retornar ao concreto compreendido como síntese de múltiplas determinações.

4.8.1 Trabalho: do consumo do espetáculo ao trabalho coletivo que o produz

O trabalho constitui, para o MHD, a categoria fundante do ser social: pelo intercâmbio orgânico com a natureza, o ser humano produz os meios de sua existência e, no mesmo movimento, produz a si mesmo como ser genérico e histórico. Toda manifestação da cultura corporal, o circo incluído, deve ser lida sob essa chave: não como dado espontâneo, mas como objetivação de um trabalho coletivo, acumulado e transmitido historicamente.

Esse fio conduz visivelmente as oito aulas. Nas primeiras aulas, a relação das crianças com o circo permanece no plano da síncrese: o que se destaca é o consumo do espetáculo, não o trabalho que o produz. Adiante a categoria ganha nitidez, quando o registro passa a nomear “cada trabalhador do circo” e a tratar a organização dos artistas como “trabalho coletivo interdependente” que se converte em espetáculo. O movimento se aprofunda, quando a problematização se volta para quem “está por trás da cortina”, um exercício de desfetichização: retirar do espetáculo sua aparência de magia autossuficiente para revelar a totalidade de trabalho concreto e familiar que o sustenta.

A reportagem apresentada (Jornal da Gazeta, 2016), sobre o ofício circense transmitido de pai para filho e de filho para neto, dá às crianças uma imagem concreta da dialética entre objetivação e apropriação: a técnica não nasce com o sujeito, é apropriada a partir do trabalho que outras gerações já objetivaram. Do mesmo modo, perceber que um mesmo sujeito pode ser palhaço, malabarista, mágico ou vendedor de ingressos revela, ainda de forma embrionária, que os papéis de trabalho são construções sociais interdependentes, e não essências fixas de cada indivíduo.

Por fim, o próprio professor-pesquisador reconhece que a intervenção significou “transformação social” também para quem ensinou, evidência da unidade dialética própria à práxis, no qual o trabalho educativo intencional humaniza os dois polos da relação pedagógica. Indica, assim, que o circo não foi tratado como passatempo recreativo, mas conduziu as crianças, ainda que no horizonte próprio da Educação Infantil, a uma primeira apreensão do trabalho como categoria que funda e organiza a realidade social.

4.8.2 Totalidade: o circo como expressão de uma realidade social

A categoria da totalidade constitui, no âmbito do MHD, uma exigência epistemológica fundamental, no qual nenhum fenômeno pode ser compreendido em si mesmo, isolado das determinações históricas, sociais e econômicas que o constituem. Conforme Netto (2011), a totalidade não é a soma dos fatos, mas a apreensão das relações que os produzem, recusando tanto o empirismo que se detém na aparência imediata dos fenômenos quanto o abstracionismo que os dissolve em categorias genéricas descoladas da realidade concreta.

Aplicada à unidade de ensino, essa categoria revelou que o circo trabalhado pedagogicamente com os alunos era uma manifestação da cultura corporal historicamente produzida, atravessada por relações de trabalho, de classe e de produção cultural que a sociedade capitalista tende a encobrir sob a aparência do entretenimento e do consumo. A decisão de tomá-lo como prática social foi, portanto, uma decisão teórica e política antes de ser didática, pois tratava-se de recusar a Educação Física como espaço de recreação descontextualizada e afirmá-la como campo de socialização do saber sistematizado para o enfrentamento das políticas educacionais neoliberais.

Essa perspectiva articula-se diretamente ao que o Coletivo de Autores (1992) estabelece como princípio da relevância social do conteúdo: os temas da cultura corporal devem ser selecionados e tratados em função de sua capacidade de ampliar a leitura que os alunos fazem da realidade social. O circo, nesse sentido, não encerrava seu significado pedagógico nas técnicas de malabarismo ou equilíbrio, visto que continha, em sua totalidade, as contradições da produção artística sob o capitalismo – a precariedade das famílias itinerantes, o trabalho invisível que sustenta o espetáculo visível e a tensão entre arte e mercadoria.

A totalidade operou, ainda, como categoria analítica do próprio processo investigativo. Cada aula foi tomada como unidade que condensou, em seu interior, determinações que a superam, como a formação docente precária diagnosticada nas entrevistas, as limitações impostas pela BNCC (Brasil, 2017) à Educação Física na Educação Infantil, as condições materiais da escola rural do município e o perfil socioeconômico das crianças e de suas famílias. Ignorar essas determinações seria reduzir a análise a um relato de experiência bem-sucedida; apreendê-las é o que transforma o relato em pesquisa comprometida com a compreensão crítica da realidade para a transformação social.

4.8.3 Hegemonia: do senso comum à disputa pelo currículo

Hegemonia, em Gramsci (1999), designa a direção cultural e ideológica que uma classe exerce sobre a sociedade não apenas pela coerção, mas pelo consentimento, pela capacidade de transformar sua visão de mundo em senso comum compartilhado. A escola, como aparelho privado de hegemonia na sociedade civil, é arena onde se disputa quais saberes e práticas culturais merecem ser sistematizados e ensinados, e quais permanecem à margem.

Nessa chave, a própria escolha do circo como conteúdo já é significativa. Historicamente hegemonizada pelo paradigma esportivista, que privilegia modalidades institucionalizadas e competitivas, a Educação Física escolar tende a relegar manifestações de origem popular e itinerante, como o circo, a um lugar de mero passatempo. Ao tratá-lo como saber elaborado, digno de intencionalidade pedagógica dentro da escola pública, a intervenção disputa essa hegemonia curricular, afirmando que a cultura corporal produzida pelas classes populares também constitui patrimônio a ser apropriado pelas crianças.

O percurso das aulas evidencia ainda uma disputa no plano do conhecimento. No início, o senso comum das crianças reduz o circo a comida e a um único personagem, o palhaço. A problematização histórica (por que não há mais domador? Por que o circo deixou de ser aberto?) desloca essa compreensão espontânea rumo a uma leitura mais coerente, mesmo em crianças tão pequenas. Esse movimento se completa durante a intervenção, quando as crianças passam a nomear "quem está por trás da cortina": o espetáculo, que se apresenta como magia autossuficiente, é desmontado em sua produção real, coletiva e familiar.

Esse duplo movimento – curricular, ao legitimar o circo como conteúdo escolar, e epistêmico, ao conduzir as crianças do senso comum a uma compreensão mais elaborada – situa a intervenção como exercício, ainda que em pequena escala, daquilo que Gramsci (1999) chamou de “guerra de posição”: a disputa, no interior das instituições da sociedade civil, por qual cultura corporal tem o direito de ser ensinada, e a quem.

4.8.4 Contradição: entre o planejado e o vivido, entre a síncrese e o saber elaborado

Conforme Cury (2000), a contradição expressa a tensão entre determinações opostas que coexistem em um mesmo fenômeno, impulsionando sua transformação. No interior da unidade de ensino, essa categoria manifestou-se nas aulas, revelando que o trabalho pedagógico crítico se desenvolve no interior de tensões reais que precisam ser reconhecidas, nomeadas e, quando possível, superadas.

