



**UNESP** UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

**Núcleo de Educação a Distância**

**Campus de Bauru – SP**

ADRIANO ANTÔNIO BATISTA LOPES

**AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA  
EDUCAÇÃO INFANTIL À LUZ DA PEDAGOGIA  
HISTÓRICO CRÍTICA: um estudo sobre o sistema  
de avaliação vigente na cidade de Rio Claro (SP)**

**BAURU – SP**

**2023**



ADRIANO ANTÔNIO BATISTA LOPES

# AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL À LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO CRÍTICA: um estudo sobre o sistema de avaliação vigente na cidade de Rio Claro (SP)

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF, da Universidade Estadual Paulista - UNESP, como parte dos requisitos necessários para obtenção do Título de Mestre em Educação Física.

Mestrando: Adriano Antônio Batista Lopes

Orientadora: Luciene Ferreira da Silva

BAURU – SP

2023





L864a      Lopes, Adriano Antônio Batista  
              AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO  
              INFANTIL À LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO CRÍTICA : um  
              estudo sobre o sistema de avaliação vigente na cidade de Rio  
              Claro – SP / Adriano Antônio Batista Lopes. -- Bauru, 2023  
              128 p.  
  
              Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista  
              (Unesp), Faculdade de Ciências, Bauru  
              Orientador: Luciene Ferreira da Silva  
  
              1. Avaliação. 2. Educação Física Escolar. 3. Educação  
              Infantil. 4. Pedagogia Histórico-Crítica.. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da  
Unesp. Biblioteca da Faculdade de Ciências, Bauru. Dados  
fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.



ADRIANO ANTÔNIO BATISTA LOPES

# **AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL À LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO CRÍTICA: um estudo sobre o sistema de avaliação vigente na cidade de Rio Claro (SP)**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF da [Instituto/Faculdade] da Universidade Estadual Paulista - UNESP, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação Física.

Orientador: Luciene Ferreira da Silva

Data da defesa: 13/09/2023 \_\_\_\_\_

## **MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:**

---

**Presidente e Orientador: Prof(a). Dr(a) Luciene Ferreira da Silva**  
Universidade Estadual Paulista – UNESP, campus Bauru

---

**Membro Titular: Prof(a). Dr(a) Andresa Souza Ugaya**  
Universidade Estadual Paulista – UNESP, campus Bauru

---

**Membro Titular: Prof. Dr. Leonardo Docena Pina**  
Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)

**Local:** Universidade Estadual Paulista  
Faculdade de Ciências  
**Unesp – câmpus de Bauru**

**ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE ADRIANO ANTONIO BATISTA LOPES, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS - CÂMPUS DE BAURU.**

Aos 13 dias do mês de setembro do ano de 2023, às 14:00 horas, no(a) Google Meet, realizou-se a defesa de DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de ADRIANO ANTONIO BATISTA LOPES, intitulada **AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL À LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO CRÍTICA: um estudo sobre o sistema o de avaliação vigente na cidade de Rio Claro (SP)**. A Comissão Examinadora foi constituída pelos seguintes membros: Profa. Dra. LUCIENE FERREIRA DA SILVA (Orientador(a) - Participação Presencial) do(a) Departamento de Educação / Universidade Estadual Paulista, Profa. Dra. ANDRESA DE SOUZA UGAYA (Participação Virtual) do(a) Departamento de Educação Física / UNESP - Faculdade de Ciências de Bauru - SP, Prof. Dr. LEONARDO DOCENA PINA (Participação Virtual) do(a) Colégio de Aplicação João XXIII / Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Após a exposição pelo mestrando e arguição pelos membros da Comissão Examinadora que participaram do ato, de forma presencial/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.

Profa. Dra. LUCIENE FERREIRA DA SILVA





## **AGRADECIMENTOS**

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

À minha orientadora Luciene Ferreira da Silva.



Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado. A tradição de todas as gerações mortas oprime como um pesadelo o cérebro dos vivos (Marx, 2006, p.06).



LOPES, Adriano Antônio Batista. **Avaliação em educação física na educação infantil à luz da pedagogia histórico crítica**: um estudo sobre o sistema de avaliação vigente na cidade de Rio Claro (SP). Orientador: Luciene Ferreira da Silva. Ano de 2023. 128p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista – UNESP, Bauru, 2023.

## RESUMO

A Educação Crítica pressupõe uma forma de tomada de consciência da realidade científica, ou seja, para além da superficialidade do senso comum. Após estudos sobre educação emancipatória e educação transformadora, outras abordagens se ancoraram no conceito indissociável de Cultura Corporal. Dessa forma, a Educação Física Escolar não deve fixar suas intenções pedagógicas simplesmente em aspectos motores. No entanto, ao tratar da avaliação da aprendizagem, ainda se percebe um direcionamento quanti-qualitativo na vertente do aspecto motor, fixando conteúdos e aprendizagens no refinamento dos gestos técnicos, ou ainda, para atender exigências burocráticas e normativas da escola e da legislação vigente. Assim, esta pesquisa teve como objetivo identificar e analisar nos documentos oficiais o desenvolvimento da avaliação em Educação Física na Educação Infantil. A metodologia se pautou no Materialismo Histórico Dialético, realizando-se uma análise histórica a partir das categorias: trabalho, hegemonia, contradição e totalidade. Também foi realizada entrevista com oito professores (as) de Educação Física da Educação Infantil da rede municipal de Educação do município de Rio Claro (SP), versando sobre questões relacionadas a educação, Educação Física e à avaliação. A pesquisa bibliográfica e documental juntamente da pesquisa em campo (empírica) à luz da materialismo histórico dialético revelaram que há fragilidades que impedem o processo avaliativo e que são históricas e decorrentes de um contexto de educação com enfoque neoliberal na educação pública paulista, então, diferente da avaliação que alavanca a aprendizagem na Educação Física na Educação Infantil, observou-se ecletismo de práticas que somadas à história da formação e da não abordagem da disciplina. A proposição da PHC se apresentou como uma possibilidade para resolução da problemática. Na PHC, a avaliação deve ser realizada para servir como um norte no planejamento, conforme as necessidades de cada estudante. Com base na Pedagogia Histórico Crítica e na Abordagem Crítico Superadora sobre avaliação, entende-se que este é um bom norte para sustentar a avaliação e o processo de ensino-aprendizagem.

**Palavras-chave:** Educação; Educação Física; Avaliação; Educação Infantil, Pedagogia Histórico Crítica.



LOPES, Adriano Antônio Batista. **Evaluation in physical education in childhood education in the light of historical critical pedagogy**: a study of the evaluation system in force in the city of Rio Claro (SP). Supervisor: Luciene Ferreira da Silva. 2023. 128p. Dissertation (Professional Master's Degree in Physical Education in the National Network - ProEF) - College of Sciences, São Paulo State University - UNESP, Bauru, 2023.

### ABSTRACT

Critical Education presupposes a way of becoming aware of scientific reality, that is, beyond the superficiality of common sense. After studies on emancipatory education and transformative education, other approaches were anchored in the inseparable concept of body culture. Thus, School Physical Education should not set its pedagogical intentions simply on motor aspects. However, when dealing with the evaluation of learning, a quantitative and qualitative direction is still perceived in terms of the motor aspect, fixing contents and learning in the refinement of technical gestures, or even, to meet bureaucratic and normative requirements of the school and the current legislation. Thus, this research aimed to identify and analyze in official documents the development of evaluation in Physical Education in Early Childhood Education. The methodology was based on Dialectical Historical Materialism, carrying out a historical analysis based on the categories: work, hegemony, contradiction and totality. An interview was also carried out with eight teachers of Physical Education in Early Childhood Education from the municipal education network in the city of Rio Claro (SP), dealing with issues related to education, physical education and assessment. Bibliographical and documentary research together with field research (empirical) in the light of dialectical historical materialism revealed that there are weaknesses that impede the evaluation process and that are historical and arising from an education context with a neoliberal approach in public education in São Paulo, therefore, different from the evaluation that leverages learning in physical education in early childhood education, it was observed eclecticism of practices that added to the history of training and the non-approach of the discipline. The PHC proposition was presented as a possibility to solve the problem. At PHC, the assessment should be carried out to serve as a guide in planning, according to the needs of each student. Based on the Critical Historical Pedagogy and on the studies of Overcoming Critical Approach about evaluation, it is understood that this is a good guideline to support the evaluation and the teaching-learning process.

**Keywords:** Education; Physical Education; Evaluation of learning; Early Childhood Education, Critical Historical Pedagogy.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Figura 1</b> - Gráfico de reprovação/abandono em 2021. ....	35
<b>Figura 2</b> - Políticas públicas educacionais decorrentes da Constituição Federal e da LDB. ....	39
<b>Figura 3</b> - Conteúdos a serem desenvolvidos em cada etapa da Educação Infantil. ....	65
<b>Figura 4</b> - Recorte de modelo de avaliação da aprendizagem de Educação Física para Educação Infantil. ....	71
<b>Figura 5</b> - Comparação do Parecer Descritivo (avaliação) do 1º e 2º semestres do Aluno 1. ....	72
<b>Figura 6</b> - Comparação do Parecer Descritivo (avaliação) do 1º e 2º semestres do Aluno 2. ....	72
<b>Figura 7</b> - Sugestão de Parecer Descritivo para Educação Física – parte da frente da folha constando a análise da aprendizagem .....	126
<b>Figura 8</b> - Sugestão de Parecer Descritivo para Educação Física – parte de trás da folha constando os conteúdos trabalhados no semestre .....	127



## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> - Síntese de dados sobre os professores entrevistados. ....	89
---	----



## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

- BNCC – Base Nacional Comum Curricular
- CECI – Comissão de Elaboração do Currículo Integrado
- COMERC – Conselho Municipal de Educação de Rio Claro
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- HTPI – Horário de Trabalho Pedagógico Individual
- LDB – Lei de Diretrizes e Base
- PHC – Pedagogia Histórico Crítica
- PPP – Projeto Político Pedagógico
- PROEF – Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional



## Sumário

<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	<b>14</b>
<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>16</b>
<b>2 PROBLEMA DE PESQUISA</b> .....	<b>20</b>
<b>3 OBJETIVOS</b> .....	<b>27</b>
3.1 OBJETIVO GERAL.....	27
3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS .....	27
<b>4 EDUCAÇÃO E SOCIEDADE</b> .....	<b>28</b>
<b>5 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS</b> .....	<b>36</b>
5.1 LDB – Leis de Diretrizes e Base.....	36
5.2 Políticas Oriundas da Constituição Federal e da LDB.....	38
5.3 RCNEI - Referenciais Curriculares da Educação Infantil.....	39
5.4 DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.....	41
5.5 DCNEI e BNCC .....	43
<b>6 ENSINO APRENDIZAGEM E O PROCESSO DE AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA</b> .....	<b>49</b>
<b>7 EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E A AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE RIO CLARO (SP)</b> .....	<b>62</b>
<b>8 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA</b> .....	<b>79</b>
8.1 Pesquisa de campo .....	89
8.2 Análises, resultados e discussões .....	90
<b>9 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>101</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>107</b>
APENDICE A.....	117
APENDICE B.....	119
APENDICE C .....	120
<b>PRODUTO EDUCACIONAL</b> .....	<b>121</b>



## APRESENTAÇÃO

Minha atuação como professor de Educação Física na Educação Infantil se deu a partir de 2013, na rede municipal de Rio Claro (SP), local onde atuo desde então, com crianças dos 2 aos 5 anos e 11 meses de idade.

Ao optar por trabalhar com a Educação Infantil senti insegurança, pois entendia que esse campo de atuação profissional não foi bem explorado no curso de graduação, realizado no Centro Universitário Hermínio Ometto de Araras, hoje Fundação Hermínio Ometto. Desde as aulas até o estágio obrigatório o foco foi sempre ensino fundamental 2 e o ensino médio. Nesse sentido, em 2014, busquei aprofundar meus conhecimentos e realizei uma especialização em Educação Infantil no mesmo Centro Universitário, finalizando-a no ano de 2015, ano em que iniciei no curso de graduação em Pedagogia na Universidade Metropolitana de Santos, na cidade de Santos-SP, finalizando-a de 2016.

Atuando na Educação Infantil notei uma gama enorme de possibilidades educacionais, sempre partindo do conhecimento já adquirido e trazido pela criança para dentro do ambiente escolar, pois vejo as aulas Educação Física na Educação Infantil como um momento no qual a Cultura Corporal seja vivenciada com objetivos e intencionalidades pedagógicas, destacando-se como conteúdo a ser aprendido o seu papel de mediador.

Após conseguir entrar para a segunda turma do PROEF no campus da UNESP de Bauru, iniciei a jornada sendo recepcionado de forma virtual pelos professores do programa.

Apreendi muito na interação com os colegas, seja no sistema AVA ou nas trocas informais, sendo capaz de visualizar outras realidades diferentes da minha.

Nas atividades complementares fui acometido de intensa participação em congressos e simpósios referentes a Educação Física e Educação, trabalhos científicos recentes e contemporâneos e compromissados com um ensino ímpar.

Em geral, finalizo dizendo que tem sido uma trajetória de muito aprendizado e crises existenciais e profissionais, mas acima de tudo empenho e persistência na realização das atividades e ainda sendo capaz de não deixar cair o nível do trabalho educacional com as crianças na escola.



Essa é uma questão que parece não ser levada em conta, a carga de trabalho de todos os dias nas escolas em que trabalhamos e o curto espaço de tempo para dedicação ao Mestrado, suas atividades e entrega de uma Dissertação e um Produto Educacional de qualidade, já que tudo deve ser realizado em apenas 24 meses.

Dentro do programa me interessei e tive acesso a teorias críticas não reprodutivistas educacionais e especificamente realizei estudos na Pedagogia Histórico Crítica.



## 1 INTRODUÇÃO

Saviani (2021) explica que em relação ao termo crítico na terminologia da Pedagogia Histórico Crítica (PHC) este objetiva mostrar o processo histórico, revelando a sociedade, para a tomada de consciência da realidade, que é dialética, portanto, considera os vários aspectos que constituem a realidade na sociedade de classes, na qual há embates e ideologias que são criadas para manutenção hegemônica.

Em outros termos, o que eu quero traduzir com a expressão *pedagogia histórico-crítica* é o empenho em compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo. Portanto, a concepção pressuposta nesta visão da pedagogia histórico-crítica é o materialismo histórico, ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana. (Saviani, 2021, p.120, grifo do autor).

Este trabalho se sustentou nos pressupostos da PHC e explicita os percalços da Educação Física na Educação Infantil, como se dá o processo da avaliação do ensino-aprendizagem dentro do componente curricular, e ainda, de forma qualitativa, analisa o desenvolvimento dos educandos. Para Soares *et al.* (2013):

A avaliação do processo ensino-aprendizagem é muito mais do que simplesmente aplicar testes, levantar medidas, selecionar e classificar alunos. E para compreender isso é necessário considerar que a avaliação do processo ensino-aprendizagem está relacionada ao projeto pedagógico da escola, está determinada também pelo processo de trabalho pedagógico, processo interrelacionado dialeticamente com tudo o que a escola assume, corporifica, modifica e reproduz e que é próprio do modo de produção da vida em uma sociedade capitalista, dependente e periférica (p. 146-147).

Para compreender a trajetória da Educação Infantil na Educação Brasileira, foram abordados, neste estudo, a Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996), o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010a) e a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), além dos documentos que norteiam a Educação Infantil no município de Rio Claro (SP), que são: a Orientação Curricular da Educação Infantil (Rio Claro, 2016a), a Proposta Curricular da Educação Física (Rio Claro, 2016b) e as deliberações do Conselho Municipal de Educação de Rio Claro (COMERC) (Rio Claro, 2011a), além do Plano Municipal de Educação (Rio Claro, 2015).



Com essa análise evidenciou-se o que se espera na formação do cidadão na sociedade atual, principalmente, aquela mais próxima à realidade discente.

É preciso que cada educador tenha bem claro: qual projeto de sociedade e de homem que persegue? Quais os interesses de classe que defende? Quais os valores, a ética e a moral que elege para consolidar através de sua prática? Como articula suas aulas com esse projeto maior de homem e de sociedade? (Soares *et al.*, 2013, p. 39).