A primeira contradição fundamental foi a distância entre a compreensão sincrética das crianças e o saber elaborado que o trabalho pedagógico buscava socializar. Essa contradição é estrutural ao processo educativo tal como a PHC o concebe. Saviani (2011) afirma que professor e alunos partem de uma mesma prática social, mas ocupam posições distintas nela: o docente detém uma visão sintética, porém precária. Já os alunos, uma visão sincrética, confusa e caótica. O trabalho educativo consiste, precisamente, em conduzir os alunos dessa síncrese inicial a uma síntese superior, e essa condução se dá com a problematização, onde ocorre a apresentação do conhecimento, da realidade histórica, científica, filosófica e artística que desconheciam fora da escola ou sob educação neoliberal na escola. O acesso à compreensão não ocorre por meio de um conflito cognitivo, mas da abrangência natural da compreensão do real.

Nas aulas iniciais, essa contradição se manifestou quando o circo dos alunos era o circo do consumo, da pipoca e do palhaço que faz graça. Introduzir o circo como trabalho, como espaço de produção humana de trabalho coletivo, implicou necessariamente tensionar essa visão imediata, sem negá-la arbitrariamente, mas superando-a pelo encontro com um saber mais elaborado. Esse movimento, que a PHC nomeia como passagem da síncrese à síntese, exige mediação persistente, tempo pedagógico suficiente e conhecimento do professor para habitar a tensão sem resolvê-la apressadamente.

A segunda contradição relevante foi aquela entre o planejamento intencional e as condições objetivas de sua realização. A CEMEI Nelson Soares impôs limitações concretas como ausência de materiais específicos e espaço físico adaptado. Essas limitações expressavam, em escala local, as determinações mais amplas da desvalorização da Educação Física na Educação Infantil e do subfinanciamento da escola pública. Sob a ótica do MHD, reconhecer essas condições não é justificar a precariedade, mas recusar a idealização do trabalho pedagógico: a práxis crítica se realiza sempre no interior de condições historicamente dadas, não apesar delas.

Uma terceira contradição emergiu no plano das relações entre os próprios alunos: a tensão entre o desejo individual, pois todas queriam ser palhaças ao mesmo tempo, ninguém queria esperar, e a necessidade do coletivo para a realização do espetáculo. Essa contradição, vivida corporalmente nas aulas de planejamento e ensaio, não foi resolvida pelo professor, mas trabalhada pedagogicamente até que as próprias crianças encontrassem, na experiência, as razões concretas para o trabalho coletivo. Tratou-se, sob a perspectiva da ACS, de uma contradição que espelha, em miniatura, os conflitos que atravessam qualquer organização social fundada no trabalho coletivo no qual sob o trabalho como princípio educativo, o humaniza e que, por isso mesmo, possui valor formativo que transcende o conteúdo circense.

4.8.5 Mediação: o professor-pesquisador como sujeito histórico em formação

A mediação constitui, no interior do MHD, a categoria que permite compreender como os fenômenos se relacionam sem se identificar, como o universal se manifesta no particular sem dissolver-se nele, e como o singular acessa o universal sem perder sua especificidade. No âmbito pedagógico, a mediação é o próprio ato educativo, é a ação intencional do professor que cria as condições para que o aluno se aproprie do conhecimento historicamente produzido, superando o empirismo imediato em direção ao saber elaborado.

Ao longo do desenvolvimento da unidade de ensino, a mediação pedagógica operou em diferentes registros. No plano dos instrumentos, cada objeto utilizado nas aulas (lenço, paraquedas, imagens dos artistas, fotografias das próprias crianças) funcionou como meio de objetivação e apropriação cultural, retirando o circo do campo da experiência imediata e o inserindo no campo da significação social. Gonçalves, Maia Filho e Lopes Júnior (2019), ancorados em Vigotski, distinguem com precisão a ferramenta do signo: enquanto a primeira se orienta para a transformação da natureza externa, o segundo se orienta para a natureza interna do sujeito, modificando sua conduta e ampliando as possibilidades de sua atividade consciente. Os autores ainda definem: “Tal processo tem como consequência a ampliação das capacidades de memorização, percepção, atenção, entre outras funções psicológicas” (p. 944). Nas aulas analisadas, esses dois planos foram permanentemente articulados, no qual o lenço que o aluno manuseava era um signo que carregava a história do malabarismo, as relações de trabalho do artista e o sentido social de sua arte.

No plano das relações pedagógicas, a mediação assumiu a forma do diálogo intencional, em que as perguntas realizadas, instigavam a necessidade de adquirir o conhecimento elaborado. Saviani (2003) afirma que a produção do saber é social e implica o domínio dos instrumentos de elaboração e sistematização, e que cabe à escola garantir esse acesso, sob pena de manter os trabalhadores impedidos de elevar o nível de elaboração do saber. Cada questão abordada nas rodas de conversa era uma mediação que tensionava a síncrese inicial e abria caminho para a instrumentalização.

A mediação operou também, e de modo particularmente significativo, no plano da identidade do professor-pesquisador. Ao longo das oito aulas, o sujeito que investigava e o sujeito que ensinava eram dimensões de uma mesma práxis. A cada aula registrada, eram confrontadas suas hipóteses com o vivido, ajustava o planejamento às determinações concretas da turma e da escola e revisitava o referencial teórico à luz do que a prática revelava. Houve aulas em que o planejado precisou ser abandonado porque a turma conduziu o processo em direção não prevista, em outros houve momentos em que a teoria não explicava imediatamente o que ocorria na quadra, exigindo retorno às fontes e nova elaboração. Esse processo é, ele próprio, uma forma de mediação, entre a formação teórica do pesquisador e sua prática docente, entre o saber acadêmico e o saber que emerge sobre a prática social, por isso o conhecimento do professor também avançou para a síntese.

4.8.6 Práxis: o que a intervenção revelou sobre a Educação Física na Educação Infantil

A práxis, categoria pensamento marxiano, designa a unidade entre teoria e prática, não a sua simples justaposição, mas sua interpenetração dialética, em que a teoria orienta a prática e a prática transforma a teoria. Conforme Sánchez Vázquez (2007), a práxis é a atividade humana consciente e transformadora, orientada por fins e mediada pelo conhecimento das condições objetivas de sua realização.

A apreensão da realidade docente e curricular do município de São Miguel Arcanjo, apresentado nas seções anteriores desta dissertação, tornou-se fundamento para a construção de uma proposta pedagógica concreta, historicamente situada e comprometida com a formação omnilateral dos alunos da CEMEI Nelson Soares. Reciprocamente, o que a intervenção revelou na prática, como os limites do tempo

pedagógico, a potência do Jogo de Papéis Sociais, a capacidade dos alunos de apropriarem-se de conhecimentos mais elaborados do que o senso comum pedagógico supõe, retroalimentou e enriqueceu a compreensão teórica que a sustentava.

Do ponto de vista da Educação Física na Educação Infantil, a intervenção revelou duas determinações fundamentais. A primeira é que alunos da Educação Infantil são capazes de apropriar-se de conhecimentos históricos e sociais sobre a cultura corporal quando mediadas intencionalmente, contrariando a concepção hegemônica que reduz essa etapa ao desenvolvimento motor espontâneo ou ao cuidado aprendizagens de percepções sensoriais. A segunda é que o Jogo de Papéis Sociais, articulado aos momentos metodológicos da PHC, constitui uma forma pedagogicamente adequada de conduzir alunos da síncrese à síntese, sob a ACS, portanto da cultura corporal porque opera simultaneamente no plano do pensamento e das relações sociais. São necessárias também condições materiais adequadas, políticas curriculares comprometidas com o saber sistematizado e um projeto coletivo de escola e de educação pública que recuse a lógica do cuidar como substituto da lógica do ensinar.

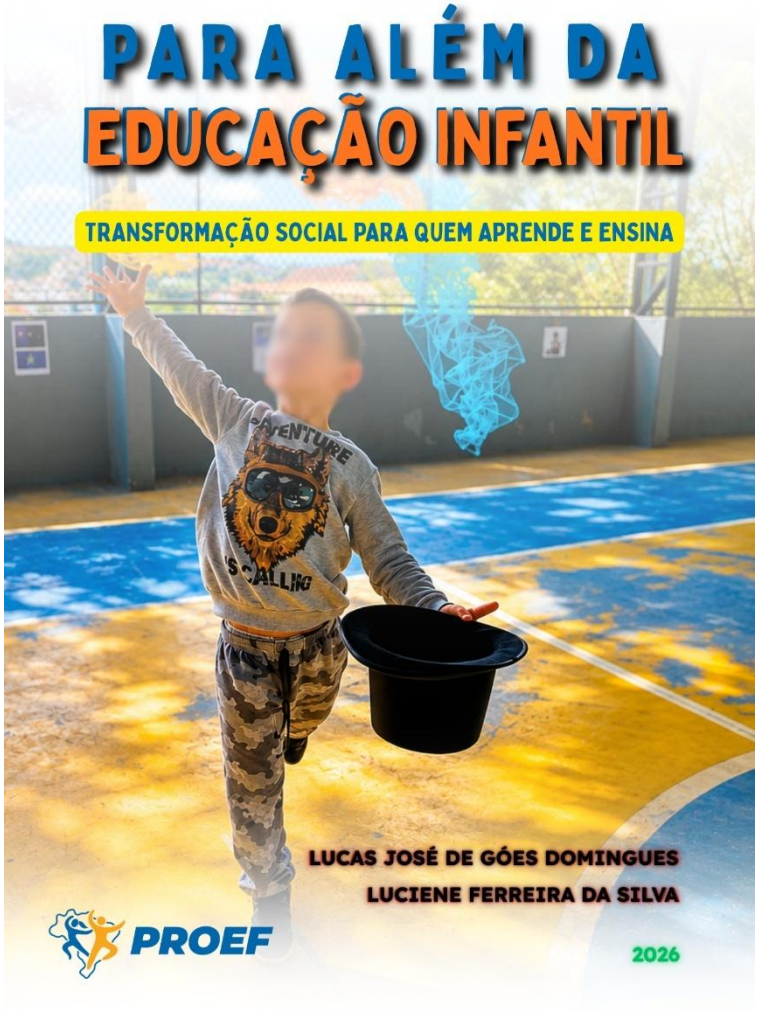
Essas revelações são pontos de partida para novas investigações, novas intervenções e novas sínteses. A práxis, por definição, transforma o sujeito que a realiza e, ao transformá-lo, reconfigura as condições de sua ação futura. O professor-pesquisador que conduziu essas oito aulas não é o mesmo que as planejou. A escola pública que acolheu essa intervenção não é idêntica à que existia antes dela. E os alunos que encerraram o percurso com a compreensão de que o circo é difícil, de que todo mundo precisa trabalhar junto, de que o palhaço estuda muito, são alunos que carregam consigo um fragmento do saber elaborado que a escola tem o dever histórico de garantir a todos que precisam dele e que historicamente são alijados desse direito.

4.9 RECURSO EDUCACIONAL – “PARA ALÉM DA EDUCAÇÃO INFANTIL: TRANSFORMAÇÃO SOCIAL PARA QUEM APRENDE E ENSINA”

O percurso investigativo desta pesquisa culmina na elaboração de um recurso educacional na forma de *e-book*, intitulado "Para além da Educação Infantil:

transformação social para quem aprende e ensina". Esse não se constitui como um apêndice da dissertação, mas como sua expressão mais concreta de práxis, o momento em que a teoria encontra sua forma mais acessível e socialmente comprometida.

Figura 17 – Capa do Recurso Educacional



Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

Fundamentado nos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica e da Abordagem Crítico-Superadora, o *e-book* sistematiza, de modo formativo e ilustrado, as aulas desenvolvidas com os alunos da CEMEI Nelson Soares, tornando visível o movimento pedagógico que vai da prática social inicial à prática social final, passando pelos momentos de problematização, instrumentalização e catarse. A intenção é que o leitor não apenas compreenda o que foi feito, mas reconheça nas experiências

narradas as possibilidades concretas de uma Educação Física escolar comprometida com a formação omnilateral dos alunos da Educação Infantil.

Sua linguagem foi elaborada para que seja acessível sem renunciar ao rigor teórico, pois entende-se que a socialização do conhecimento científico é, ela mesma, um ato político. O *e-book* está disponibilizado em formato digital e de acesso aberto, com o objetivo de alcançar o maior número possível de professores de Educação Física da escola pública Brasileira, trabalhadores que, muitas vezes alijados de processos formativos consistentes, encontram na ausência de materiais críticos um dos obstáculos concretos à transformação de sua prática pedagógica. Nesse sentido, o Recurso Educacional se afirma não apenas como exigência acadêmica, mas como instrumento de luta pela qualidade da educação pública e pela emancipação dos sujeitos que dela fazem parte.

Para além dos professores, o *e-book* também se destina a estudantes de cursos de licenciatura em Educação Física e Pedagogia, pesquisadores de cursos mestrado e doutorado da área da educação e da Educação Física.

4.10 ASPECTOS ÉTICOS

Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – FC/UNESP, Campus Bauru/SP, atendendo aos princípios definidos pelas Resoluções nº 466/12 e nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, que regulamenta investigações com seres humanos nas áreas de Ciências Humanas e Sociais.

Foram elaborados três documentos de consentimento ético: dois modelos distintos de TCLE, um direcionado aos docentes participantes e outro aos responsáveis legais pelas crianças menores de idade, e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido para Crianças, voltado às crianças participantes, redigido em linguagem acessível e apropriada à faixa etária, assegurando que compreendam, dentro de suas possibilidades, o propósito da pesquisa e manifestem sua concordância de forma livre e informada.

Os dados coletados foram utilizados exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, adotando-se pseudônimos e codificações que garantem o anonimato dos participantes. As atividades escolares não foram prejudicadas ou interrompidas, e os

registros realizados pelo pesquisador em diário de bordo seguiram critérios rigorosos de confidencialidade e finalidade estritamente analítica.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação partiu de um problema concreto: a constatação de que a Educação Física na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de São Miguel Arcanjo não vinha operando como prática capaz de elevar a educação concreta dos alunos, subordinada que estava às determinações das políticas neoliberais e ao esvaziamento teórico que atinge, de modo mais amplo, a formação docente no Brasil. A pesquisa buscou compreender as bases conceituais, curriculares e pedagógicas dessa etapa da Educação Básica no município e, a partir dessa compreensão, aplicar e avaliar uma unidade de ensino fundamentada na Pedagogia Histórico-Crítica e na Abordagem Crítico-Superadora, culminando na produção de um recurso educacional voltado aos professores da área. Ao final desse percurso, é possível afirmar que os três objetivos específicos que orientaram o trabalho foram alcançados, ainda que de modos distintos e com diferentes graus de aprofundamento.