Empenha-se então, com o ensino da Educação Física escolar, oportunizar ao aluno “uma visão de historicidade, permitindo-lhe compreender-se enquanto sujeito histórico, capaz de interferir nos rumos de sua vida privada e da atividade social sistematizada” (Soares, 2013, p. 59). A metodologia na perspectiva crítico-superadora “[...] implica um processo que acentue, na dinâmica da sala de aula, a intenção prática do aluno para apreender a realidade” (p. 130). Ainda de acordo com os autores “[...] o aprofundamento sobre a realidade através da problematização de conteúdos desperta no aluno curiosidade e motivação, o que pode incentivar uma atitude científica” (p. 91). Explicam ainda que “[...] sendo usual, para o professor, o uso do termo ‘conteúdo’, neste livro também será adotado, fazendo-se a ressalva que sempre significará ‘conhecimento’” (p. 92). Sabendo disso, qual a intenção da avaliação da aprendizagem em Educação Física na Educação Infantil nos documentos que sustentam as atividades docentes, a partir de uma análise fundamentada em teorias educacionais críticas? O que a literatura diz a respeito? A Lei de Diretrizes e Bases da Educação referente à Educação Infantil, seção 11, artigo 31, estabelece que: “[...] a avaliação far-se-á mediante o acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao Ensino Fundamental” (Brasil, 2010a). Segundo o glossário dos Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil (Brasil, 2018, p. 72) a avaliação das aprendizagens e desenvolvimento “é o processo pedagógico de acompanhamento, observação e registro do desenvolvimento da criança, sem objetivo de classificação ou promoção”, enquanto o currículo é o “conjunto de práticas que articulam as experiências e os saberes das crianças aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico” (Brasil, 2018, p. 72).

De acordo com Luckesi (2013, p. 74):



[...] a prática da avaliação nas pedagogias preocupadas com a transformação deverá estar atenta aos modos de superação do autoritarismo e ao estabelecimento da autonomia do educando, pois o novo modelo social exige a participação democrática de todos.

O autor ressalta que a maioria das escolas/professores utiliza a avaliação em três procedimentos sucessivos: 1) medida do aproveitamento escolar; 2) transformação da medida em nota ou conceito; e, 3) utilização dos resultados identificados. O autor também pontua a forma de avaliar, ou seja, quando a avaliação é concebida qualitativamente e confrontada com o que os professores fazem realmente na escola, ou seja, se avaliam ou apenas verificam o aprendizado. “A avaliação é um diagnóstico da qualidade dos resultados intermediários ou finais; a verificação é uma configuração dos resultados parciais ou finais. A primeira é dinâmica, a segunda, estática” (Luckesi, 2013, p. 44).

Em primeiro lugar, propomos que a avaliação do aproveitamento escolar seja praticada como uma atribuição de qualidade aos resultados da aprendizagem dos educandos, tendo por base seus aspectos essenciais e, como objetivo final, uma tomada de decisão que direcione o aprendizado e, conseqüentemente, o desenvolvimento do educando. Com isso, fugiremos ao aspecto classificatório que, sob a forma de verificação, tem atravessado a aferição do aproveitamento escolar (Luckesi, 2013, p. 48).

Luckesi afirma que a avaliação em “primeiro lugar, ela é um juízo de valor, em segundo lugar, esse julgamento se faz com base nos caracteres relevantes da realidade (do objeto da avaliação), em terceiro lugar, a avaliação conduz a uma tomada de decisão” (p. 75). A avaliação não deve ser apenas um momento final, mas sim “incluída no processo de ensino e aprendizagem como meio para o auto desenvolvimento, tanto dos alunos em suas aprendizagens, quanto dos professores, como profissionais, em face das suas formas de ensinar” (Gatti, 2003, p. 102). O processo de avaliação está diretamente relacionado ao processo de aprendizagem e os professores devem atentar-se sobre a realidade e estarem focados em encontrar soluções, mais do que no problema em si. “A avaliação implica a retomada do curso de ação, se ele não tiver sido satisfatório, ou a sua reorientação, caso esteja se desviando” (Luckesi, 2013, p. 44).

Nos estudos de Mendes e Garcia (2021, p. 147), os autores evidenciaram que:

No decorrer da prática pedagógica a avaliação assumia as funções de diagnosticar a fase de desenvolvimento motor, acompanhar a evolução da



aprendizagem e identificar as dificuldades que os alunos apresentavam no decorrer do processo educativo.

Fica aqui o questionamento se a Educação Física na Educação Infantil deve ou não focar suas ações visando apenas desenvolvimento motor. Esse aspecto merece uma reflexão: a avaliação trataria, então, exclusivamente, desses aspectos? No entanto, há aqui um embate histórico relacionado à formação de professores e bacharéis em Educação Física, que abrange os conhecimentos específicos da área de saúde e ciências biológicas e demais conhecimentos da área de ciências humanas, proporcionando desequilíbrios na abordagem do conhecimento e na avaliação da aprendizagem (Soares *et al.*, 2013).

A Educação Física possui diversas faces em sua trajetória, principalmente pela razão dos determinantes econômicos e históricos tais como: toyotismo, fordismo, que influenciaram diretamente o chão da quadra, retardando a objetivação de sua “real função” enquanto instrumento pedagógico, assim como a influência do higienismo e os direcionamentos militares que caminhavam para uma articulação unicamente mecânica (Alves, 2019, p. 40).

Na década de oitenta, com o desenvolvimento da pós graduação no Brasil, a Educação Física passou a ser mais intensamente analisada e refletida.

Tais circunstâncias, panoramicamente abordadas, incidiram na Educação Física e estimularam, nela, um teorizar crítico-sistemático (nunca visto) que trazia uma característica marcante: feito sob o ponto de vista “dos de baixo”. Em outras palavras, a Educação Física, pela primeira vez, questiona teoricamente a sua histórica funcionalidade aos interesses das elites dominantes e inaugura um movimento de engajamento com a luta pela mudança radical (na raiz) da sociedade capitalista (Hungaro, 2010, p. 137, *apud* Alves, 2019, p. 42).

Com isso a Educação Física passou a ser debatida visando “um movimento sobre uma Educação Física emancipatório que contemplasse uma formação além das técnicas esportivas contrapondo-se à hegemonia do tecnicismo, militarismo e higienismo” (Alves, 2019, p. 45).

Indiscutivelmente, nos anos de 1980, a Educação Física no Brasil iniciou naquele período um profundo processo de autocrítica. Esse momento buscava superar aquele que levava para um aparelhamento da educação aos meios de produção, levando a Educação Física como um dos grandes expoentes do currículo para o preparo dessa condição, que objetivava condicionar os alunos fisicamente para suportarem a mimese, resistirem à jornada de trabalho, disciplinando os corpos e fugindo de uma possível condição educacional libertadora, tal condição que exigia pouco do intelecto e muito do preparo físico (Alves, 2019, p. 45).



Sabendo disso, a escolha da abordagem na atuação em Educação Física é que definirá seu alcance, visto que esta vai muito além do desenvolvimento motor ou psicomotor, concepções datadas dos anos de 1980. Soares *et al.* (2013) retratam que entre as décadas de 70 e 80 movimentos renovadores na Educação Física no Brasil tinham em comum a crítica à Educação Física tradicional, porém tais movimentos apresentaram alguns entraves em comum em suas caracterizações teóricas, havendo principalmente a indispensável ruptura da Educação Física somente como prática de desenvolvimento da aptidão física. Segundo Soares *et al.* (2013) a aptidão física consiste ...

Após estudos sobre a corporeidade e educação, bem como, sobre educação emancipatória e educação transformadora, outras abordagens se ancoraram no conceito indissociável de Cultura Corporal. Para Soares *et al.* (2013) o currículo sustentado na Cultura Corporal está vinculado a um Projeto Político Pedagógico (PPP), no qual se destaca a função social da Educação Física na escola, e, dentre os temas da Cultura Corporal, destacam-se os jogos, as ginásticas, as lutas, as acrobacias, a mímica, os esportes e outros, sendo este o conhecimento que se constitui como conteúdo da Educação Física. Os autores complementam a reflexão sobre a Cultura Corporal na Educação Física, revelando que:

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 (Soares *et al.*, 2013, p. 57, grifo nosso).

## 2 PROBLEMA DE PESQUISA

O tema da avaliação da aprendizagem em Educação Física na Educação Infantil justifica-se pela incipiência de produções científicas acerca dele, como esclarece Silva (2020):

Iniciamos pelo termo mais amplo “Avaliação” onde obtivemos um número expressivamente alto de retorno, em contrapartida, quando acrescida o complemento “avaliação da aprendizagem”, os números de ocorrência já



diminuíram e este padrão decrescente se manteve quando introduzimos o termo “educação física”, retornando em média 05 a 10 ocorrências, das quais a leitura do resumo já descartou mais da metade por se tratar de avaliação de rendimento físico motor, aptidão física, índice de massa corporal, Vo2 máximo e qualidade de vida (Silva, 2020, p. 73).

Mendes e Garcia (2021, p. 147) atentam-se a isso e complementam dizendo que:

[...] a avaliação realizada por professores de educação física na educação infantil ainda é cercada por fragilidades e dilemas docentes. Assim, sugere-se, buscando elementos em contextos diferentes que possam contribuir para a compreensão e o aprimoramento da prática pedagógica nesse nível de ensino, já que nessa investigação foram envolvidos apenas professores da rede pública de ensino e com formação em educação física.

A necessidade do estudo partiu da observação e vivência como docente, visto que hoje o sistema de avaliação da rede do município em observação não foca no auxílio do processo de ensino aprendizagem.

Os especialistas, professores licenciados em Educação Física e também os licenciados em Pedagogia, se deparam com dificuldades ao trabalhar com a Educação Infantil, pois mesmo havendo diretrizes para o desenvolvimento de currículos e projeto político pedagógicos das escolas da rede, há precariedade no seu desenvolvimento quando não especifica de maneira clara o sustentáculo teórico e conceitual dos parâmetros e instrumentos avaliativos para se atingir o máximo de alunos.

A Educação Física, em seu processo de ensino-aprendizagem, está condicionada pelos significados que lhe são atribuídos tanto pela legislação vigente, quanto pelo processo de trabalho estabelecido no interior da escola e pelos conhecimentos e concepções dos professores e alunos envolvidos (Soares *et al.*, 2013, p. 151).

Estudos como o de Gomes (2020) e Góes (2020) apontam a falta de especificidade na formação inicial nos cursos de Licenciatura em Educação Física ocasiona dificuldades de atuação do professor de Educação Física na Educação Infantil.

O processo de formação básica foi insuficiente para compreensão da infância e da educação infantil, havendo predomínio das ciências biológicas sobre as ciências humanas que ainda repercute na ação profissional, mas há compreensão da necessidade de formações complementares para desenvolvimento da docência na educação infantil e os professores estão



dispostos a repensar suas práticas e aprofundar seus conhecimentos na temática em questão. Para as universidades cabe repensar seus currículos abrangendo a infância em diferentes concepções bem como a imersão em escolas de educação infantil (Goes, 2020, p. 45).

Ayoub (2001) também aborda limitações na formação inicial dos cursos de Educação Física, tornando os professores que atuam nessa etapa, apenas aplicadores de jogos com o intuito de recrear as crianças. A esse respeito escreve:

As discussões em torno da educação infantil como um todo, suas problemáticas específicas e suas relações mais amplas com o contexto educacional brasileiro, parecem não fazer parte da formação dos (as) licenciados (as) em educação física (Ayoub, 2001, p. 57).

As pesquisas sobre a Educação Física tais como as de Hess e Toledo (2016) e Impolcetto e Darido (2020) mostram que em algumas redes de ensino as aulas de Educação Física se desenvolvem com professores licenciados em Educação Física e em outras, com licenciados em Pedagogia, o que também impacta na atuação profissional.

Hess e Toledo (2016) afirmam que mesmo a Educação Física assumida como disciplina obrigatória na escola em virtude Lei n.º 9.394/96 “[...] não garantiu a especificação da presença das aulas de Educação Física em todas as etapas da Educação Básica, nem detalhamentos sobre os perfis profissionais dos docentes que ministrariam essas aulas” (Hess; Toledo, 2016, p. 170).

Para Darido e Impolcetto (2020) ser disciplina obrigatória não quer dizer que ela será ministrada por professores especialistas na área.

Especialmente na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, as aulas de Educação Física, com algumas exceções, são ministradas por professores formados em curso de Magistério ou Pedagogia. Docente que, segundo alguns estudos, muitas vezes não se sentem preparados e motivados para trabalhar com a Educação Física (Darido; Impolcetto, 2020, p. 18).

Ainda sobre a atuação do professor de Educação Física na escola, Hess e Toledo (2016, p.171) apontam que:

A fragilidade desta redação (de forma intencional ou não) acabou por abrir “brechas” de interpretação nas demais esferas públicas, em níveis estaduais e municipais (seguindo a hierarquia do sistema educacional) que parecem balizar as premissas públicas nessas esferas, tanto no âmbito legislativo como no âmbito da



intervenção, conforme apontado por Hess que evidenciou que nas escolas municipalizadas do Município de Águas de Lindóia, até o ano de 2011, não havia professores graduados em Educação Física lecionando nos anos iniciais do ensino fundamental, sendo essas aulas de responsabilidade dos professores chamados de polivalentes ou regentes, que possuem formação no Magistério (nível Ensino Médio), e/ou Pedagogia (nível Superior), e/ou mais recentemente Normal Superior (Hess; Toledo, 2016, p. 171).

A resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010 (Brasil, 2010b) afirma que “[...] componentes curriculares Educação Física e Artes poderão estar a cargo do professor de referência da turma, aquele com o qual os alunos permaneçam a maior parte do período escolar, ou de professores licenciados nos respectivos componentes” (Brasil, 2010b, p. 09).

No Estado de São Paulo através da Resolução 184, de 27/12/2002, em seu artigo 1º define-se claramente que as aulas serão ministradas pelo professor especialista.

Artigo 1º - As aulas de Educação Artística e de Educação Física previstas na matriz curricular do ciclo I das escolas estaduais com carga horária semanal de 25 horas serão desenvolvidas, em todas as séries, por professor portador de licenciatura plena específica na respectiva disciplina e na conformidade do contido na presente resolução (São Paulo, 2002, p. 1).

Porém, se encontra em seu parágrafo único: “Na ausência do professor especialista, as aulas de Educação Artística e Educação Física a que se refere o *caput* deste artigo, serão ministradas pelo professor regente da classe” (São Paulo, 2002, p. 01).

No tocante a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017b) para a Educação Infantil, este documento vigente não considera a Educação Física como área de conhecimento. Para Gomes e Lavoura (2021) a BNCC desfavoreceu a Educação Infantil quando houve o esvaziamento dos currículos, ao ser a educação vinculada aos processos de comercialização do ensino, centrado na educação privatista, empresarial e gerencialista, cuja formação é assentada no desenvolvimento de em competências e habilidades.

Na proposta da BNCC a Educação Infantil não é subdividida, pois seus conteúdos são englobados a partir de atividade e brincadeiras. O componente curricular Educação Física não é especificado nos campos de experiência,



mas é fortemente compreendido pelos objetivos de aprendizagem e pelas práticas a serem implementadas na ação pedagógica pelos professores nesta etapa da escolaridade (Mello *et al.*, 2016, p. 131-132 *apud* SILVA *et al.*, 2019, p. 106).

E continuando, Silva *et al.* (2019) conclui:

O que não exclui a mesma como objeto fundamental para o desenvolvimento motor das crianças na Educação Infantil, mas ainda deixa por perdido a atuação do profissional da área de Educação Física quando não relatado no documento (Silva *et al.*, 2019, p. 106).

Para Souza, Scapin e Gomes (2021) a Educação Infantil na BNCC deve ser analisada de forma minuciosa e diferenciada.