No que se refere à compreensão de como a BNCC e o Currículo Paulista se expressam na organização da Educação Física na Educação Infantil do município, a análise das entrevistas com os onze professores da rede revelou um cenário que extrapola a apreensão de fragilidades individuais. A superficialidade teórica identificada nas falas dos docentes não decorre de negligência pessoal, mas é expressão de uma totalidade social, marcada pela expansão do ensino superior privado, pela proletarização do trabalho docente e por políticas de formação continuada que substituem o aprofundamento teórico pelo cumprimento de metas e indicadores. A adesão pouco crítica aos currículos oficiais, sustentados na lógica da aprendificação e da pedagogia das competências, mostrou-se eficaz precisamente por dispensar a má-fé: basta que as condições materiais de trabalho tornem o pragmatismo a resposta mais razoável disponível. Essa leitura confirma a hipótese que orientou esta investigação e evidencia por que a mera crítica das políticas curriculares, sem a oferta de alternativas teórico-metodológicas concretas, tende a permanecer superficial.

Foi como resposta a esse quadro que a unidade de ensino "Brincando de Circo" foi concebida, aplicada e avaliada. A intervenção demonstrou, de forma concreta, que alunos da Educação Infantil são capazes de se apropriar de conhecimentos históricos e sociais sobre a cultura corporal quando essa apropriação é intencionalmente mediada e sustentada no conhecimento clássico, contrariando a concepção

hegemônica que reduz essa etapa da escolarização ao desenvolvimento motor espontâneo, ao cuidado ou ao desenvolvimento de percepções sensoriais.

A análise da BNCC (Brasil, 2017) e do Currículo Paulista (São Paulo, 2019) revelou que a ausência da Educação Física como componente curricular autônomo na Educação Infantil é uma escolha política que expressa, em linguagem curricular, a subordinação da primeira infância à lógica do cuidar em detrimento do educar. Ao organizar essa etapa por meio de Campos de Experiência e eleger a vivência espontânea como horizonte pedagógico máximo, esses documentos produzem um currículo que naturaliza a síncrese como ponto de chegada, e não como ponto de partida, retirando da Educação Física sua função precípua de conduzir os alunos da percepção imediata ao conhecimento sistematizado historicamente produzido. Esse achado documental encontrou confirmação direta nos resultados das entrevistas com os onze professores da rede municipal: a maioria relatou nortear sua prática pelos documentos normativos sem dispor de uma base teórica crítica que lhes permitisse ir além do que eles prescrevem, o que resultou, na prática cotidiana, na redução do componente a atividades recreativas e ao desenvolvimento motor de perspectiva biologizante.

A articulação da Pedagogia Histórico-Crítica e a teoria do Jogo de Papéis Sociais de Elkonin qualificou a mediação pedagógica e mostrou-se pedagogicamente alinhada tanto à PHC quanto à ACS para conduzir as crianças da síncrese à síntese. Cabe esclarecer, contudo, que o Jogo de Papéis Sociais foi mobilizado nesta investigação não como fim em si mesmo – não se tratou de promover o desenvolvimento psíquico como objetivo autônomo – mas como instrumento mediador para a apropriação do conhecimento clássico sobre a Cultura Corporal circense. O horizonte permaneceu sendo o do ensino: a socialização do saber sistematizado, com o desenvolvimento das funções psíquicas superiores como consequência necessária, e não como meta isolada.

Do mesmo modo, os cinco momentos não se sucederam de forma linear ou estanque; sobrepuseram-se e se retroalimentaram ao longo das oito aulas, exigindo retomadas constantes, confirmando na prática docente, o que a teoria já indicava: a PHC opera por mediações em movimento, não por etapas rígidas.

Na pesquisa, em sua fase de intervenção, revelou-se ainda que a formação do professor é condição necessária, mas não suficiente, para a abordagem crítica da Educação Física. São igualmente necessárias condições materiais de trabalho

adequadas, políticas curriculares comprometidas com o saber sistematizado e um projeto coletivo de escola que recuse a lógica do cuidar como substituto da lógica do ensinar.

Nesse sentido, o terceiro objetivo específico, a produção de um recurso educacional para professores de Educação Física, estudantes de cursos de licenciatura, bem como alunos de cursos de pós-graduação da área da educação e da Educação Física, cumpre uma função sócio-histórica. O *e-book* "Para além da Educação Infantil: transformação social para quem aprende e ensina" se constitui como sua expressão mais concreta de práxis, o momento em que a teoria sistematizada ao longo deste trabalho encontra forma acessível e reprodutível para outros professores da rede pública, ampliando o alcance de uma pesquisa que, de outro modo, permaneceria restrita aos limites da pós-graduação.

Este trabalho não se apresenta como esforço isolado, mas como parte de uma linha de pesquisa coletiva e contra-hegemônica que vem se consolidando dentro deste Programa de Mestrado Profissional. Dialoga, assim, com os estudos de Oliveira (2024), que analisou os limites impostos pela lógica neoliberal e naturalizante da BNCC na Educação Física da Educação Infantil, propondo uma sequência didática de resistência baseada em jogos indígenas; de Sudo (2024), que investigou o Jogo de Papéis Sociais como a atividade-guia do desenvolvimento psíquico na infância, combatendo o espontaneísmo pedagógico por meio do objeto de ensino "Brincando de Padaria"; e de Chasseraux (2025), que denunciou o ecletismo de concepções no documento curricular municipal, propondo a superação de práticas vazias de sentido político no ensino da dança. O avanço proposto por este trabalho reside na síntese entre esses acúmulos: a unificação, em uma mesma unidade de ensino, da PHC com a teoria do Jogo de Papéis Sociais e com os nexos da Psicologia Histórico-Cultural sistematizados por Martins (2017), investigada na realidade concreta da Educação Física na Educação Infantil da rede de São Miguel Arcanjo.

Ao término desta investigação, coloca-se em evidência uma contradição fundamental que marca a realidade da Educação Infantil pública. Por um lado, a intervenção pedagógica demonstrou que, quando o conhecimento da cultura corporal da arte circense é intencionalmente sistematizado e mediado pelo professor, as crianças revelam uma enorme capacidade de superação do sincretismo e da imediaticidade, alcançando saltos qualitativos em seu desenvolvimento psíquico e na apropriação de papéis sociais complexos. Demonstra-se, assim, que a necessidade e

o interesse concreto de desenvolvimento humano nas infâncias não apenas existem, mas florescem mediante o acesso à cultura elaborada.

Por outro lado, contudo, a pesquisa empírica escancarou as severas contradições materiais e objetivas que cercam o trabalho educativo na rede pública. O perfil dos docentes entrevistados revelou marcas profundas da precarização do trabalho, expressas na instabilidade de contratos temporários, na fragilidade e esvaziamento da formação inicial predominantemente privada e mercantilizada e no processo de burocratização do cotidiano escolar, no qual o preenchimento de formulários e fichas administrativas frequentemente suplanta o tempo necessário para o planejamento pedagógico consubstanciado. Formou-se um cenário em que a racionalidade neoliberal pressiona a docência ao pragmatismo e ao esvaziamento do conhecimento histórico e científico, rebaixando a Educação Física a um papel secundário de mero entretenimento ou repouso pedagógico.