[...] uma vez que entendemos que sua organização ocorre de forma complexa e distinta das outras etapas da educação básica, tratando de um conjunto de saberes específicos que não estão dispostos em áreas de conhecimento, mas sim articulados e manifestados a partir das concepções do educar e do brincar, dos eixos estruturantes: interações e brincadeiras, dos direitos de aprendizagem: conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se: assim como pelos campos de experiências. Dos últimos destacamos o campo *corpo, gesto e movimentos* por se aproximar da área da EF quando reivindicam a exploração do mundo por meio do corpo e da manifestação consciente da corporeidade como forma de linguagem e expressão lúdica, descobrindo também as diversas formas de ocupação e uso do espaço com o corpo (Souza; Scapin; Gomes, 2021, p. 09, grifo nosso).

Apesar de tentar relacionar a Educação Física na dimensão corpo, gesto e movimentos, é nítido que a BNCC não abarca a Educação Física para o Educação Infantil. Ela determina diversos aprendizados motores importantes para crianças pequenas, mas deixa de lado a atuação do professor especialista.

Mello *et al.* (2016) complementa revelando que:

[...] não há menção à disciplina Educação Física na BNCC e nos documentos que a antecederam (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil). Entretanto, dada a centralidade do corpo/movimento e dos jogos/brincadeiras nos processos pedagógicos desenvolvidos nessa primeira etapa da Educação Básica, esse componente curricular vem se consolidando e ampliando a sua presença nesse contexto, sobretudo por meio de suas práticas e dos conhecimentos provenientes delas, que buscam contemplar as singularidades das crianças e as especificidades das instituições dedicadas à sua educação (Mello, 2016, p. 131).

É sabido que os movimentos corporais são a forma de existir pela qual a criança se comunica e também se expressa, interagindo com as demais. Esta forma de



atividade, cheia de significado, representa para a criança sua forma de intervenção no mundo. A Educação Infantil, de acordo com Silva *et al.* (2019, p. 108) “não pode ser compreendida de forma fragmentada”.

[...] ao brincar, jogar, imitar e criar ritmos e movimentos, as crianças também se apropriam do repertório da cultura corporal na qual estão inseridas. Neste sentido, as instituições educacionais devem favorecer um ambiente físico e social onde a criança se sinta estimulada e segura para arriscar-se e vencer desafios. Quanto mais rico e desafiador for o ambiente (do ponto de vista dos movimentos), mas ele lhe possibilitará a ampliação de conhecimentos sobre si mesma, dos outros e do meio em que vive (Neira, 2003, p. 115).

A BNCC se sustenta em políticas públicas que são determinadas a partir da lógica econômica neoliberal, influenciando diretamente a Educação, voltando-a para o aprendizado de competências para o mercado de trabalho, para os estudantes das escolas públicas. “A ‘Pedagogia das Competências’, como pressuposto pedagógico da BNCC, é claramente definida como resultado de acordos entre os ‘organismos multilaterais’ e suas pautas de reformas educacionais ancoradas nas políticas neoliberais” (Dourado; Siqueira, 2019, p. 296).

A pedagogia das competências reafirma o modelo de gestão empresarial de responsabilização individual dos sujeitos frente aos processos de aprendizagem e apropriação do conhecimento. Isto se dá por meio de um duplo movimento: ‘centralização curricular e adoção de um modelo de aprendizagem cognitivista (Dourado; Siqueira, 2019, p. 297).

Entende-se então a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como forma de regulação social mediante ao simplismo do processo formativo, com uma narrativa voltada em competências e habilidades que, de maneira padronizada, subtrai direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos educandos.

No entanto, mesmo com sustentação na Base, cada escola, de cada município, de cada rede, desenvolve seus Projetos Político Pedagógicos para a Educação Infantil. Especificamente, a Educação Física é desenvolvida com ou sem professores (as) especialistas. Isso impacta na concepção de educação e no desenvolvimento do processo de ensino – aprendizagem e conseqüentemente na avaliação.

O Estado, em vez de alargar o fundo público na perspectiva do atendimento a políticas públicas de caráter universal, fragmenta as ações em políticas focais que amenizam os efeitos sem alterar substancialmente as suas determinações. E, dentro dessa lógica, é dada ênfase aos processos de avaliação balizados pelo produtivismo e à sua filosofia mercantil, em nome



da qual os processos pedagógicos são desenvolvidos mediante a pedagogia das competências (Frigotto et al., 2012, p. 127-128, grifo nosso).

A educação sempre está na dependência da visão de mundo, de sociedade, de educação e de sujeito do professor, sendo, portanto, perceptível aos professores (as) com formação mais aprofundada a compreensão da educação que segue a lógica técnico instrumental, voltada para o mercado.

Um movimento contraditório expõe a realidade que vai se constituindo dialeticamente. Há liberdade para o desenvolvimento dos Projetos Políticos Pedagógicos, mas como a educação vem sendo desconfigurada e transfigurada em produto, essa liberdade é podada cada vez mais.

Para Oliveira (2021) as mudanças foram impulsionadas pela transformação do Ensino em mercadoria, na medida em que a Educação se tornou um meio lucrativo para as grandes corporações, tornando a educação um potencial gerador de lucro.

É por meio do argumento de melhoria da qualidade da educação pública que vêm se ampliando as parcerias público-privadas no âmbito da educação e, conseqüentemente, a sua mercantilização. No caso específico da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), grandes grupos empresariais, nacionais e internacionais, disputaram o seu conteúdo para veicular visões de mundo e de projeto de sociedade, aumentando, também, suas taxas de lucro, já que a adoção de um currículo nacional “cria um mercado para livros didáticos, ambientes instrucionais informatizados, cursos para capacitação de professores” (Macedo, 2018, p. 34 *apud* Oliveira, 2021, p. 02).

No senso comum, perpassam ideias a respeito de que a Educação Física é a área específica de desenvolvimento motor, por conta da vinculação com as ciências biológicas, tratando a criança como ser integral, porém com foco nesse aspecto, passando pelos outros aspectos socioculturais e emocionais de forma transversal.

Então, considerando o exposto até aqui apresenta-se os objetivos desta pesquisa.



### **3 OBJETIVOS**

#### **3.1 OBJETIVO GERAL**

Identificar e analisar nas políticas públicas educacionais e nos documentos oficiais o desenvolvimento da avaliação na Educação Física na Educação Infantil na rede municipal de Rio Claro (SP).

#### **3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Analisar as possibilidades de avaliação em Educação Física na Educação Infantil sob a perspectiva da Pedagogia Histórico Crítica.
- Subsidiar o desenvolvimento da avaliação em Educação Física na Educação Infantil.
- Contribuir para ampliar o conhecimento sobre avaliação em Educação Física na Educação Infantil sustentado no processo de ensino aprendizagem.



#### 4 EDUCAÇÃO E SOCIEDADE

Eis por que, tanto a pedagogia tradicional como a pedagogia nova entendiam a escola como “redentora da humanidade”. Acreditavam que era possível modificar a sociedade por meio da educação. Nesse sentido, podemos afirmar que ambas são ingênuas e idealistas. Caem na armadilha da “inversão idealista” já que, de elemento determinado pela estrutura social, a educação é convertida em elemento determinante, reduzindo-se o elemento determinante à condição de determinado. A relação entre educação e estrutura social é, portanto, representada de modo invertido (Saviani, 2018, p. 135).

Para Saviani as pedagogias não críticas tinham como característica a reprodução da sociedade. Tanto as teorias educacionais tradicionais, tecnicistas bem como a Pedagogia Nova se fixavam no papel reprodutor da educação. “[...] faço referência à Escola Nova como desempenhando a função de recompor os mecanismos de hegemonia da classe dominante” (Saviani, 2018, p. 122).

‘Ora, então essa escola não está funcionando bem’, foi o raciocínio das elites, das camadas dominantes; e se essa escola não está funcionando bem, é preciso reformar a escola. Não basta a quantidade, não adianta dar a escola para todo mundo desse jeito. E surgiu a Escola Nova que tornou possível, ao mesmo tempo, o aprimoramento do ensino destinado às elites e o rebaixamento do nível de ensino destinado às camadas populares (Saviani, 2018, p. 124).

Segundo Saviani (2011, p. 253) “as iniciativas que integraram o Movimento da Escola Nova, via de regra, se deram no âmbito das escolas privadas, ficando à margem do sistema público de ensino”.

O movimento conhecido como “escolanovismo”, surge como uma evolução da pedagogia tradicional e busca transformar a educação em uma abordagem mais progressista e centrada no aluno. A pedagogia tradicional, que já estava implementada nas escolas, seguia diretrizes que foram questionadas e consideradas limitadas pelos defensores do escolanovismo.

Essa teoria pedagógica que valoriza não apenas o ato de aprender, mas também o desenvolvimento da capacidade de aprender a aprender. “Em suma, trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender” (Saviani, 2018, p. 69). Essa abordagem defende a “construção de conhecimentos”, mas, também, o desenvolvimento de habilidades e competências que permitem ao aluno buscar e construir o conhecimento de forma autônoma. A ideia era que os alunos se tornassem capazes de identificar suas próprias necessidades de



aprendizado, buscando informações de maneira independente, aplicando estratégias de estudo eficazes e adaptando-se a diferentes contextos de aprendizagem ao longo da vida. No entanto, a Pedagogia Nova era não diretiva reacionária, com foco na espontaneidade, e com isso o que acabava acontecendo era que alunos escolhiam os assuntos a serem estudados, e estudavam caso quisessem, o que levou ao enfraquecimento das disciplinas, sendo responsável pelo rebaixamento do nível educacional para os pobres e o saber refinado aprimorado às elites. Infelizmente muitos professores deixaram a educação à cargo do espontaneísmo dos alunos, no entanto, Saviani nos elucida a função docente:

E o papel do professor é o de garantir que o conhecimento seja adquirido, às vezes mesmo contra a vontade imediata da criança, que espontaneamente não tem condições de enveredar para a realização dos esforços necessários à aquisição dos conteúdos mais ricos e sem os quais ela não terá vez, não terá chance de participar da sociedade (Saviani, 2018, p. 119).

Considerando a história da educação brasileira, o que Saviani propõe é uma teoria que rompe com a reprodução social e que busca a sua transformação, a favor da classe trabalhadora, historicamente injustiçada.

Com esse entendimento, a pedagogia histórico-crítica busca superar as pedagogias da essência e da existência dialeticamente, isto é, incorporando suas críticas recíprocas numa proposta radicalmente nova. O cerne dessa novidade radical consiste na superação da crença na autonomia ou na dependência absolutas da educação em face das condições sociais vigentes (Saviani, 2019, p. 109, grifo nosso).

Além disso, houve resistência por parte dos interesses dominantes em relação a uma transformação radical do sistema educacional. Esses interesses, muitas vezes ligados às elites sociais insatisfeitas, buscavam preservar seu status quo e seus privilégios, não se mostrando dispostos a investir em uma educação mais igualitária e inclusiva.

Dessa forma, embora tenha vivido esforços isolados e escolas experimentais que adotaram os princípios da Escola Nova, essa abordagem não conseguiu promover uma mudança estrutural abrangente nos sistemas escolares. Em vez disso, acabou ficando limitado a um número reduzido de instituições, geralmente destinadas a uma elite privilegiada. É importante reconhecer essa dinâmica como um mecanismo de recomposição da hegemonia da classe dominante (Saviani, 1980, 2018), em que os interesses dominantes conseguem manter o controle sobre o sistema educacional,



limitando o alcance das propostas inovadoras e mantendo uma estrutura que favorece a reprodução das desigualdades sociais. Resumindo, “a “Escola Nova” aprimorou a qualidade do ensino destinado às elites” (Saviani, 2018, p. 71).

Saviani (2011) acredita que o Neotecnicismo é um tipo de gestão pedagógica que prioriza a pedagogia das competências com o objetivo de moldar as pessoas para viver em uma sociedade onde o processo produtivo foi alterado. Portanto, o objetivo dela nada mais é do que maximizar o rendimento do novo trabalhador ao mesmo tempo em que o subjugava à filosofia de mercado capitalista.

Ainda em relação ao escolanovismo:

Tendo claro que é o fim a atingir que determina os métodos e processos de ensino-aprendizagem, compreende-se o equívoco da Escola Nova em relação ao problema da atividade e da criatividade. Com efeito, a crítica ao ensino tradicional era justa, na medida em que esse ensino perdeu de vista os fins, tornando mecânicos e vazios de sentido os conteúdos que transmitia. A partir daí a Escola Nova tendeu a classificar toda transmissão de conteúdo como mecânica e todo mecanismo como anticriativo, assim como todo automatismo como negação da liberdade (Saviani, 2021, p. 50, grifo nosso).

O movimento escolanovista no Brasil teve suas aspirações principalmente centrando o aluno no processo de ensino aprendizagem. No entanto, quando o professor partia para a prática via-se uma defasagem entre o embasamento escolanovista e a realidade, como afirma Saviani:

Devido à predominância da influência “progressista” nos cursos de educação, o professor absorveu o ideário da pedagogia nova. Isso quer dizer que, para ele, o aluno era o centro do processo educativo, que se realizaria na relação professor-aluno. Ele estava, pois, disposto a levar em conta, antes de tudo, os interesses do aluno e, para levar a bom termo sua tarefa, esperava contar com a predominância da influência “progressista” nos cursos de educação, o professor absorveu o ideário da pedagogia nova. Isso quer dizer que, para ele, o aluno era assessoria dos especialistas nas ciências humanas aplicadas à educação. Acreditava que sua classe teria poucos alunos para que pudesse se relacionar com eles. Entendendo que o segredo da boa aprendizagem era a atividade dos alunos, esperava contar com biblioteca de classe, laboratório, material didático rico e variado. Com essa formação e armado de bons propósitos, o professor se dirigia à classe que lhe fora destinada. O que encontrava? À frente de sua mesa, a sala superlotada de alunos; atrás, um quadro-negro e... giz, se tivesse sorte. Mas... e a biblioteca de classe, o laboratório, o material didático? Descobriu que isso tudo não passava de luxo reservado a raríssimas escolas (Saviani, 2019, p. 159).

De acordo com Saviani (2021), a Pedagogia Histórico Crítica parte do empírico para o concreto com a mediação do abstrato, da síncrese, que pela mediação da



análise, chega-se à síntese. Os alunos se apresentam com uma visão confusa, empírica (síncrise) e a escola os faz ultrapassar essa visão (pela análise, pelo abstrato) e chegar ao concreto (síntese de múltiplas determinações).

Para Saviani (2021, p. 49) “[...] a síncrise explora o conhecimento prévio do estudante” sobre a prática social do tema a ser estudado.

Para Castro e Galvão (2021, p. 140) “o ponto de partida da prática educativa corresponde à prática social. Nesta relação, professor e aluno se posicionam de formas distintas: enquanto o professor possui uma visão mais sintética da prática social, a compreensão dos alunos manifesta-se de forma sincrética.”

Depois, a análise leva ao aprofundamento sobre o conhecimento da prática social, sobre a qual o professor, através de intervenções proporá situações de estudo sustentadas no conhecimento científico, filosófico e artístico produzido pela humanidade, que ampliarão a captação do objeto em sua realidade, saindo da sua superficialidade. O aluno é desafiado a refletir sobre o objeto, com acesso ao conhecimento, e no último momento, na síntese, o aluno retornará à prática social, compreendendo o objeto de forma real, livre do conhecimento do senso comum, expressando e manifestando maior compreensão sobre a prática social. As fases descritas acontecem e se misturam, mas tendem a um *continuum*.

Nessas condições, o saber, que é próprio do homem, não se transmite por herança, mas pela educação. A prática é o ponto de partida e o ponto de chegada. Essa mediação explicita-se por meio daqueles três momentos que no texto chamei de problematização, instrumentação e catarse. Assinalo também que isso corresponde, no processo pedagógico, ao movimento que se dá, no processo do conhecimento, em que se passa da síncrise à síntese pela mediação da análise, ou, dizendo de outro modo, passa-se do empírico ao concreto pela mediação do abstrato (Saviani, 2021 p. 172, grifo nosso).