Reconhecer essa contradição não significa adotar uma postura de resignação, mas sim explicitar que a consolidação de uma prática pedagógica emancipadora na infância exige, umbilicalmente, a luta pela melhoria das condições objetivas de trabalho e de formação continuada dos professores. Esta investigação, portanto, não encerra o debate, mas aponta para a necessidade urgente de novos estudos que se debrucem sobre as articulações entre as políticas curriculares, as condições materiais do trabalho docente e a garantia do direito de aprendizagem e desenvolvimento integral na primeira infância.

Como limitação deste estudo, reconhece-se que a intervenção pedagógica, embora reveladora, circunscreveu-se a uma única unidade escolar e a um recorte temporal de oito aulas, o que impõe cautela quanto à generalização de seus achados para o conjunto da Rede Municipal de Ensino. Da mesma forma, a análise das entrevistas, ainda que tenha alcançado a totalidade dos professores de Educação Física em atuação no município, não esgota as determinações que incidem sobre a formação e o trabalho docente, sobretudo aquelas ligadas às condições concretas de vida dos próprios professores fora do espaço escolar. Ficam como desdobramentos necessários desta pesquisa a ampliação da intervenção para outras unidades escolares do município, a avaliação longitudinal de seus efeitos sobre a prática docente e sobre o desenvolvimento dos conhecimentos da cultura corporal pelos estudantes ao longo dos diferentes anos da educação básica.

Os achados desta pesquisa, desenvolvida na linha de Abordagens Metodológicas e Processos de Ensino e Aprendizagem do ProEF, reafirmam que a apropriação da cultura corporal na Educação Infantil exige professores qualificados academicamente – não apenas no domínio técnico de sua área, mas, sobretudo, no campo das Ciências Humanas que fundamentam a compreensão histórica, filosófica e social das práticas corporais.

A formação de professores com compromisso social não pode ser tratada como variável secundária das políticas educacionais. Os dados desta investigação revelam que os docentes de Educação Física de São Miguel Arcanjo chegaram à escola pública reféns de uma formação inicial mercantilizada, marcada pelo esvaziamento teórico que caracteriza a expansão privada do ensino superior sob a racionalidade neoliberal. A esse quadro somam-se as determinações da uberização do trabalho docente – a instabilidade de vínculos, a pluriatividade compulsória, a intensificação das demandas burocráticas – que tornam o pragmatismo não uma escolha, mas a resposta mais razoável disponível diante de condições concretas de trabalho que inviabilizam o aprofundamento teórico. Superar esse cenário exige que a formação continuada oferecida pelas redes de ensino assuma deliberadamente o papel que a formação inicial não cumpriu: devolver ao professor a densidade teórica e a autonomia intelectual que o sistema lhe retirou. Fica como desdobramento necessário desta pesquisa a construção de uma proposta de formação continuada para os professores de Educação Física do município, fundamentada na PHC e na ACS, capaz de enfrentar concretamente o pragmatismo instalado e de oferecer alternativas pedagógicas emancipadoras para o trabalho com a Educação Infantil.

Também se apresenta como desdobramento necessário a apropriação continuada do *e-book* produzido como recurso educacional desta investigação, verificando em que medida esse material é capaz de subsidiar a prática docente crítica e de contribuir para a reintelectualização dos professores de Educação Física da rede pública. Esse processo de reintelectualização, compreendida aqui não como erudição individual, mas como condição coletiva para a superação da educação neoliberal que esvaziou o professor de sua autonomia intelectual e de sua função sociopolítica, constitui, para esta dissertação, o horizonte concreto de transformação possível dentro das determinações objetivas da escola pública municipal.

Cabe também reafirmar que a Educação Física na Educação Infantil, quando fundamentada na apropriação do saber sistematizado e não na mera ocupação do

tempo escolar, cumpre papel insubstituível na formação omnilateral das crianças da classe trabalhadora. Se a escola pública não garante esse acesso, como alertam Saviani (2011) e Duarte (2010), os trabalhadores permanecem bloqueados em relação ao nível de elaboração do saber, ainda que continuem, por sua atividade prática real, a contribuir para a produção desse mesmo saber. É contra esse bloqueio histórico, e a favor do direito dos alunos da classe trabalhadora de São Miguel Arcanjo e ao conhecimento historicamente produzido pela humanidade, que essa dissertação se posiciona, e é nessa direção que ela convida os professores de Educação Física do Brasil a seguirem.

Por fim, registra-se que o movimento de síntese proporcionado por esta dissertação não se circunscreve apenas ao plano dos alunos e dos conteúdos ensinados, mas alcança a própria formação e transformação do professor-pesquisador. O percurso trilhado ao longo do mestrado, marcado pelo estranhamento inicial, pelo tensionamento das próprias concepções prévias e pelo confronto rigoroso com a teoria e a empiria, exigiu um processo contínuo de auto coerção intelectual e superação do imediato.

Sair da 'bolha' da prática puramente operacional e apropriar-se dos referenciais da PHC e da ACS permitiu uma mudança qualitativa na leitura do contexto educacional e da gestão escolar. Este que escreve e encerra este ciclo não é o mesmo que o iniciou: expressa-se hoje um profissional mais seguro em sua fala pedagógica, capaz de fundamentar o valor científico e cultural da Educação Física na Educação Infantil frente aos gestores, pares e comunidade escolar. Esta pesquisa reitera, assim, o papel transformador do PROEF ao demonstrar que a formação continuada fundamentada na práxis é caminho concreto para a emancipação do professor no chão da escola pública e para a devolução social do conhecimento científico produzido na universidade.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado.** Rio de Janeiro: Graal, 1985.

ALVIANO JÚNIOR, Wilson. A formação inicial de professores de Educação Física alinhada às políticas neoliberais. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 36, 2014.

ANFOPE. **Nota da ANFOPE sobre o Parecer CNE/CP nº 4/2024.** Disponível em: https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2024/04/Nota-Anfope_correcao_final.pdf. Acesso em: 20 maio 2026.

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2018.

ARAÚJO, Renan; PEREIRA, Karla Cristina Prudente; SILVA, Larissa Ribeiro da. Mundo do trabalho e as reformas na educação: a formação do trabalhador flexível e a precarização do ensino. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 20, p. e020011, 2020. DOI: 10.20396/rho.v20i0.8655788. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8655788. Acesso em: 7 ago. 2026.

BARBOSA, Fabrício Teixeira. Pedagogia histórico-crítica e educação física escolar: um trabalho educativo com o conteúdo circo. **Temas em Educação Física Escolar**, v. 5, n. 1, p. 112-127, 2020.

BATISTA, Jéssica Bispo; SILVA, Mariana Cristina da; PASQUALINI, Juliana Campregher. Desenvolvimento do psiquismo na idade pré-escolar: formação da imaginação e requalificação dos processos emocionais. **FIRBIDA, Fabiola Gomes Batista; FACCI, Marilda Gonçalves Dias; BARROCO, Sonia Mari Shima. O desenvolvimento das funções psicológicas. Uberlândia, MG: Navegando**, p. 75-80, 2021.

BORGES, Maria Célia; AQUINO, Orlando Fernández; PUENTES, Roberto Valdés. Formação de professores no Brasil: história, políticas e perspectivas. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 11, n. 42, p. 94–112, 2012. DOI: 10.20396/rho.v11i42.8639868. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639868. Acesso em: 7 ago. 2026.