Então, ratifica-se que por se tratar de uma pedagogia crítica não reprodutivista, a apreensão da realidade social pela Pedagogia Histórico Crítica se dá de forma a romper com o senso comum e se aproximar do conhecimento científico. Quanto mais o faz, mais qualifica a educação dos (as) alunos (as).

Para Dourado e Siqueira (2019):

As ações e os objetivos da educação devem convergir para uma formação emancipadora, portanto, como prática social. Tal compreensão, ratifica o direito à educação, não circunscrito à aprendizagem instrumental, ao reafirmar os princípios da produção/socialização do conhecimento histórico-



socialmente construído aos processos de formação e humanização do homem (Dourado; Siqueira, 2019, p. 303).

Nesse sentido, pode-se observar a constante necessidade de discussões acerca das políticas públicas educacionais, com o intuito de ampliar o conhecimento, reconhecendo e valorizando as relações socioeducativas na produção material e imaterial da vida social, propiciando a emancipação do cidadão e dos grupos sociais por meio da ciência.

Essa sociedade, continuamente em transformação, em constituição por meio das contradições sociais influenciará o pensamento do indivíduo e suas concepções de mundo, de sociedade e de homem.

À educação, na medida em que é uma mediação no seio da prática social global, cabe possibilitar que as novas gerações incorporem os elementos herdados de modo que se tornem agentes ativos no processo de desenvolvimento e transformação das relações sociais (Saviani, 2019, p. 173, grifo nosso).

Ao tratar dessa sociedade historicamente constituída, a sua análise crítica é fundamental, enxergando a contraposição e contradição de ideias que levam a outras ideias, que podem ser refutadas ou modificadas, dando oportunidade de entendimento da sociedade, na sua totalidade e na sua polarização, dividida em classes sociais e na qual se produzem e reproduzem injustiças para a maioria, priva do acesso aos bens culturais e sociais e até mesmo da escola, com boa qualidade educacional para a classe dos que vivem do trabalho.

Assim, também as gerações atuais não escolhem os meios e as relações de produção que herdaram da geração anterior, e a sua criatividade não é absoluta, mas faz-se presente. A sua criatividade vai expressar-se na forma como ela assimila essas relações e as transforma (Saviani, 2021, p. 173).

A Pedagogia Histórico Crítica procura a partir do entendimento de classes sociais e da organização do trabalho, se sustentar nos estudos da obra de Marx e Engels, porém:

Frise-se: é de inspiração que se trata e não de extrair dos clássicos do marxismo uma teoria pedagógica. Pois, como se sabe, nem Marx, nem Engels, Lênin ou Gramsci desenvolveram teoria pedagógica em sentido próprio. Assim, quando esses autores são citados, o que está em causa não é a transposição de seus textos para a pedagogia nem a aplicação de suas



análises ao contexto pedagógico. Aquilo que está em causa é a elaboração de uma concepção pedagógica em consonância com a concepção de mundo e de homem própria do materialismo histórico (Saviani, 2021, p. 50).

O surgimento do capitalismo está ligado diretamente às transformações sociais ocorridas no feudalismo. Suas aspirações baseiam-se no acúmulo de capital privado, e como consequência houve o surgimento da burguesia, classe social econômica formada por aquela minoria da população que detém o capital e é a detentora dos meios de produção (Andrade, 2020).

De acordo com o citado autor, as principais características do capitalismo são a propriedade privada dos meios de produção, o acúmulo de capital e a obtenção de lucro por meio da exploração da força de trabalho, visando produzir a mercadoria, o que dá origem a duas classes sociais: a burguesia e o proletariado.

Assim, o capitalismo encontra-se subordinado às diferenças sociais por ele criadas e estabelecidas no seu contexto, proporcionando uma concentração desmedida de poder econômico entre os que dominam os meios de produção e os trabalhadores assalariados, que vendem sua força de trabalho.

Marx (1961 *apud* Manacorda, 2007, p. 192) em sua análise da sociedade burguesa, explícita o conceito de divisão técnica do trabalho.

“é exatamente o elemento característico do modo de produção capitalista separar os diversos trabalhos, e, conseqüentemente, os trabalhos – intelectuais e manuais – ou seja, os trabalhos nos quais prevalece um ou outro aspecto – e de reparti-los entre diversas pessoas”.

Para Antunes (2009, p. 53), as recentes alterações no mundo do trabalho sob as bases da chamada acumulação flexível constituíram:

[...] um processo de organização do trabalho cuja finalidade, real, é a intensificação das condições de exploração da força de trabalho, reduzindo muito ou eliminando tanto o trabalho improdutivo, que não cria valor, quanto suas formas assemelhadas, especialmente nas atividades de manutenção, acompanhamento, e inspeção de qualidade, funções que passaram a ser diretamente incorporadas ao trabalhador produtivo.

As relações de trabalho que existem na sociedade capitalista, colocam de um lado a classe dominante, que controla os recursos e riquezas e do outro o trabalhador, que não possui os meios para produzir o que precisa para sobreviver, e passa a vender sua força de trabalho.



A partir do modelo econômico da organização capitalista e do surgimento das classes, a classe dominante favoreceu-se do seu domínio sobre os trabalhadores a fim de sujeitá-los, de maneiras cada vez mais eficazes e baratas, à sua exploração econômica.

Com a intenção de quebrar esse ciclo Saviani (2021, p. 15) destaca:

Na conclusão, abordo o impacto da luta de classes na educação escolar mostrando o posicionamento da pedagogia histórico-crítica, concluindo que essa teoria pedagógica está empenhada em elaborar as condições de organização e desenvolvimento da prática educativa escolar como um instrumento potencializador da luta da classe trabalhadora pela transformação estrutural da sociedade atual (Saviani, 2021, p. 15).

No entanto, por que a qualidade da educação é diferente entre as classes sociais? Por que determinado conhecimento é ensinado ao filho do burguês e restrito do filho do trabalhador?

Saviani (2019) ajuda a responder essa questão quando traz esse debate, de como o pensamento pedagógico foi formado dentro de um olhar que não levava em conta as diferenças e contradições sociais e o processo histórico, na qual se encontram. Na sua concepção, de uma pedagogia verdadeiramente crítica, os acontecimentos que ocorreram durante e anteriormente ao momento educacional formal vividos na escola devem ser levados em consideração, pois dão subsídio e influenciam a formação do ser que é social, não de forma reprodutivista, mas apto a compreensão da vida, da história e da sociedade. Tais acontecimentos históricos servirão de base para sua reflexão. A educação é forma de tomada de consciência da realidade científica, para além da superficialidade com a qual a escola lida, quando prepara os alunos da escola pública para o mercado de trabalho desde a Educação Infantil.

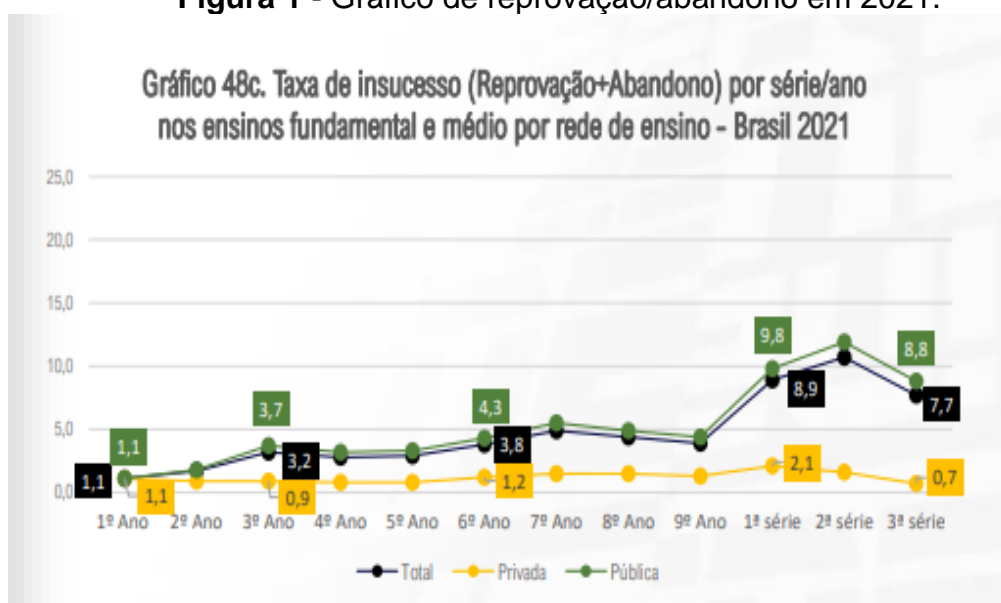
Na busca da terminologia adequada, concluí que a expressão *histórico-crítica* traduzia de modo pertinente o que estava sendo pensado. Porque exatamente o problema das teorias crítico-reprodutivistas era a falta de enraizamento histórico, isto é, a apreensão do movimento histórico que se desenvolve dialeticamente em suas contradições. A questão em causa era exatamente dar conta desse movimento e ver como a pedagogia se inseria no processo da sociedade e de suas transformações. Então, a expressão *histórico-crítica*, de certa forma, contrapunha-se a *crítico-reprodutivista*. É crítica, como esta, mas, diferentemente dela, não é reprodutivista, mas enraizada na história. Foi assim que surgiu a denominação (Saviani, 2021, p. 171, grifo do autor).

Então, a Pedagogia Histórico Crítica é uma pedagogia que não abre mão da defesa da escola pública de qualidade, *locus* de superação, essencial para o rompimento desse quadro reprodutivista. A escola talvez seja o único espaço sociocultural onde muitos cidadãos terão acesso ao conhecimento científico, produzido pela sociedade, e no qual terão chance de identificar, vivenciar e construir sua visão de homem, de sociedade e de educação para aperfeiçoar essa *gnose*.

Neste movimento de apropriação de tudo o que é humano, a fim de produzir nos indivíduos ricas determinações, a PHC se insere como importante contribuição teórica, proporcionando elementos para a intervenção prática do conjunto dos professores, ou seja, atua como guia para leitura do real, para uma intervenção coerente com os interesses da classe trabalhadora (Calheiros; Ferreira, 2021, p. 15).

Além disso, o ambiente escolar passa a ser o *lócus* onde haverá a elevação cultural (no sentido filosófico do termo), em que há a educação não instrumental e técnica para a classe trabalhadora, primando pela qualidade de ensino para todos, sempre enfatizando a igualdade de condição de acesso e de permanência na escola, que não é o caso, como mostra o gráfico do Censo 2021, onde notamos que a taxa de insucesso (Reprovação + Abandono) em escolas públicas sempre é maior.

**Figura 1** - Gráfico de reprovação/abandono em 2021.



Fonte: INEP:

[https://download.inep.gov.br/censo\\_escolar/resultados/2022/apresentacao\\_coletiva.pdf](https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2022/apresentacao_coletiva.pdf)



O papel da educação na perspectiva da Pedagogia Histórico Crítica é ser transformadora e questionadora, fazendo o aluno investigar e acessar o conhecimento histórico acumulado.

Para Saviani (2019, p. 111, grifo nosso) “[...] o trabalho pedagógico se configura, pois, como um processo de mediação que permite a passagem dos educandos de uma inserção acrítica e inintencional no âmbito da sociedade a uma inserção crítica e intencional”.

Os desafios em sala de aula e muitos problemas na sociedade ocorrem pela falta de estudos consistentes, com conhecimentos histórico, filosófico e sociológico, seja qual for a área assuntada na escola pública.

Na PHC, a Educação formal é como uma mola propulsora para uma realidade social mais justa e igualitária, conquistada por meio do pensamento crítico, construtivo e atuante na sociedade, visto que o conhecimento aprofundado colabora com a superação do senso comum para entender as desigualdades, permitindo aos alunos das escolas públicas organização e reivindicação para uma vida social favorável para si e para a coletividade.

De acordo com Saviani (2018) a história não é linear, se constituindo dialeticamente, na luta dos interesses contrários das classes sociais. Logo, a educação na PHC constrói o sujeito apto a enxergar a realidade concreta.

Para Saviani (2021) é necessário compreender a realidade, discutir a educação através de determinantes vieses como político-social, o ambiente e os indivíduos que ali vivem. Ademais, trazer práticas sociais que articulam os conhecimentos dos alunos ao cotidiano escolar, além dos saberes que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, filosófico, ambiental, científico e tecnológico.

## **5 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS**

### **5.1 LDB – Leis de Diretrizes e Base**

A Lei nº 9694/96 (Brasil, 1996) é a mais importante lei brasileira que se refere à educação e foi aprovada em dezembro de 1996. Todo o sistema educacional no Brasil está estruturado e submetido a essa lei. Ela define todos os princípios e



diretrizes do ensino, em todos os setores. A lei contém 92 artigos que discorrem sobre temas desde a Educação Infantil até o ensino superior e delimita as ações de gestão educacional e do ensino propriamente dito.

Secchin (2014, p. 3) diz que “[...] a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional–LDB, orientada pelos princípios, diretrizes e normas estabelecidos na Constituição de 1988, define e regula o sistema brasileiro de educação”.

A LDB atualmente inclui a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, como é visto nos artigos 21º e 29º.

Art. 21. A educação escolar compõe-se de: I – educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; II – educação superior (BRASIL, 2010, p.19-20) Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (Brasil, 2010, p. 25-26).

Ela também transformou a Educação Infantil, o Ensino Fundamental, o Ensino Médio e Superior, dando uma nova formatação curricular definida para a Educação Básica na Base Nacional Comum (BNCC), como nota-se nos artigos:

Art. 9º A União incumbir-se-á de: IV – estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (Brasil, 2019, p.12) Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (Brasil, 2019, p.19). Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. § 8º Os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2019, p. 43).

Por se tratar de uma base, a BNCC (Brasil, 2017b) extrapola o entendimento, pois se consubstanciou em documento com mais 600 páginas, minuciosamente descrito como um currículo para o país, portanto, atropelando a sua finalidade precípua (Cury; Reis; Zanardi, 2018).

Ainda em seu Art. 26º, no parágrafo 3º esclarece sobre a Educação Física na Educação Infantil, colocando a disciplina como obrigatória. § 3º A educação física,



integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica.

Ao se abordar avaliação na Educação Infantil, a LDB (Brasil, 2019, p. 22-23) elucida da seguinte forma:

Art. 31. A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns: I – avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental; [...] V – expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Lembramos que a aplicação prática da lei deve ser prioridade da educação, considerando que para haver progressos no sistema educacional brasileiro há a necessidade de aperfeiçoamentos e que tais mudanças devem levar em conta o processo de transformação social, acompanhando a realidade do educando e sua permanência na escola.

De certa forma, a LDB (Brasil, 2020, p. 18) prevê ascensão nos estudos: “Art. 22. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.”

A Educação Básica pode transformar os cidadãos tornando-os conscientes, prontos para enfrentar os desafios da vida com discernimento e compreensão. A formação científica, quando é ofertada, une a sociedade em um compromisso maior: o de construir uma sociedade mais justa e equitativa.

Em seguida apresentaremos as políticas originadas na Constituição Federal e na LDB.

## **5.2 Políticas Oriundas da Constituição Federal e da LDB**

No Brasil a Educação Infantil, como Políticas Públicas eclode apenas no século XX, dando a entender a sua necessidade. O debate sobre a Educação Infantil trouxe avanços em forma de leis e documentos como a Constituição Federal (Brasil, 1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Brasil, 1990), a Lei de Diretrizes e Bases – LDB (Brasil, 1996), o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil - RCNEI (Brasil, 1998).

No tocante à Educação Infantil, convém apresentar um quadro que ilustre as políticas públicas educacionais decorrentes da Constituição Federal (Brasil, 1988) e da LDB (Brasil, 1996).

**Figura 2** - Políticas públicas educacionais decorrentes da Constituição Federal e da LDB.



**Fonte:** Revista Nova Escola / Infográfico: Caronte Design/Nova Escola  
<https://novaescola.org.br/bncc/conteudo/57/o-que-diferencia-a-bncc-para-a-educacao-infantil-do-dcnei-e-do-rcnei>

### 5.3 RCNEI - Referenciais Curriculares da Educação Infantil

O RCNEI (Brasil, 1998) é um documento que foi elaborado pelo Ministério da Educação em 1998, visando auxiliar o professor de Educação Infantil, servindo de



sustentação (porém não possui caráter obrigatório) para a elaboração do currículo na Educação infantil.