BORGES, Maria Célia. A formação de professores nos projetos de expansão das universidades públicas-desafios e possibilidades. **Revista e-Curriculum**, v. 13, n. 2, p. 252-279, 2015. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/766/76639795005.pdf. Acesso em: 03 mar. 2026.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRACHT, Valter. **Educação Física e aprendizagem social.** 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1997.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: [01 jun. 2026]

BRASIL. Lei nº 9.696, de 1º de setembro de 1998. **Dispõe sobre a regulamentação da Profissão de Educação Física e cria os respectivos Conselho Federal e Conselhos Regionais de Educação Física.** Brasília: Presidência da República, 1998. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9696.htm. Acesso em: 08 jun. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br. Acesso em: 10 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)**. Brasília, 2019. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/resolucoes-do-cne/cp/2019/rcp002_19.pdf. Acesso em: 30 mar. 2026.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB: resultados 2021.** Brasília, DF: MEC/INEP, 2021. Disponível em: https://www.gov.br/inep. Acesso em: 9 out. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Indicadores educacionais**: nível socioeconômico. Brasília, DF: Inep, [2026]. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/nivel-socioeconomico. Acesso em: 04 maio 2026.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Indicador Criança Alfabetizada 2023: resultados preliminares.** Brasília, DF: MEC/INEP, 2023. Disponível em: https://www.gov.br/inep. Acesso em: 9 out. 2025.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Cidades: **São Miguel Arcanjo-SP.** Brasília: IBGE, 2024. Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/. Acesso em: 10 ago. 2025.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Censo Demográfico 2010: Educação e Deslocamento – Tabela 3535.** Rio de Janeiro: IBGE, 2024. Disponível em: https://www.ibge.gov.br. Acesso em: 9 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Resultados do Ideb 2023**. Brasília, 2024.

Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/resultados. Acesso em: 20 maio 2026.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da Educação Superior 2024: divulgação dos resultados.** Brasília, DF: INEP, 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica 2025.** Brasília, DF: INEP, 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Painéis estatísticos:** Censo Escolar 2025. Brasília: MEC/INEP, 2025. Disponível em: https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiN2ViNDBjNDEtMTM0OC00ZmFhLWIyZWYtZjI1YjU0NzQzMTJhIiwidCI6IjI2ZjczODk3LWM4YWMtNGIxZS05NzhmLWVhNGMwNzc0MzRiZiJ9. Acesso em: 20 maio 2026.

CALHEIROS, Vicente Cabrera; FERREIRA, Liliana Soares. A educação física e a pedagogia histórico-crítica: aproximações. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 21, p. 1-19, 2021. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8659287. Acesso em: 12 out. 2025.

CARNEIRO, S. Vivendo ou aprendendo… A “ideologia da aprendizagem” contra a vida escolar. In: CÁSSIO, F. (org.). **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar.** São Paulo: Boitempo, 2019. p. 41-46.

CASTELLANI FILHO, Lino. A formação sitiada. Diretrizes curriculares de educação física em disputa: jogo jogado? **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 19, n. 4, 2016. DOI: 10.5216/rpp.v19i4.42256. Disponível em: https://revistas.ufg.br/fef/article/view/42256. Acesso em: 11 maio 2026.

CASTRO, Rosane Michelli de; LIMA, Elieuza Aparecida de. **Didática para a educação infantil: implicações do materialismo histórico dialético e da teoria histórico-cultural.** Revista Diálogo Educacional, p. 121-142, 2012.

CAVALCANTE, P. Convergências entre a governança e o pós-nova gestão pública. **Boletim de análise Político-Institucional**, Brasília, DF, n. 19, p. 17-23, dez. 2018.

CHASSERAUX, Jaqueline Gonçalves Bonini. **A dança nas aulas de Educação Física: concepções docentes e a superação de práticas ecléticas por outras sustentadas em teorias críticas.** 2025. 246f. Dissertação (Mestrado Profissional ProEF – Educação Física em Rede Nacional) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Bauru, 2025. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/entities/publication/c5df83d4-c815-4c0f-9f1f-5d0848538bf4. Acesso em: 06 ago. 2026.

COLÉGIO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE. DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DA EDUCAÇÃO FÍSICA: em defesa pela formação

unificada no Brasil1. 2ª versão revista e atualizada – 2024. Disponível em: https://public.cbce.org.br/uploads/64a35cf932841minuta_DCNs_CBCE_assembleia_jul23.pdf. Acesso em: 10 ago. 2026.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da Educação Física.** São Paulo: Cortez, 1992.

COMITÊ NACIONAL CONTRA AS ATUAIS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DA EDUCAÇÃO FÍSICA. Carta do Comitê Nacional contra as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNS) da Educação Física (Resolução CNE/CES nº 06/2018) - 2ª versão revista e atualizada – 2021 de 23 de abril de 2021.

COSTA, Mávia Matias; FREIRE, Juciley Silva Evangelista. Currículo da Educação Infantil: das concepções teóricas à proposta pedagógica curricular sob a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 13, n. 1, 2024. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2238-83462024000100112&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 14 maio 2026.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2000. 134 p.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal.** São Paulo: Boitempo, 2016.

DELORS, Jacques. Educação: um tesouro a descobrir. 8. Ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2003.

DE OLIVEIRA ALBUQUERQUE, Joelma; TAFFAREL, Celi Nelza Zülke. Projeto histórico e projeto de escolarização: contribuições das Teorias Histórico-Cultural, Pedagogia Histórico-Crítica e Abordagem Crítico-Superadora do ensino da Educação Física. **Poiésis-Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, v. 14, n. 25, p. 52-70, 2020. Disponível em: https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Poiesis/article/view/8965/5299. Acesso em: 10 abr. 2026

DOURADO, Luiz Fernandes. Estado, educação e democracia no Brasil: retrocessos e resistências. **Educação & Sociedade**, v. 40, p. e0224639, 2019.

DRUCK, Maria da Graça. Globalização e reestruturação produtiva: o fordismo e/ou japonismo. **Brazilian Journal of Political Economy**, v. 19, n. 2, p. 271-290, 1999.

DUARTE, Newton. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski.** Campinas: Autores Associados, 2001.

DUARTE, Newton. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: ANPED, n. 18, p. 35-40, set.- dez. 2001.

DUARTE, Newton. **A pesquisa e a formação de intelectuais críticos na pós-graduação em educação.** Perspectiva, v. 24, n. 1, p. 89-110, 2006.

DUARTE, Newton. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica**, p. 33-49, 2010.

DUARTE, Newton. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski.** 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

ELKONIN, Daniil Borisovich. **Psicologia do Jogo.** São Paulo: Martins Fontes, 2009.

ENGUITA, Mariano F. **A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização.** Teoria & Educação, v. 4, p. 41-61, 1991.

EVANGELISTA, Olinda; FIERA, Leticia; TITTON, Mauro. [Debate] Diretrizes para formação docente é aprovada na calada do dia: mais mercado. **Contra poder**, 6 dez. 2019. Disponível em: https://contrapoder.net/colunas/diretrizes-para-formacao-docente-e-aprovada-na-calada-do-dia-mais-mercado/. Acesso em: 3 mar. 2026.

FELIPE, Eliana da Silva; CUNHA, Emmanuel Ribeiro; BRITO, Ana Rosa Peixoto de. O avanço do projeto neoliberal nas diretrizes para a formação de professores no Brasil. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 46, p. 127–151, 2021. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/praxis/article/view/8920. Acesso em: 9 maio 2026.

DE FREITAS, Luiz Carlos. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias.** Expressão popular, 2018.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa-3**. Artmed editora, 2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva.** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GATTI, Bernadete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p. 57–70, jan./abr. 2008.

GONÇALVES, Luiza Lana; LAVOURA, Tiago Nicola. O circo como conteúdo da Cultura Corporal na Educação Física escolar: possibilidades de prática pedagógica na perspectiva histórico-crítica. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, v. 19, n. 4, p. 77-88, 2011.

GONÇALVES, Ruth Maria de Paula; MAIA FILHO, Osterne Nonato; LOPES JÚNIOR, Antonio Dário. O sentido ontológico do trabalho e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores: considerações preliminares. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 33, n. 68, p. 925-957, maio/ago. 2019. https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.v33n68a2019-46626

GRAMSCI, Antonio. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura.** Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

GRUPO ESCOLA PÚBLICA E DEMOCRACIA [GEPUD]; REDE ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE [REPU]. **Plataformização e controle do trabalho escolar na rede estadual paulista** [Nota Técnica]. São Paulo: Gepud / REPU, 03 jul. 2025. Disponível em: www.repu.com.br/notas-tecnicas; www.gepud.com.br/manifestacoes.html. Acesso em: 24 mar. 2026

HERMIDA, Jorge Fernando; CONDE, Soraya Franzoni. Criança, infância e educação na perspectiva da classe trabalhadora. **Pedagogia histórico-crítica e prática pedagógica transformadora, 1ª Ed. Eletrônica.** Uberlândia/Minas Gerais. Navegando Publicações, p. 155-178, 2021.

HERMIDA, Jorge Fernando; MATA, Áurea Augusta Rodrigues da; NASCIMENTO, Maria do Socorro. A Educação Física crítico-superadora no contexto das pedagogias críticas no Brasil. In: **V Colóquio de Epistemologia da Educação Física**. 2010.

HERMIDA, Jorge Fernando; SILVA, Matheus Bernardo. A Educação Física na Educação Infantil na perspectiva da Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações, a partir dos aportes de “Escola e Democracia”. **Debates em Educação**, v. 16, n. 38, p. e17564-e17564, 2024.

JOHANN, Rafaela Cristina; MALANCHEN, Júlia. Interfaces entre interesses privados e públicos na educação escolar: o caso da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Linhas.** Florianópolis, v. 22, n. 49, p. 132-155, maio/ago. 2021.

JORNAL DA GAZETA. **Veja como é a rotina dos artistas de circo.** YouTube, 22 de nov. 2016. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Qn7-7aIJjoE. Acesso em: 20 de maio 2026.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto.** 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica.** Porto Alegre: Mediação, 1998.

KUHLMANN JR., Moysés. Histórias da educação infantil Brasileira. **Revista Brasileira de educação**, n. 14, p. 5-18, 2000.

LE BOULCH, Jean. **A educação pelo movimento: a psicocinética na idade escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1983.

LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LIMA, Rafael Lucas de. **Sobre o Conceito de Pseudoconcreticidade em Karel Kosik.** Dissertação em Filosofia. UFRN: Natal, 2011.

LIMA, Deivide Telles de; CORRÊA, Evandro Antonio; HUNGER, Dagmar. O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA INFÂNCIA: possibilidades à luz da pedagogia histórico-crítica. **Revista Didática Sistêmica**, [S. l.], v. 24, n. 2, p. 110–125, 2023. Disponível em: https://periodicos.furg.br/redsis/article/view/14450. Acesso em: 02 maio 2026.

LOPES, Pedro Isaac Ximenes; CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. Políticas para a Educação Superior: as orientações de organismos internacionais. In: Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação, 4., 2016, Goiânia. Biblioteca ANPAE. **Série Cadernos ANPAE.** Goiânia: ANPAE, 2016. Eixo 2. Disponível em: https://www.anpae.org.br/iberoamericano2016/publicacao/cntnt/artigos/eixo_2/E2_A14.html. Acesso em: 19 maio 2026.

LORENZINI, Ana Rita; MELO, Marcelo Soares Tavares de; SOUZA JÚNIOR, Marcílio. A aula crítico-superadora na Educação Física: fundamentos e princípios da lógica dialética. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 44, p. e011821, 2022.

LURIA, Alexander Romanovich. **Desenvolvimento Cognitivo.** São Paulo. Icone, 2008.

MACHADO, Rogério Tauã Mello. Regulamentação da profissão ou do trabalho? Os movimentos de 1940 e 1980/1990 na Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 46, e20230042, p. 1-9, 2024. DOI: https://doi.org/10.1590/rbce.45.e20230042.

MALANCHEN, Julia. Pedagogia Histórico-Crítica e saber objetivo versus multiculturalismo e o relativismo no debate curricular atual. **Germinal: Marxismo e educação em Debate**, 2015.

MALANCHEN, Julia; DE CÁSSIA DUARTE, Rita. Políticas públicas para formação de professores no Brasil: formação ou conformação ao ideário do capital?. **Momento-Diálogos em Educação**, v. 27, n. 2, p. 15-34, 2018.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; PINA, Leonardo Docena; MACHADO, Vinícius de Oliveira; LIMA, Marcelo. A Base Nacional Comum Curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 1, p. 107-121, abr. 2017.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; MARTINS, Ligia Márcia. Contribuições da pedagogia histórico-crítica para a formação de professores. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 97-105, dez. 2013.

MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton. **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias.** São Paulo: Editora UNESP, 2010.

MARTINS, Lígia Márcia; MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. Contribuições para a sistematização da prática pedagógica na educação infantil. **Cadernos de Formação RBCE**, v. 6, n. 1, 2015.

MARTINS, Lígia Márcia. Fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico Crítica. *In*: PAGNONCELLI, Cláudia; MALANCHEN, Júlia; MATOS, Neide da Silveira Duarte (org). **O trabalho pedagógico nas disciplinas escolares: contribuições a partir dos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica.** Campinas: Autores Associados, 2017. p. 49-93.

MARX, Karl. **Para a crítica da economia política**. 5. ed. São Paulo, Abril Cultural, 1991.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã.** São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política.** São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl. **Para a crítica da economia política.** Boitempo Editorial, 2024.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **A prática histórico-crítica na Educação Infantil e Ensino Fundamental.** Campinas: Autores Associados, 2011.

MAZZEU, Lidiane Teixeira Brasil. **Pedagogia histórico-crítica e formação de professores: proposições e categorias.** Reunião anual da associação nacional de pós-graduação e pesquisa em educação - ANPED, v. 31, p. 1-5, 2008.

MAZZEU, Francisco José Carvalho. Uma proposta metodológica para a formação continuada de professores na perspectiva histórico-social. **Cadernos Cedes**, v. 19, p. 59-72, 1998.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu (Orgs.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2016.

MORAES, Maria Célia Marcondes. **Recuo da teoria. Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente.** Rio de Janeiro: DP&A, p. 151-167, 2003.

MOREIRA, Renato Simões. **Trabalhos de Hércules, penas de Prometeu: a pedagogia de resultados e a precarização do trabalho docente numa escola municipal de Mesquita RJ.** 2016. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2016.

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

OLIVEIRA, Tássia Bianca. **Educação Física na Educação Infantil: da BNCC à Pedagogia Histórico-Crítica.** 2024. 109p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Bauru, 2024. Disponível em: https://hdl.handle.net/11449/254221. Acesso em: 30 jul. 2024

PALMA, Ângela Pereira Teixeira Victoria; OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bassoli; PALMA, José Augusto Victoria. **Educação Física e a organização curricular: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.** Ijuí: Unijuí, 2021.