Este documento constitui-se em um conjunto de referências e orientações pedagógicas que visam a contribuir com a implantação ou implementação de práticas educativas de qualidade que possam promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças brasileiras (Brasil, 1998, p. 13).

O Referencial atende às determinações da Lei 9.394/96 (Brasil, 1996) que estabeleceu que a Educação Infantil fosse a primeira etapa da educação básica, reconhecendo a criança integralmente e como possuidora de direitos, podendo ser capaz de crescer como cidadão, com acesso a ampliação dos conhecimentos da sua realidade social e cultural (Brasil, 1996).

O RCNEI é um documento que está organizado em partes: a primeira é um documento de introdução, que apresenta uma reflexão sobre creches e pré-escolas no Brasil, além de definir os objetivos gerais da Educação Infantil, a segunda é um volume referente a Formação Pessoal e Social que contém os processos de construção da identidade e autonomia das crianças e por fim um volume relativo ao Conhecimento de Mundo que contém os eixos de trabalho, e os objetos de conhecimento, que devem ser considerados de forma integrada: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática (Brasil, 1998, p. 43).

Esta abordagem é didática e visa a destacar a importância de se dar um tratamento apropriado aos diferentes conteúdos, instrumentalizando o planejamento do professor para que possa contemplar as seguintes categorias: os conteúdos conceituais que dizem respeito ao conhecimento de conceitos, fatos e princípios; os conteúdos procedimentais referem-se ao “saber fazer” e os conteúdos atitudinais estão associados a valores, atitudes e normas (Brasil, 1998, p. 49, grifo nosso).

Segundo o documento citado, os conteúdos conceituais referem-se ao que o aluno deve saber, os conteúdos procedimentais referem-se ao que se deve saber fazer e os conteúdos atitudinais tratam dos valores, das normas e das atitudes” (Brasil, 1998, p. 51).



O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) teve um papel pouco significativo na história da Educação Infantil no Brasil, considerando que não propunha referenciais teóricos nos quais os professores pudessem se sustentar.

#### 5.4 DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

As DCNs têm origem na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (Brasil, 1996), que indicam ser de competência da União:

IV - estabelecer em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (Brasil, 1996, p. 7).

De acordo com Oliveira e Dias (2021):

Em termos legais, o Conselho Nacional de Educação (CNE) compreendeu que o RCNEI não tinha caráter obrigatório, mas a função de subsidiar e qualificar a elaboração das Propostas Curriculares para Educação Infantil, instituindo, assim, por meio da Resolução CNE/CEB nº01/1999, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI), posteriormente reelaborada e formalizada pela Resolução CNE/CEB nº 05/2009. Este documento, de caráter mandatório, deve nortear as propostas pedagógicas das instituições no tocante às orientações curriculares. Ressalta-se sua importância, pois, conforme Amorim e Dias (2012, p.135), 'reafirmam a pluralidade de propostas pedagógicas e curriculares possíveis de serem construídas e a autonomia das instituições na construção coletiva dessas propostas' (Oliveira, 2021, p. 05).

As Diretrizes Curriculares Nacionais definem as competências e diretrizes para a Educação Básica, com o intuito de garantir os conteúdos mínimos para uma formação comum. "São estas diretrizes que estabelecem a base nacional comum, responsável por orientar a organização, articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras" (Brasil, 2013, p. 4).

Além disso, visa-se equidade nos conteúdos básicos que serão ensinados, enquanto é considerado o contexto em que eles estão inseridos.

As DCNs pretendem assegurar que conteúdos mínimos estejam ao alcance de todos os alunos, sem deixar de lado os diversos contextos de cada comunidade.



Sendo assim, o objetivo das Diretrizes Curriculares é assegurar a autonomia da escola, construindo seus currículos a partir das áreas de conhecimento e dos conteúdos mais adequados, em consonância com o público atendido, a região em que está inserida e outros aspectos relevantes para a proposta pedagógica da unidade escolar.

Em suma, as Diretrizes Curriculares são gerais, mas também apresentam detalhes para cada etapa do ensino e ao mesmo tempo, são implementadas estratégias de participação coletiva oferecendo direito à formação humana, cidadã e profissional.

Correspondendo à base nacional comum, ao longo do processo básico de escolarização, a criança, o adolescente, o jovem e o adulto devem ter oportunidade de desenvolver, no mínimo, habilidades segundo as especificidades de cada etapa do desenvolvimento humano, privilegiando-se os aspectos intelectuais, afetivos, sociais e políticos que se desenvolvem de forma entrelaçada, na unidade do processo didático. Organicamente articuladas, a base comum nacional e a parte diversificada são organizadas e geridas de tal modo que também as tecnologias de informação e comunicação perpassem transversalmente a proposta curricular desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, imprimindo direção aos projetos político-pedagógicos (Brasil, 2013, p. 33).

As diretrizes consideram como eixos estruturantes a interação e a brincadeira. O documento (DCNEI) também traz como princípio central a indissociabilidade entre o cuidar e o educar. Isso significa que, no contexto da Educação Infantil, o processo de cuidado e o processo educativo não devem ser tratados de forma separada, mas sim como elementos interconectados e complementares. Esse marco considera que as crianças, especialmente na primeira infância, têm necessidades que abrangem tanto os aspectos de bem-estar físico e emocional quanto o desenvolvimento cognitivo e social. Portanto, o cuidado com a educação deve ser entrelaçado para promover um desenvolvimento integral e saudável.

Ao adotar a indissociabilidade entre o cuidar e o educar, as DCNEI enfatizam que os educadores devem considerar que o aprendizado e o crescimento da criança ocorrem em ambientes onde os aspectos educacionais e de cuidado são interdependentes.

Portanto, as DCNEI buscam orientar os profissionais da Educação Infantil a criar ambientes acolhedores e estimulantes, onde as crianças possam explorar,



brincar, aprender e se desenvolver de maneira integral, com a certeza de que estão sendo cuidadas e apoiadas em todas as dimensões de seu crescimento.

Além disso, reconhece a singularidade de cada criança. Cada pueril tem ritmos de aprendizado diferentes, interesses distintos e necessidades particulares. Portanto, os docentes devem adotar uma abordagem flexível e sensível, adaptando as práticas às características individuais do alunado. Isso implica em compreender que o cuidado e a educação devem ser personalizados para atender às necessidades únicas de cada criança.

Nesse contexto, as DCNEI ressaltam a importância da observação e escuta atenta por parte dos educadores. Ao compreender as necessidades e interesses das crianças, podem planejar atividades que sejam relevantes para cada contexto específico, considerando todas as dimensões de seu ser.

Assim, as DCNEI também se sustentam em uma abordagem psicologizada da educação, na qual o professor não ensina o conhecimento científico, artístico e filosófico.

## 5.5 DCNEI e BNCC

As Diretrizes Curriculares Nacionais costumam ser confundidas com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A Base define os objetivos e os “direitos de aprendizagem”, determinando o que todo aluno deve saber antes de terminar o Ensino Médio, quais conteúdos são obrigatórios em todas as escolas, sendo muito mais específica que as diretrizes.

Vale destacar que um documento complementa o outro. As Diretrizes dão a estrutura e a Base o detalhamento de conteúdos, habilidades e competências que se espera que os alunos saibam ao final de cada ano. As DCNs dão a sustentação e a Base, a preenche com o que é essencial de ser ensinado.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) de 2009 regulam a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). As Diretrizes marcaram um retrocesso ao colocar a criança como foco central, estabelecendo bases teóricas para a BNCC. Nessas diretrizes, já era evidente a preocupação em direcionar a atenção para a criança, enfatizando a importância do acesso ao conhecimento cultural e científico, bem como o contato com a natureza, mantendo a conexão da criança com



o mundo ao seu redor. O discurso do foco na criança, fez com que a educação na Educação Infantil se revestisse de uma prática na qual o ensino pelos professores ficasse restrito ao desenvolvimento previsto nas teorias construtivistas, sobretudo, piagetianas.

As DCNEI priorizaram a interação e a brincadeira como elementos fundamentais no currículo, enquanto também consideraram os princípios éticos, políticos e estéticos que deveriam orientar a construção do conhecimento nas escolas infantis. Um ponto relevante é a abordagem conceitual sobre a relação entre cuidar e educar nas DCNEI, algo que também é validado e reforçado pela Base Nacional Comum Curricular. Contudo:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) (Brasil, 2017a, p. 01).

Sendo assim, “a aprovação da BNCC não esgotou os debates como também não resolveu os problemas e lacunas nela observados durante sua elaboração” (Cury; Reis; Zanardi, 2018, p. 15) além de desconsiderar o “papel dos professores e alunos como sujeitos produtores de conhecimentos valiosos para o currículo” (*Id*, 2018, p. 90).

Como já escrito acima a “Base Nacional Comum Curricular é um documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica [...]” (Brasil, 2017b, p. 07).

Desde 2017, ela veio sendo debatida pela sociedade com extrema dificuldade, devido à falta de diálogo. Ela foi implementada desconsiderando boa parte dos debates ocorridos e das contribuições das associações científicas da área da educação, como afirmam Dourado e Siqueira (2019):



Enquanto processo histórico há que se destacar que a BNCC não foi consensuada, não foi pactuada e, portanto, apresenta vários questionamentos acerca de sua legitimidade. Todavia, está aprovada. Está homologada. Enquanto Política de Governo ela é normativa e implica um esforço das Redes de Ensino, no âmbito público ou privado, de repensar suas Propostas Pedagógicas (Dourado; Siqueira, 2019, p. 294).

Faz-se necessário um debate aprofundado por uma Base Nacional de aprendizagem compartilhada, com caráter democrático que enfatize práticas que respeitem o pluralismo e a diversidade social.

No tocante à Educação Física e a BNCC, coloca-se seguinte questão: O que o documento traz acerca da Educação Física na Educação Infantil em seu extenso conteúdo de mais de 600 páginas? A resposta é, nada. Há um detalhamento acerca do ensino fundamental e médio, das unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades, mas o mesmo não ocorre com as etapas que atendem os bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas.

O que precisa ser apontada é a ausência da citação direta da Educação Física na Educação Infantil, no documento, iniciando suas “abordagens” nos anos iniciais do fundamental, deixando de lado a etapa anterior da Educação Básica.

A Educação Infantil é um momento de grande aprendizagem na vida do ser humano, pois segundo o PNE (Brasil, 2001, p. 07):

A educação infantil é a primeira etapa da Educação Básica. Ela estabelece as bases da personalidade humana, da inteligência, da vida emocional, da socialização. As primeiras experiências da vida são as que marcam mais profundamente a pessoa. Quando positivas, tendem a reforçar, ao longo da vida, as atitudes de autoconfiança, de cooperação, solidariedade, responsabilidade (Brasil, 2001, p. 07).

Ou seja, muitos elementos vistos durante esse tempo na escola corroboram para a formação omnilateral do indivíduo.

Porém, no documento, há a perspectiva de que a disciplina na etapa da Educação Infantil englobe a ação dos professores de Educação Física no campo de experiências - corpo, gestos e movimentos.

Sobre corpo, gestos e movimento o documento prevê neste campo experiências como situações de brincadeiras pelas quais as crianças exploram e utilizam os espaços através de movimentos corporais, brincadeiras de faz de conta representando seus cotidianos de forma literal ou teatral, com a dança e suas representações e importância nas diferentes culturas (Brasil, 2017b).





Freitas e Shelton (2005, p. 203 *apud* Pasqualini; Martins, 2008, p. 76) ressaltam

a:

desvalorização histórica da atividade de cuidar e sua vinculação ideológica à pobreza e à noção de assistencialismo (idéia de que o “cuidado” é necessário apenas para os pobres), afirmando que, diante desse quadro, não basta integrar cuidado e educação – trata-se de se estabelecer um novo conceito de cuidado: [...] um conceito de cuidado no atendimento à criança pequena [...] que não reduza o cuidado ao atendimento de necessidades básicas nem o restrinja a medidas para curar doenças, mas um conceito que vise à promoção do desenvolvimento da criança em suas várias dimensões (Pasqualini; Martins, 2008, p. 76).

Muitas reestruturações curriculares foram feitas afim de que a BNCC fosse implementada de forma coerente nas escolas. “Ainda, cabe ressaltar que a implementação da BNCC é uma política de governo que exige uma adaptação da escola e não o contrário” (Callai; Becker; Sawitzki, 2019, p. 14).

Segundo Boscatto, Impolcetto e Darido (2016), a BNCC veio para auxiliar a Educação Física na organização curricular de seus conteúdos. No entanto, mais uma vez enfatiza-se que isso não ficou claro para a Educação Infantil, e mais que isso, Neira (2018) aponta que “a opção por um currículo baseado em competências e habilidades prescritas reduz as possibilidades pedagógicas do professor e ressoa na formação dos estudantes”.

Ainda é importante destacar que as escolas têm liberdade sobre o processo crítico e criativo na elaboração curricular. É a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) que determina que é responsabilidade das escolas elaborarem seus currículos, mas tendo em vista que a BNCC é uma base que se caracteriza como currículo, falta espaço para tal.

Sendo assim, vale lembrar que Base não é currículo, no entanto:

Todavia, essa consideração só se concretiza quando se tem claro que qualquer processo de inclusão social requer, antes de tudo, a superação da desigualdade social. Assim, o discurso de defesa da BNCC no combate à desigualdade social/educacional é insuficiente para garantir o princípio da igualdade na educação e poderá converter-se em processo gerencial de naturalização das desigualdades e diferenças (Dourado; Siqueira, 2019, p. 303).



Silva *et al.* (2019, p. 105) ainda afirma que “a BNCC não legitima a obrigatoriedade do componente curricular Educação Física na Educação Infantil, tão pouco sua importância em alguma área específica.”

A avaliação é uma ferramenta muito importante para os professores acompanharem o desenvolvimento de cada criança de um grupo e identificam conquistas, realizações, oportunidades de aprendizagem e refletirem, para reorganizar e planejar e sua práxis.

Já quando se aborda a avaliação na Educação Infantil, a base não informa como proceder e, mais uma vez, nenhuma especificidade para a Educação Física.

Sobre a avaliação, no documento de modo geral, é apresentado que a BNCC visa: “construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos (Brasil, 2017b, p. 17) e “competem ainda à União, como anteriormente anunciado, promover e coordenar ações e políticas em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à avaliação, à elaboração de materiais pedagógicos e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação” (Brasil, 2017b, p. 21).

Quando trata da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental o documento ainda infere que existem os “direitos” e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento e que a síntese das aprendizagens esperadas em cada campo de experiências deve surgir como referência e sugestão de objetivos para todo o segmento da Educação Infantil e não como condição ou pré-requisito para o acesso ao Ensino Fundamental (Brasil, 2017b, p. 53).

Então, a partir dos pressupostos do documento, a avaliação em Educação Infantil não existe, quanto mais em Educação Física nessa etapa da Educação Básica, ficando a cargo dos currículos, sua inclusão, a partir da lógica geral da Base ou de pedagogias críticas que os municípios possam citar.



## 6 ENSINO APRENDIZAGEM E O PROCESSO DE AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Considerando o contexto da educação na sociedade brasileira, a Educação Infantil é um nível de ensino que compreende atualmente a faixa etária de 0 a 5 anos e 11 meses, visto que a Lei nº 11.274/2006, estabeleceu que o Ensino Fundamental passasse a ter nove anos, com a entrada das crianças a partir de 6 anos no Ensino Fundamental (Brasil, 2007).