PASQUALINI, Juliana Campregher. **Princípios para a organização do ensino na educação infantil na perspectiva histórico-cultural: um estudo a partir da análise da prática do professor**. 2010.

PASQUALINI, Juliana Campregher; MARTINS, Lígia Márcia. Currículo por campos de experiência na educação infantil: ainda é possível preservar o ensino desenvolvente?. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, p. 425-447, 2020. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13312/9081. Acesso em: 01 maio 2026.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: identidade e saberes da docência.** São Paulo: Cortez, 1999.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO (PNUD). **Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil: Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) – 2010**. Brasília, DF: PNUD, IPEA, Fundação João Pinheiro, 2010. Disponível em: https://atlasBrasil.org.br. Acesso em: 9 out. 2025.

RIBEIRO, Andressa de Freitas. Taylorismo, Fordismo e Toyotismo. In: **Lutas Sociais.** São Paulo, vol. 19 n. 35, p. 65-79, 2018.

ROSEMBERG, Fúlvia. Organizações multilaterais, estado e políticas de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p. 25-63, 2002.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. **Filosofia da práxis.** São Paulo: Expressão Popular; Buenos Aires: CLACSO, 2007.

SANTOS, Silvia Alves dos; ORSO, Paulino José. Base Nacional Comum Curricular – uma base sem base: o ataque à escola pública. *In*: MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte; ORSO, Paulino José (orgs.). **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a base nacional comum curricular**. Campinas: Autores Associados, 2020. p. 161-178.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Currículo Paulista.** São Paulo: SEDUC, 2019. Disponível em: https://efape.educacao.sp.gov.br/. Acesso em: 10 abr. 2026.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Super BI 2024: cálculo dos indicadores.** São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2024c. Disponível em: https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2024/03/super-bi-2024-clculo-dos-indicadores-dero_25_03_24_our.pdf. Acesso em: 12 ago. 2026.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica.** 12. ed. Campinas: Autores Associados, 1996.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia.** Campinas: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista brasileira de educação**, v. 12, n. 34, p. 152-165, 2007. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782007000100012&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 03 maio 2026.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações.** 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista brasileira de educação**, v. 14, p. 143-155, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. A Pedagogia Histórico-Crítica, as lutas de classe e a Educação Escolar. **Germinal: marxismo e educação em debate**, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 25–46, 2013. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9697. Acesso em: 13 nov. 2025.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar. **Campinas: Autores Associados**, p. 13-35, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia histórico-crítica e a educação Brasileira.** Campinas: Autores Associados, 2019.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 12. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2019.

SAVIANI, Dermeval. **Educação, pedagogia histórico-crítica e BNCC**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2025.

SCHERER, Susana Schneid; NASCIMENTO, Flávia Marchi; CÓSSIO, Maria de Fátima. Parcerias público-privadas: atuação do instituto Ayrton Senna na educação pública do estado do RS. **Educação & Sociedade**, v. 41, p. e241715, 2020.

SHIROMA, Eneida Oto. Política de Profissionalização Aprimoramento ou Desintelectualização do Professor? **InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**-UFMS, v. 9, n. 17, 2003.

SILVA, Eliana da Silva. Do Saeb a BNCC: padronizar para avaliar. In: UCHOA, Antonio Marcos da Conceição; LIMA, Átila de Menezes; SENA, Ivânia Paula Freitas Souza. **Diálogos críticos, volume 2: reformas educacionais: avanço ou precarização da educação pública?** Editora Fi, 2020, p. 81-101.

SILVA, Emerson Santos da; MALDONADO, Daniel Teixeira. Currículo crítico-libertador da educação física “COM” a educação infantil: construção coletiva de

novos significados pela comunidade escolar. **Conexões**, Campinas, SP, v. 22, n. 00, p. e024034, 2026. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8675393. Acesso em: 22 abr. 2026.

SILVA, Jamerson Antonio de Almeida da; SILVA, Katharine Ninive Pinto. A hegemonia às avessas no Programa Mais Educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 94, n. 238, p. 701-720, 2013.

SOARES, Carmen Lúcia. **Educação Física: raízes europeias**. Autores Associados, 2017.

SUDO, Adriana Nita Martinez. **Jogo de papéis: a importância do jogo na Educação Infantil à luz da Pedagogia Histórico-Crítica.** [S.l.]: Universidade Estadual Paulista (Unesp), 8 nov. 2024.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. Formação de professores de educação física: diretrizes para a formação unificada**. Kineses**, v.30, n.1, p. 95-133, jan./jun. 2012. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/kinesis/article/view/5726/3395. Acesso em: 05 mar. 2026.

TAFFAREL, Celi Nelza Zülke; ESCOBAR, Micheli Ortega. Cultura corporal e os dualismos necessários a ordem do capital**. Boletim Germinal-on-line**, v. 9, 2009.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; BELTRÃO, José Arlen. Nexos e relações entre a destruição de forças produtivas e a negação do conhecimento científico à classe trabalhadora: o caso da reforma do ensino médio e da BNCC no Brasil. **Diálogos Críticos: BNCC, educação, crise e luta de classes em pauta. Porto Alegre. Editora FI**, p. 91-96, 2019.

TAFFAREL, Celi Nelza Zülke; HACK, Cássia; MORSCHBACHER, Márcia. Formação de professores/as de educação física: a defesa de uma consistente base teórica. In: VAGO, Tarcísio Mauro; LARA, Larissa Michelle; MOLINA NETO, Vicente. **Educação física e ciências do esporte no tempo presente: desmonte dos processos democráticos, desvalorização da ciência, da educação e ações em defesa da vida**. Maringá: EDUEM, 2021, pp. 160-180. ISBN: 978-65- 86383-82-9. Disponível em: https://doi.org/10.7476/9786586383829.0007. Acesso em: 04 maio 2026.

TAFFAREL, Celi Nelza Zülke; SANTANA, Matheus Lima de; LUZ, Sidneia Flores. Formação de professores de Educação Física: a disputa nos rumos da formação. **Revista Fluminense de Educação Física**, v. 2, n. 2, p. 1-18, 2021.

TANI, Go *et al*. **Educação Física Escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista.** São Paulo: EPU/EDUSP, 1988.

TANI, Go *et al*. O estudo da demonstração em aprendizagem motora: estado da arte, desafios e perspectivas. **Revista Brasileira de Cineantropometria & Desempenho Humano**, v. 13, p. 392-403, 2011.

TEIXEIRA, David Romão; TAFFAREL, Celi Nelza Zülke; ALBUQUERQUE, Joelma de Oliveira. O ensino da cultura corporal na Educação Infantil: uma necessidade para humanização. In: Cláudia Pagnoncelli; Júlia Malanchen; Leonete Della Vecchia Mazaro; Neide Silveira Duarte de Matos. (Org.). **O Trabalho pedagógico nas disciplinas escolares: novas contribuições a partir dos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica.** 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2025, v. 1, p. 121-148.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem.** Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ZAJAC, Danilo Rodrigues; CÁSSIO, Fernando. A aprendificação da pedagogia das competências na BNCC. **Educação & Sociedade**, v. 44, p. e270962, 2023.