A Educação Infantil configura uma fase de vida marcada por descobertas e possibilidades surpreendentes para a aprendizagem da criança, uma vez que no sistema educacional será submetida a diversos conteúdos de diferentes disciplinas, desde o acesso aos números e as letras, aos conhecimentos socioculturais, biológicos, artísticos e o contato com sua corporeidade. Com isso, os primeiros contatos com a ciência, com os métodos científicos, adequados a faixa etária, seu cotidiano e sua cultura, deixando tudo mais significativo.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (Brasil, 2013, p. 36) “[...] a Educação Infantil tem por objetivo o desenvolvimento integral da criança até 5 (cinco) anos de idade, em seus aspectos físico, afetivo, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. A formação integral do aluno, segundo Costa e Pinheiro (2013, p. 37) “[...] é capaz de despertar nos estudantes um olhar mais crítico sobre os fenômenos que cercam seu contexto”.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013, p. 39):

Nessa perspectiva, no geral, é tarefa da escola, palco de interações, e, no particular, é responsabilidade do professor, apoiado pelos demais profissionais da educação, criar situações que provoquem nos estudantes a necessidade e o desejo de pesquisar e experimentar situações de aprendizagem como conquista individual e coletiva, a partir do contexto particular e local, em elo com o geral e transnacional (Brasil, 2013, p. 39).

Isso só será possível, de um ponto de vista favorável aos alunos da escola pública acessar tais conhecimentos por meio da pesquisa, se as condições curriculares forem favoráveis, porém isso não acontece, já que os conhecimentos não são abordados como tal.



Em sua pesquisa Machado e Reis (2014, p. 6) ao verificar a opinião dos professores sobre avaliação afirmam que “[...] a maioria enfatizou as habilidades motoras, desenvolvimento psicomotor.” Na pesquisa há ainda uma vertente que trata de forma insuficiente o processo avaliativo, quando nas aulas, nas palavras dos autores, “[...] a mesma objetiva o momento de lazer, recreação – laissez faire ou somente a simples prática esportiva para benefícios físicos. Considerando apenas o critério de assiduidade ou a participação nas aulas” (p. 9). Ao propor somente um tipo de aula ou avaliação (ou não propor nenhum) perde-se o caráter pedagógico da disciplina, transformando-a em um ciclo de prática pela prática comando e resposta, perdendo identidade e especificidade da ação educacional.

Assim, a avaliação que é um tema de estudo e de pesquisa científica, precisa estar alinhada aos aspectos pedagógicos que considerem o desenvolvimento da criança como um todo, compreendendo, com base na ciência, as dimensões histórica, filosófica e artística.

A Educação Física escolar numa visão progressista, tratará de práticas sociais diversificadas dentro da Cultura Corporal. Para Silva (2020, p. 88):

A avaliação puramente diagnóstica, concebida pela perspectiva tradicional de um mundo dado, estanque, e reproduzível, não se preocupará em buscar a justiça deste método, uma vez que acredita já estar comprometida com a mesma, ou seja, a injustiça precisa ser evidenciada, algo que o modelo social vigente tende a desencorajar (Silva, 2020, p. 88).

Oliveira e Mezzaroba (2012) afirmam com embasamento em sua análise que:

A partir dos apontamentos e análises demonstrados ao longo desse estudo acreditamos na necessidade de um material didático sistematizado e organizado para a EF, entretanto, como disse Peres (2006) e o Coletivo de Autores (1992), a EF tem necessidades diferenciadas das outras disciplinas e por isso merece um olhar e um cuidado diferenciado quando falamos em organização de conteúdos (Oliveira; Mezzaroba, 2012, p. 11).

Dessa forma, deve-se ter conhecimentos sobre a Cultura Corporal, com a organização de conteúdo, bem como, com o processo avaliativo da aprendizagem na disciplina, já que cada componente curricular possui suas peculiaridades e necessidades para que ocorram de maneira satisfatória.



Nota-se que a formação de licenciados e bacharéis em Educação Física se misturara, de modo que esta área profissional na escola, assumisse um aspecto mais biológico. Mas

Somos mais que um corpo biológico; nossa natureza, e isto parece um paradoxo, é cultural. Mais particularmente, em relação à Educação Física, foram sendo incorporadas em seu acervo de conteúdos, as construções que dizem respeito especialmente aos exercícios corporais e aos jogos (Freire, 1999, p. 79 *apud* Souza Junior *et al.*, 2011, p. 401).

Então, o ensino de Educação Física é bastante impactado por essa visão de desenvolvimento biológico, de crescimento e de desenvolvimento motor que se constitui em uma problemática para o desenvolvimento educacional, quando se aborda a Educação a partir da PHC e a Educação Física a partir da visão transformadora.

Almeida (2016) descreve que “é importante deixar claro que as mudanças na escola, não só física quanto pedagogicamente, sempre ocorreram devido à necessidade de adaptação ao modelo de sistema vigente em cada época e ao processo de transformação social no país” (Almeida, 2016, p. 10).

O Soares *et al.* (2013) criticam a concepção de Educação Física orientada no desenvolvimento da aptidão física. Segundo os autores essa perspectiva se pauta numa visão tradicional e tecnicista de currículo, atribuindo à Educação Física o objetivo de ampliar/desenvolver capacidades físicas. Com efeito:

O conhecimento que se pretende que o aluno apreenda é o exercício de atividades corporais que lhe permitam atingir o máximo rendimento de sua capacidade física. Os conteúdos são selecionados de acordo com a perspectiva do conhecimento que a escola elege para apresentar ao aluno (Soares *et al.*, 2013, p. 36).

Em contrapartida, Michele Escobar afirma que:

O homem constrói e transforma o mundo a partir do trabalho. A categoria atividade humana, chamada categoria porque é uma explicação do que o homem faz, indica que o homem não se move, não se mexe a toa, não podemos falar do movimento do homem, da vida do movimento do homem, isto é um equívoco porque o homem não se mexe, ele “age”. É diferente agir do que se mexer. “Atividade” e “movimento” são conceitos diferentes. Quando o homem tem que resolver um problema, ele tem que organizar todo um complexo de atividades para resolvê-lo. As ações que ele realiza, e que podem ser vistas de fora, não podem ser reduzidas à simples repetição de



movimentos de flexão, extensão, torção, adução, abdução e outras, porque a atividade humana é um complexo de ação, pensamento e emoção desencadeado por objetivos que não se colocam de fora (Soares *et al.*, 2013, p. 206-207).

Dessa forma, as aulas de Educação Física escolar devem ser planejadas de modo a não focar as intenções pedagógicas e as avaliações decorrentes dos objetivos dessas aulas apenas em aspectos motores, visto que ao tratar da avaliação da aprendizagem, ainda se percebe um direcionamento quanti-qualitativo muito forte nessa ótica, fixando conteúdos e aprendizagens no refinamento dos gestos técnicos, ou ainda, segundo Soares *et al.* (2013), a avaliação visa (tanto para professores quanto para os alunos) atender exigências burocráticas normativas da escola e a legislação vigente.

Silva (2020, p. 172):

Esta lógica organizacional baseada em preenchimento de um excessivo número de fichas, planilhas, cadernetas, com informações redundantes acaba desviando o foco do professor da aprendizagem e alimentando a lógica positivista promovida pelo sistema hierárquico da administração pública educacional.

Sustentando-se nos estudos do Soares *et al.* (1992, 2013) entende-se que um bom norte para a avaliação é o processo de ensino – aprendizagem.

Para Oliveira e Mezzaroba (2012) “a denominação “Cultura Corporal” foi criada por Soares *et al.* (1992), abordagem esta conhecida no campo da Educação Física como crítico-superadora. Tal abordagem se sustenta nos pressupostos marxistas, voltados para uma concepção socialista de sociedade”

No prisma da Abordagem Crítico-superadora:

As práticas avaliativas produtivo-criativas e reiterativas buscam imprimir à avaliação uma perspectiva de busca constante da identificação de conflitos no processo ensino-aprendizagem, bem como a superação dos mesmos, através do esforço crítico e criativo coletivo dos alunos e as orientações do professor (Soares *et al.*, 2013, p. 159).

Empenha-se então, com o ensino da Educação Física Escolar, oportunizar ao aluno “uma visão de historicidade, permitindo-lhe compreender-se enquanto sujeito histórico, capaz de interferir nos rumos de sua vida privada e da atividade social sistematizada” (Soares *et al.*, 2013, p. 59).



Segundo Soares *et al.* (2013, p. 130) a metodologia na perspectiva crítico-superadora “[...] implica um processo que acentue, na dinâmica da sala de aula, a intenção prática do aluno para apreender a realidade”.

Ainda de acordo com Soares *et al.* (2013, p. 91) “[...] o aprofundamento sobre a realidade através da problematização de conteúdos desperta no aluno curiosidade e motivação, o que pode incentivar uma atitude científica”. O autor ainda explica que “[...] sendo usual, para o professor, o uso do termo ‘conteúdo’, neste livro também será adotado, fazendo-se a ressalva que sempre significará ‘conhecimento’” (p. 92).

Ao planejar as aulas, o professor precisa ter em mente que deve propiciar aos alunos a reflexão sobre as atividades, questionando-os e refletindo sobre a realidade social em que se encontram inseridos, buscando transformá-la. Na perspectiva de transformação social não se espera que a Educação resolva tudo da noite para o dia, mas formará o cidadão atuante que modificará sua realidade.

Essa participação ativa do aluno (tanto na elaboração quanto na participação nas aulas e nas propostas de avaliação) será capaz de criar essa consciência crítica, que é a base da transformação social, pois o docente, se sustentará na prática social e na sua análise, utilizando-se do conhecimento científico, histórico, filosófico e artístico. De acordo com Luckesi (2013, p. 74):

[...] a prática da avaliação nas pedagogias preocupadas com a transformação deverá estar atenta aos modos de superação do autoritarismo e ao estabelecimento da autonomia do educando, pois o novo modelo social exige a participação democrática de todos.

Luckesi ressalta ainda que a maioria das escolas/professores utiliza a avaliação em três procedimentos sucessivos: 1) medida do aproveitamento escolar; 2) transformação da medida em nota ou conceito; e, 3) utilização dos resultados identificados. Luckesi também pontua a forma de avaliar, ou seja, quando a avaliação é concebida qualitativamente e confrontada com o que os professores fazem realmente na escola, ou seja, se avaliam ou apenas verificam o aprendizado. “A avaliação é um diagnóstico da qualidade dos resultados intermediários ou finais; a verificação é uma configuração dos resultados parciais ou finais. A primeira é dinâmica, a segunda, estática” (Luckesi, 2013, p. 44).



Em primeiro lugar, propomos que a avaliação do aproveitamento escolar seja praticada como uma atribuição de qualidade aos resultados da aprendizagem dos educandos, tendo por base seus aspectos essenciais e, como objetivo final, uma tomada de decisão que direcione o aprendizado e, conseqüentemente, o desenvolvimento do educando. Com isso, fugiremos ao aspecto classificatório que, sob a forma de verificação, tem atravessado a aferição do aproveitamento escolar (Luckesi, 2013, p. 48).

O autor afirma ainda que a avaliação em “primeiro lugar, ela é um juízo de valor, em segundo lugar, esse julgamento se faz com base nos caracteres relevantes da realidade (do objeto da avaliação), em terceiro lugar, a avaliação conduz a uma tomada de decisão” (p. 75).

Então, a avaliação não deve ser apenas um momento final, mas sim “incluída no processo de ensino e aprendizagem como meio para o autodesenvolvimento, tanto dos alunos em suas aprendizagens, quanto dos professores, como profissionais, em face das suas formas de ensinar” (Gatti, 2003, p. 102). Entende-se assim, que o processo de avaliação está diretamente relacionado ao processo de aprendizagem. “A avaliação implica a retomada do curso de ação, se ele não tiver sido satisfatório, ou a sua reorientação, caso esteja se desviando” (Luckesi, 2013, p. 44).

A avaliação da aprendizagem sempre foi um desafio na Educação Física, pois a história da formação de licenciandos em Educação Física favorece atrito entre aferição de resultados e performance vinda das ciências naturais e da formação educacional oriunda das ciências humanas.

Soares (2011) em sua pesquisa remete as próprias universidades e seus cursos de graduação a dualidade entre as facetas da Educação Física.

Os responsáveis pela organização dos cursos de graduação, principalmente das áreas de ciências humanas e sociais, vivem fortes conflitos quando buscam organizar os currículos e estabelecer seus projetos político-pedagógicos. Tais conflitos encaminham-se em torno da seguinte questão: Como equacionar e orientar a opção dos estudantes entre “ser bacharel” ou “ser professor”? (Soares, 2011, p. 110).

O autor ainda complementa: “Muitos licenciados demonstram desconhecer as especificidades da profissão docente e o contexto histórico e social no qual ela acontece. Quadro agravado pelas tensões entre bacharelados e licenciaturas no âmbito dos centros de formação de professores” (Soares, 2011, p. 113).

Nota-se o conflito desde o cerne, do ponto de vista do bacharel e da visão dos licenciados.



Com isso, observa-se que, muitas vezes equivocadamente aplicada, as avaliações de aprendizagem visam uma forma de comparar, sistematizar, entender, demonstrar e quantificar o processo de ensino-aprendizagem, fazendo com que os discentes sejam submetidos a vários processos avaliativos até o final da educação básica do ciclo escolar, nos diversos componentes curriculares, no entanto, fugindo da reflexão e visando cumprimento de metas e questões burocráticas. Porém, nas palavras de Carnelossi e Piassa (2018, p.15) “avaliação é um assunto que deve ser abordado com mais seriedade e de forma sistemática”.

Portanto, já no início da educação escolarizada e nas aulas de Educação Física os pueris serão constantemente avaliados. No entanto, quais são as diretrizes que devem ser utilizados em tal nível de ensino?

Segundo Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2010a, p. 29):

As instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação, garantindo: A observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano; Utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.); A continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental); Documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil; A não retenção das crianças na Educação Infantil (Brasil, 2010a, p. 29).

A avaliação da aprendizagem na Educação Infantil não visa promoção ou retenção, mas sim um meio para a retomada do curso de ação. Esse momento servirá para observar e realizar reflexão sobre a prática, se tudo obteve êxito conforme a teoria define. Caso isso não ocorra, ela servirá de ponto de partida, uma nova forma de análise e busca por avanços no processo ensino-aprendizagem.

No entanto, a avaliação manteve-se fortemente ligada apenas ao aspecto físico, atribuindo um conceito final pela evolução ou não do aluno. Entretanto: “Em primeiro lugar, a avaliação deve servir para problematizar a ação pedagógica, e não apenas para atribuir um conceito ao aluno” (Betti; Zuliani 2002).

“Em outras palavras, avaliar é mais complexo do que tomar exclusivamente o desempenho dos alunos em uma prova e considerá-lo aprovado ou reprovado “[...]”



pretende ajudá-lo a identificar os seus progressos de tal modo que tenha condições de continuar avançando” (Darido, 2012, p. 127).

Segundo Silva (2020):

Quando avalio, avalio a aprendizagem alcançada, ou em vias de ser alcançada pelo estudante, ou seja, a avaliação está irremediavelmente atrelada à aprendizagem, onde poderíamos até apontar que não há avaliação sem aprendizagem. Até mesmo a avaliação diagnóstica, busca identificar as aprendizagens e conquistas junto da aprendizagem (Silva, 2020, p. 42).

Do ponto de vista da educação tradicional, ou seja: “Nesse quadro, a causa da marginalidade é identificada com a ignorância. É marginalizado da nova sociedade quem não é esclarecido” (Saviani, 2018, p.66).

Compreende-se, então, que essa maneira de entender a educação, por referência à pedagogia tradicional, tenha deslocado o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não diretivismo; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia. Em suma, trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender (Saviani, 2018, p. 66).

A avaliação, na maioria das vezes, se dá por meio de aplicação de prova escrita, após o desenvolvimento de algumas atividades. No entanto, esse tipo de avaliação, quando falamos da Educação Infantil, particularmente nas aulas de Educação Física, torna-se inadequado, pois o tempo hábil, o número de turmas, além da faixa etária (2 a 5 anos) faz-se o processo ineficaz, mas sobretudo, aqui neste estudo por conta do objetivo da educação progressista ser radicalmente oposto ao paradigma que sustenta tal visão de avaliação que pouco qualifica a aprendizagem e a educação das crianças da escola pública.

Porém a avaliação em si é demasiadamente relacionada com prova escrita. Outro ponto é a rotina sobrecarregada do docente, que vê nesse tipo de avaliação “tradicional” um meio de analisar grande quantidade de alunos com tempo e recursos pífios. Sendo assim, além de pensar na relação ensino-aprendizagem voltada para o aluno e para o replanejamento docente das aulas, outro ponto a ser lembrado é o tempo que levará para realiza-las e as exigências mínimas de recursos disponíveis



nas escolas. Portanto, a educação pública, com classes lotadas e professores sobrecarregados inviabiliza o olhar que a PHC busca com a educação que qualifique a formação dos alunos desde a Educação Infantil nas aulas de Educação Física, portanto sobre a Cultura Corporal.

De acordo com o PCN (Brasil, 1997, p. 81):

[...] a avaliação subsidia o professor com elementos para uma reflexão contínua sobre a sua prática, sobre a criação de novos instrumentos de trabalho e a retomada de aspectos que devem ser revistos, ajustados ou reconhecidos como adequados para o processo de aprendizagem individual ou de todo o grupo” (Brasil, 1997, p. 81).

Convergindo com a PHC, na Educação Infantil, a avaliação deve ser realizada por meio de observações e dos mais diversos tipos de registros, tais como relatórios, fotografias, filmagens, produções infantis, diários, portfólios, murais, entre outros (São Paulo, 2019, p. 42).

Vale destacar que a Pedagogia Histórico Crítica prioriza, na sua concepção pedagógica, o domínio dos conteúdos científicos, a prática de métodos de estudo, a construção de habilidades e raciocínio científico, como modo de formar a consciência crítica para fazer frente à realidade social injusta e desigual. Busca instrumentalizar os sujeitos históricos, aptos a transformar a sociedade e a si próprio (Carnelossi; Piassa, 2018, p.15).

Em termos gerais a avaliação é voltada para a aprendizagem e desenvolvimento do estudante, no entanto é necessário atentar-se que os mecanismos de avaliação foram desenvolvidos para a educação de forma geral. Ao entrar no campo da Educação Física Escolar isso deve ser revisto e repensado, buscando atender a especificidade da disciplina, pois irremediavelmente se tratará da Cultura Corporal do ser humano, aquela que foi historicamente produzida, transmitida, modificada e retransmitida, formal e informalmente, ao longo da história.

Sendo assim, os mecanismos (que não são exclusivos da Educação Física) vão além dos testes teóricos ou avaliações escritas, porém a exigência das Secretarias de Educação (Estadual ou Municipal) é de que haja documentos, um registro físico. Não se dará um conceito (nota final) para a criança (ou suas habilidades), mas o docente desenvolverá formas (em um parecer descritivo, por exemplo) que demonstre o que o aluno está apto ou inapto, sabe ou não realizar.

Para Silva (2020):



Quando percebemos, que não apenas a Educação Física, mas a escola e sociedade focam sua atenção, nos mais aptos, subjaz aqui a necessidade de se reforçar o compromisso e posicionamento docente frente a inclusão, igualdade e universalidade da educação, pilares orientadores de uma educação democrática (Silva, 2020, p. 41).

Por outro lado, convém refletir sobre este processo de valorização da dimensão cognitiva da Educação Física, que corre o risco de transformar o aprender em um discurso sobre a Cultura Corporal e não uma ação dinâmica e integral com ela (Betti, 2013, p. 43).

Para Luckesi (2013) aplicações de provas e exames exclui parte dos alunos, afinal cada educando tem suas singularidades e utilizar um único meio de avaliação pode não coincidir com a realidade de todos os discentes.

Quando tratamos de Educação Infantil, nesse nível de ensino o tema se torna ainda mais complexo. Então ao utilizar instrumentos adequados isso pode ajudar a diminuir os erros cometidos. Segundo Melo (2008, p. 107) “avaliar utilizando instrumentos coerentes com a natureza do conhecimento ensinado, assim como, escolher indicadores de aprendizagem para além dos parâmetros motores, que incluam as dimensões cognitivas e também afetivo sociais”.

No tocante à formação de professores, Melo (2008) analisou a utilização do portfólio como forma de avaliação nas aulas de Educação Física. Vale ressaltar que o método foi implementado numa turma de ensino fundamental, com 23 alunos, e não em todas as turmas as quais o professor de Educação Física tem em sua jornada mínima de trabalho.

Para o autor em seu resumo,

planejar, vivenciar, refletir e registrar a experiência de ensino com o portfólio contribuiu positivamente para a formação da professora-pesquisadora: tanto auxiliou a prática pedagógica de avaliação como melhorou sua competência de investigadora em estudos de enfoque qualitativo (Melo, 2008, p.06).

Sendo assim, mostrar a visão dos alunos nos processos de avaliação, favorece o entendimento e domínio dos conhecimentos vividos nas aulas de Educação Física. Dessa forma, a avaliação no contexto da Educação Física escolar deve ser concebida sempre para aprendizagem dos alunos e dos professores.

Nesse sentido, também Bracht (1992) colabora quando escreve que, nessa perspectiva avaliativa existem vários indicadores de aprendizagem ou desafios que



surgem durante o processo de ensino-aprendizagem, que devem ser avaliados de vários panoramas ou interpretações. Isso deve levar em consideração as particularidades do ensino de Educação Física para crianças pequenas, pois o foco deve ser na investigação, experimentação de diferentes conhecimentos em processos específicos na amplitude da Cultura Corporal. Isso dá legitimidade à prática pedagógica da Educação Física e aos docentes.

Considerando a visão de mundo, de homem, de sociedade e de educação, a avaliação a partir da PHC pode se materializar de forma qualitativa.

Podem ser então apontadas outras possibilidades de avaliação, não a limitando a provas escritas ou observação direta. No entanto, tudo dependerá e estará vinculado a Proposta Político Pedagógica da unidade escolar, a faixa etária avaliada, o número de alunos/turmas e tempo hábil destinado a isso. Entende-se que na PHC a avaliação ocorre o tempo todo.

Para Silva (2020):

Como pudemos observar a avaliação está presente em todos momentos da aprendizagem, e junto a esta exerce importante papel colaborando ao seu planejamento, replanejamento. Avaliar é verbo de ligação no processo educacional, cabendo ao professor compromissado com a aprendizagem, optar pela maneira que lhe apraz conjugá-lo, de forma que aqui apresentamos modelos e sugestões que foram pertinentes em uma realidade, e que podem ser o mote para iniciar este movimento de pensar e planejar (Silva, 2020, p. 206).

A avaliação na Educação Infantil tem como objetivo mostrar ao professor o que foi apreendido, no tocante à Cultura Corporal, as transformações na compreensão da criança, as facilidades e ou dificuldades dos seus estudantes, e ela deve ser feita para servir como norte no planejamento do professor, conforme as necessidades de cada estudante, retroalimentando as ações para o alcance das aprendizagens. O assunto foi retratado por Soares et al. (2013) sob os seguintes pontos:

- Que significado esse processo tem assumido, predominantemente, e a que concepção de escolarização e Educação Física o modelo atual responde? - Em que condições objetivas concretas vem se dando a avaliação do processo ensino-aprendizagem da Educação Física nas escolas brasileiras? - Que novas referências buscamos para conduzir metodologicamente a avaliação do processo ensino - aprendizagem na Educação Física Escolar? (Soares et al., 2013, p. 145).



A avaliação na Educação Física Escolar mostra-se numa mudança de paradigma. Uma área que passou por várias transformações, desde uma origem voltada à higiene, disciplina, prática esportiva e aptidão física até os dias atuais, voltada também à criação de consciência crítica na sociedade.

Então, a partir da PHC o planejamento, a intervenção pedagógica e a avaliação do professor precisam ter como finalidade a aprendizagem de todos os estudantes, considerando a sua realidade, a sua história de vida e o seu contexto sociocultural. Ao pensar na organização do trabalho pedagógico do professor, deve-se avaliar que essa organização se dá a partir de um determinado conjunto de valores social e histórico.

O ato de avaliar assume diferentes significados de acordo com seu contexto e com os seus objetivos e a construção do processo avaliativo deve se orientar na Proposta Pedagógica da Unidade Escolar, construído de forma coletiva e democrática.

Assim como a Educação Física escolar a partir da visão crítica transformadora visa desconstruir a ideia de que o aluno só usa o corpo nas aulas, a avaliação dentro da disciplina sugere um processo avaliativo completo, abordando além dos aspectos físicos e motores, mas também o desenvolvimento social, afetivo, cognitivo.

Assim como os regentes de sala de aula regular não devem priorizar somente o aspecto cognitivo em suas atividades, os professores de Educação Física não devem manter seu olhar apenas na motricidade, porque ela é o todo. Ambos devem conceber a criança como um ser global, porém os professores(as) atingem a compreensão de todo e não de partes, próprias da fragmentação oriunda dos processos formativos. Tal visão só será possível com a compreensão de que os dualismos decorrem da divisão do trabalho (intelectual e manual) e do trabalho (intelectual e braçal), portanto, o professor necessita compreender a sociedade em que vive e os processos históricos de sua organização.

Compreender os alunos como unidade pressupõe uma visão de educação que neste trabalho se quer como a potencializadora da vida humana, portanto a educação que se vislumbra é omnilateral. A educação omnilateral consolida o homem completo, pelo trabalho produtivo e pela vida em sociedade, que consegue equilibrar tempo de trabalho e tempo livre, abolindo a exploração laboral.



A educação deve abandonar a dicotomia entre a formação humana para a vida e para o trabalho, com educação assistencialista, superficial e instrucional, primando pelo desenvolvimento pleno do ser humano.

Segundo Manacorda (2011):

A onilateralidade é, portanto, a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar sobretudo o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho (Manacorda, 2007, p. 89-90).

Santos (2012):

Diante desta multiplicidade de fatores, a educação unilateral forma somente sujeitos para o mercado de trabalho. Frente a esta realidade, o desafio da educação e da escola como uma organização socialmente construída na sociedade contemporânea, é a produção do homem completo, omnilateral (Santos, 2012, p. 99, grifo nosso).

Para Ferreira Jr. e Bittar (2008):

A concepção marxista de educação propõe uma formação omnilateral do homem. Trata-se, pois, de uma proposta educacional radicalmente humanista. Assim sendo, o marxismo opera com o princípio de que tanto o corpo como a espiritualidade do homem têm que se desenvolver de forma harmoniosa e concomitante, ou seja, o homem não é apenas materialidade corporal ou, muito menos, se reduz somente à subjetividade adstrita, por exemplo, a uma visão teleológica do mundo circundante. Para o marxismo, a omnilateralidade somente pode se realizar no âmbito de uma sociedade auto-regulada do ponto de vista da produção, organização e distribuição dos objetos necessários para garantir a base material e espiritual do homem (Ferreira Jr; Bittar, 2008, p. 645, grifo nosso).

Sendo assim, prima-se por uma formação que proporcione a todos os seres humanos apreender o patrimônio material e intelectual da humanidade, para que cada ser em particular consiga concretizar-se como humano, histórico e social.

Sobre à educação omnilateral, Frigotto e Ciavatta (2012) afirmam:

Omnilateral é um termo que vem do latim e cuja tradução literal significa 'todos os lados ou dimensões'. Educação omnilateral significa, assim, a concepção de educação ou formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para o seu pleno desenvolvimento histórico. Essas dimensões envolvem sua vida corpórea material e seu



desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico. Em síntese, educação omnilateral abrange a educação e a emancipação de todos os sentidos humanos, pois os mesmos não são simplesmente dados pela natureza (Frigotto; Ciavatta, 2012, p. 265).

À luz das teorias críticas estudadas, principalmente a PHC e a Abordagem Crítico Superadora, considera-se superar tanto a hipocrisia, que caracteriza as conjecturas acríticas, quanto a fragilidade que deriva das conjecturas crítico-reprodutivas. É necessário transpor a sociedade voltada a produção de mercadorias, que desconsidera a natureza humana, histórica. O ser humano deve ser respeitado em sua omnilateralidade, seu modo de pensar e de se expressar e com direitos a educação igualitária e de qualidade, baseada em princípios democráticos.

A seguir abordar-se à a avaliação na rede municipal de ensino de Rio Claro (SP).

## **7 EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E A AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE RIO CLARO (SP)**

Para compreender a trajetória da Educação Infantil na educação brasileira, neste estudo serão abordados a Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996), o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010a) e a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017b), além dos documentos que norteiam a Educação Infantil no município de Rio Claro (SP) que são: a Orientação Curricular da Educação Infantil (Rio Claro, 2016a), a Proposta Curricular da Educação Física (Rio Claro, 2016b) e as deliberações do COMERC (Conselho Municipal de Educação de Rio Claro) (Rio Claro, 2011a, 2011b), além do Plano Municipal de Educação (Rio Claro, 2015).

A Proposta Curricular de Educação Física (Rio Claro, 2016b) está fundamentada nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (Brasil, 2009; 2010a; 2010b), tomando como referência para o currículo da Educação Básica a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (9394/96 – LDB, Brasil, 1996) que em seu artigo 26º, exige uma base comum para cada nível de ensino (infantil, fundamental e médio) complementada pelas especificidades de cada unidade escolar em sua região, cultura e público alvo. O mesmo artigo em seu parágrafo 3º apresenta a Educação Física como componente curricular obrigatório da Educação Infantil.



Além disso, a proposta também se guia pelo disposto na Resolução 04 do CNE/CEB (Brasil, 2010b) que considera e integra a Educação Física enquanto componente da base nacional comum na Educação Básica em seu artigo 14:

Art. 14. A base nacional comum na Educação Básica constitui-se de conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas de exercício da cidadania; e nos movimentos sociais. [...]§ 1º Integram a base nacional comum: [...] e) a Educação Física [...].

A Proposta Curricular enfatiza que “será considerada a importância das manifestações corporais por meio de diversas possibilidades expressivas seja pelo desenho, dança, pintura, gestualidade, fala, corrida, salto, arremesso, rolamento, e outras mais” (Rio Claro, 2016b, p. 14) e continua expondo que isso se dará “estimulando os movimentos através do incentivo à imaginação, colocando dentro dos planos de aula o faz de conta, a linguagem lúdica privilegiando a brincadeira e o jogo” (p. 14), e “tendo uma ação didática pautada na ludicidade e na valorização da cultura para a potencialização do crescimento, seguindo os princípios éticos, políticos e estéticos” (p. 15), além de se atuar “inserindo o aluno no mundo contemporâneo, múltiplo de possibilidades culturais em constantes transformações” (p. 15).

Dessa maneira, dentro do PPP de cada escola do município, deverá constar:

O movimento enquanto cenário que integra a formação humana, que ressalta as necessidades da criança, suas possibilidades e potenciais, tendo o professor exercendo o papel de mediador do conhecimento e das aprendizagens (Rio Claro, 2016b, p. 17, grifo nosso).

O documento afirma que em cada começo de ciclo escolar os planos de ensino “devem ser subsidiados pelo perfil de aluno, pelos objetivos, pelos conteúdos e pela forma de avaliação aqui traçada e que compõem o documento” (Rio Claro, 2016b, p. 17-18).

Quanto ao perfil do aluno egresso, o documento apresenta:

- Conseguir tomar decisões e resolver conflitos em casos de problemas de baixa complexidade;
- Reconhecer e vivenciar diferentes tipos de linguagem (escrita, oral, artística e corporal);
- Significar os diferentes espaços/tempo de/em atividades;
- Explorar a criatividade, ludicidade e imaginação;
- Expressar e verbalizar sentimentos e emoções através de seus próprios movimentos;
- Conhecer e identificar partes de seus corpos e utilizá-los em



atividades diferenciadas de suas culturas corporais de movimento (*Ibid.*, p. 18).

E o objetivo geral desta para a Educação Infantil é o de:

[...] favorecer o desenvolvimento e a autonomia do aluno, utilizando e explorando os aspectos afetivo, físico, intelectual e social através das possibilidades de movimentos e gestos do corpo que marcam sua cultura e que promovam sua socialização (*Ibid.*, p.20).

Tendo tudo isso em vista, a atual avaliação da aprendizagem do Município não está tendo seu papel efetivado, sendo pontual (a cada 6 meses), não favorecendo a apropriação do conhecimento.

Também, quanto aos objetivos específicos:

Os objetivos específicos desta proposta visam que ao final da Educação Infantil tenham sido oportunizadas situações significativas para que o aluno tenha experienciado atividades que contribuem para desenvolver:

- A autonomia para cuidar de si e requerer quando necessário a ajuda do outro;
- A oralidade e os movimentos expressivos faciais;
- A autonomia para se comunicar;
- A construção de uma imagem positiva de si, ampliando sua autoconfiança e autoestima;
- O sentimento de cooperação e ajuda mútua para/com as pessoas;
- A autonomia para criar e representar personagens de faz de conta, mímicas, danças e dramatizações;
- A expressividade de gestos e ritmos corporais;
- As diferentes capacidades e habilidades motoras;
- As diferentes relações espaços-temporais de/em atividades;
- O raciocínio lógico-matemático;
- As representações simbólicas;
- Progressivamente a consciência corporal relacionada à vida saudável, higiene e saúde, consciência do perigo (Rio Claro, 2016b, p. 20).

O quadro a seguir mostra parte dos conteúdos a serem desenvolvidos em cada etapa, divididos por aspectos do desenvolvimento.

**Figura 3** - Conteúdos a serem desenvolvidos em cada etapa da Educação Infantil.

**CONTEÚDOS POR ASPECTO DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

	<b>Etapa 1</b>	<b>Etapa 2</b>
<b>Aspecto Físico</b>	Habilidades motoras básicas (Andar, correr, saltar, sentar, rolar, equilibrar-se, escorregar, escalar, andar em acente/declive, movimentos de pinça, segurar objeto, apertar, amassar, lançar objeto, rebater bola parada, experimentar os movimentos orofaciais e fonoarticulatórios).	Habilidades motoras básicas da Etapa 1 + (coordenar movimentos alternados, arremessar, quicar, chutar, rebater em movimento, cabecear objeto, agarrar/receber, torcer, saltitar, rolar-se, desviar, girar, agachar e levantar; Aperfeiçoar os gestos relacionados com as habilidades manuais: preensão, encaixe).
<b>Aspecto Afetivo</b>	Expressão livre de sentimentos; construção de sentimentos como carinho, alegria e tristeza; estímulo de vínculos afetivos.	Etapa 1 + Aceitação de frustrações; estímulo a valores éticos como respeito; estímulo da empatia; construção de sentimentos como respeito e companheirismo; potencializar a curiosidade, criatividade; interesse.
<b>Aspecto Social</b>	Pertencimento ao grupo; conhecimento do nome próprio; conhecimento do nome das partes do corpo; extrapolação do ambiente escolar; formação de pequenos grupos; solicitação de ajuda.	Etapa 1 + diferenciação entre pessoal e coletivo, diferenciação entre conhecidos e desconhecidos; resolução de pequenos conflitos; favorecer o bom convívio; construção de valores positivos para a sociedade; construção de regras de trabalho e de conduta.
<b>Aspecto Intelectual</b>	Estímulo das percepções tátil, auditiva, visual, linguagem e resolução de problemas simples; imitação.	Etapa 1+ continuar os estímulos perceptivos extrapolando-os de simples para complexos; resolução de problemas complexos; expressão corporal das estruturas rítmicas intencionais ou não; Percepção das sensações, limites, potencialidades, sinais vitais; Valorização e ampliação das possibilidades estéticas do movimento; Exploração de diferentes posturas corporais; imagem corporal;

**Fonte:** Proposta Curricular de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Rio Claro (SP)

A avaliação da aprendizagem, na referida Proposta Curricular (Rio Claro, 2016b), é tida como “parte intrínseca do processo de aprendizagem” e pautada na legislação vigente, ou seja, pela LDB (Brasil 1996), pelas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Brasil, 2010a) e pelas Normas Regimentais Básicas para as Escolas do Sistema Municipal de Ensino de Rio Claro (COMERC, 2011) (Rio Claro, 2016b, p. 46).

A avaliação se dará num “processo contínuo, cumulativo, diagnóstico e sistemático com acompanhamento de frequência, ressaltando os aspectos qualitativos dos educandos” (Rio Claro, 2016b, p. 46). “As avaliações são definidas como semestrais na Educação Infantil através de pareceres descritivos e portfólios



que é uma forma de acompanhar o desenvolvimento dos alunos, somado aos registros das práticas pedagógicas do professor” (Rio Claro, 2016b, p. 46).

O documento aponta a necessidade de que o professor conheça o seu público-alvo, as suas necessidades e interesses, para que seja capaz de gerir o seu trabalho, contribuindo para a construção do patrimônio cultural das crianças, sobretudo a sua cultura de movimento corporal (Rio Claro, 2016b, p. 46).

Dentro da cultura corporal de movimento o professor deverá atentar-se ao desenvolvimento dos alunos em relação aos seus conhecimentos: sobre o Corpo e Saúde; Ritmo e Expressividade; Jogos, Brincadeiras e Esporte; Manifestações Ginásticas, de forma contextualizada, tanto no conteúdo como nos objetivos gerais e específicos de cada etapa de ensino, não limitando-se ao domínio motor (Rio Claro, 2016b, p. 47).

E especificamente sobre a avaliação da aprendizagem:

Espera-se que avaliação na Educação Física seja dentro de um contexto mais amplo, em que o aluno seja observado como um todo e que a mesma possibilite ao professor reestruturar e reorganizar o seu trabalho sempre que for necessário, garantindo a viabilidade de suas ações, visando a aprendizagem de seus alunos (Rio Claro, 2016b, p. 47).

O estudo em desenvolvimento sobre a avaliação na Educação Física na Educação Infantil amplia a compreensão da realidade da Educação Física na rede pública no município de Rio Claro- SP.

Rio Claro é uma cidade do interior de São Paulo, com população estimada, no ano de 2021, em 209.548 (duzentos e nove mil, quinhentos e quarenta e oito) habitantes, segundo site do IBGE (Brasil, 2017a). Situa-se a 173 km da capital São Paulo e possui um nível de escolarização de 98,2% para com crianças de 6 a 14 anos, também de acordo com o IBGE (Brasil, 2022).

Segundo a Secretaria Municipal de Educação houve no ano de 2022 (ano de consulta para a pesquisa), 6935 alunos (de 2 a 5 anos e 11 meses) matriculados na Educação Infantil e 81 professores licenciados em Educação Física (entre efetivos, contratados e eventuais) nessa etapa da Educação Básica.

Nas escolas de Educação Infantil cada turma possui semanalmente 3 aulas de 50 minutos de Educação Física com o professor especialista.



Tais docentes atuam com cargas horárias semanais de 18 a 44 horas e até 9 turmas na Educação Infantil, que são organizadas da seguinte forma:

Etapa 1:

Maternal 1: Crianças de 2 a 3 anos

Maternal 2: Crianças de 3 a 4 anos

Etapa 2:

Infantil 1: Crianças de 4 a 5 anos

Infantil 2: Crianças de 5 anos a 5 anos e 11 meses

Nas escolas, os alunos são retirados da sala regular pelo professor de Educação Física, que os leva para beber água e ir ao banheiro (caso isso não tenha sido feito) e depois os leva até o local da aula, que pode ser em um campo, numa sala destinada a Educação Física, no parque direcionado para Educação Física, no entanto essa não é a realidade de todas as 42 Unidades Escolares que atendem a Educação Infantil no município, onde muitas delas contam apenas com um corredor estreito para as aulas, pois funcionam em casas alugadas que servem como unidades escolares.

O parque infantil é composto por escadas de cordas trançadas para escalada, depois quatro tablados de madeira, parecido com um mirante. Na sequência uma ponte móvel de madeira instável, que balança ao passarem por ela, outro tablado, um túnel de plástico inflexível, mais um mirante, uma ponte no formato de uma passarela com cordas grossas e entrelaçadas, por fim outro mirante ligado a um escorregador. O parque fica elevado do solo e cercado por árvores (mangueiras), onde as crianças podem observar a rua e a praça ao lado da escola.

O professor pesquisador tem uma rotina na qual inicia as aulas, realizando a chamada, preenchendo seu diário de classe com as presenças e ausências das crianças. Depois disso, explica e exemplifica as atividades (que podem ser individuais ou em pequenos grupos, grandes grupos ou com todos) e dá seguimento, com a parte principal da aula, finalizando com uma conversa e/ou reflexão, higienização das mãos e hidratação. Portanto, há uma parte inicial, uma principal e uma final em cada aula, para tratar de “um conhecimento” a ser ensinado, com um tema da Cultura Corporal, adequando formas de representação simbólica de realidades distintas.

Cada aula tem duração de 50 minutos e cerca de 20 minutos desses ficam destinados às rotinas que não são da disciplina especificamente, ou seja, um tempo



reduzido para o desenvolvimento das aulas e para se realizar uma boa avaliação qualitativa.

Durante a semana o professor realiza horários de HTPI (horário de trabalho pedagógico individual) no qual planeja e avalia as atividades com a utilização de “diário de bordo” que contempla o plano de aula semanal e registro reflexivo da semana anterior, pontuando de forma geral o desenvolvimento das turmas. Essas anotações são acompanhadas toda semana pelo(a) Professor(a) Coordenador(a), que aponta as boas práticas ou sugere alguma alteração.

Segundo a deliberação do Conselho Municipal de Educação de Rio Claro (COMERC) de 2011 em seu artigo 58 “o currículo dos cursos dos diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino terão uma base nacional comum e uma parte diversificada, observada a legislação específica” (Rio Claro, 2011a).

A Secretaria de Educação do Município desenvolve a Educação Infantil a partir do Plano Nacional de Educação (Brasil, 2001), das Normas Regimentais da Deliberação 01 do COMERC (Rio Claro 2011a), do Ofício 001 do COMERC (Rio Claro, 2011b), do Plano Municipal de Educação de 2015 (Rio Claro, 2015), da Orientação Curricular de Educação Infantil (Rio Claro, 2016a) e da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) (Brasil, 2017b).

A deliberação 01 de maio de 2011 e o ofício 001 de novembro de 2011 do Conselho Municipal de Educação de Rio Claro (COMERC) que orientam esta etapa da Educação Básica no município, preveem o que é chamado de parecer Descritivo, que é um relatório realizado pelos professores, três (3) vezes ao ano. Nele há previsão de se realizar a avaliação na Educação Infantil, em três fases: há a avaliação diagnóstica da turma, feita no início do ano letivo, uma nova avaliação após seis meses e uma última no final do ano. Esse relatório se constitui na avaliação da aprendizagem dos alunos (as) e, portanto, é individual para cada criança.

Sendo assim cada professor (a) PEB 1 realiza cerca de 25 desses pareceres a cada 6 meses, cada um contendo no máximo uma lauda, de forma direta e sucinta, avaliando qualitativamente cada discente (Rio Claro, 2011a).

No documento em questão não há uma menção direta da disciplina Educação Física no que diz respeito à metodologia utilizada para a avaliação dos educandos. O referido documento cita que os professores (de maneira geral) deverão realizar a avaliação periodicamente.



A deliberação 001/2011 do COMERC, em seu capítulo III, que trata da avaliação do ensino-aprendizagem, traz no Artigo 40: “A avaliação do processo de ensino aprendizagem envolverá a análise do conhecimento, das habilidades e competências desenvolvidas pelo educando e suas interações no processo de aquisição da aprendizagem” (Rio Claro, 2011a, p. 9).

E em seu Artigo 41:

Para fins de análise e acompanhamento do desempenho dos alunos serão utilizados os seguintes instrumentos de avaliação: I - Pareceres descritivos trimestrais para o registro do desenvolvimento dos educandos, expressando as suas habilidades, suas ações cooperativas das relações interpessoais; II - registros reflexivos sobre a prática pedagógica; III - portfólios com atividades dos educandos (Rio Claro, 2011a, p. 10, grifos nossos).

O ofício 001/2011 do COMERC traz à luz a avaliação na Educação Infantil, que não foi contemplada adequadamente na deliberação citada anteriormente.

Para cumprir esta tarefa e avaliar o desenvolvimento global este acompanhamento será realizado por meio de pareceres descritivos e portfólios de atividades. Os pareceres descritivos devem ser individuais e realizado semestralmente nas duas etapas da educação infantil, tendo como foco o pedagógico no que se refere ao desenvolvimento infantil. Quanto aos portfólios, os mesmos devem ser organizados da seguinte forma: 1- Nos berçários I e II, devem conter atividades realizadas ao menos quinzenalmente com a descrição da mesma e o registro do progresso dos alunos. 2- Nas salas de maternal I será realizado coletivamente, como nos berçários, com a descrição das principais atividades realizadas quinzenalmente e o desenvolvimento dos alunos e três desenhos em diferentes períodos do ano. 3- No maternal II o portfólio será composto de desenhos mensais, com propostas diferenciadas para os mesmos, além da escrita do nome - a qual deve ser informada se foi realizado com ou sem modelo. 4- Para o infantil I e II a organização deve ser mensal contendo: desenho, registro escrito e matemático. As atividades deverão ter uma descrição da proposta da atividade e um parecer da representação feita pela criança (Rio Claro, 2011b, p. 01).

Essas práticas mostram em parte, que não há uma avaliação sobre o conhecimento apreendido pelas crianças.

No tocante da disciplina de Educação Física, esta é desenvolvida por licenciado que assume até 11 turmas, perfazendo até 300 alunos. Assim, a avaliação proposta se torna inviável sob o ponto de vista qualitativo.

A esse respeito, escreve Silva (2020, p.70):



Contudo, sabemos da forma como a educação se organiza hoje em dia, deixando pouco ou nenhum tempo ao professor para se debruçar sobre suas turmas e olhar com afinco o processo de aprendizagem, tempo este geralmente despendido em atividades burocráticas redundantes, como a aferição de nota e faltas em até quatro fichas ou modelos diferentes (Silva, 2020, p. 70).

Silva (2020, p. 80) ainda enfatiza:

Quanto às dimensões do conhecimento, seria ledó engano, vincular este modelo tradicional de aprendizagem junto a estudantes que ainda apresentam um nível básico de domínio da linguagem escrita, tornando o processo de aprendizagem excludente. Desta forma a dimensão conceitual abordada pela prova escrita, ponto focal à crítica ora empreendida, precisa oferecer ao professor elementos que lhe permitam mediar a aprendizagem conceitual e a partir do nível em que cada estudante se encontra, e, não apenas reproduzir métodos e técnicas apostilados editados e produzidos como suporte, ou como única ferramenta da aprendizagem (Silva, 2020, p. 80).

Historicamente, verificou-se necessidade de mudança nos registros avaliativos e considerando o número de turmas e de alunos, outro formato de avaliação foi criado, por um grupo de estudos formado por professores de Educação Física da rede municipal e o CAP (Centro de Apoio Pedagógico), na figura da Coordenadora Geral da Educação Física.

Os estudos resultaram em um “modelo” visando auxiliar o professor a organizar-se diante do número alto de avaliações e a necessidade de atendimento ao artigo 41 da deliberação do COMERC e ao ofício 001/2011 do COMERC supracitados.

Da mesma forma, como para os professores PEB 1 esta avaliação é realizada de forma diagnóstica, uma nova avaliação após de 6 meses ao longo do processo e uma última no final do ano letivo.

Vale ressaltar que anteriormente a 2013, quando foi criado o modelo parecer descritivo exclusivo para a disciplina, não existia a avaliação em Educação Física. Quando necessário era colocada alguma indagação, análise ou informação junto ao parecer do PEB 1. Havia liberdade para os docentes avaliarem e também para registrarem, como desejassem.

Então, desde 2013 até os dias atuais, a avaliação se organiza em forma de um parecer, apresentado no quadro 1, abaixo, o qual é composto por 5 (cinco) itens que indicam, de forma geral, os objetivos esperados do aluno, onde o professor deve assinalar o campo correspondente ao nível de desenvolvimento (“Acima do esperado”,

“Esperado”, “Abaixo do esperado” e “Não realiza”), podendo fazer observações que achar pertinentes logo abaixo, em campo específico, para tal, como mostra imagem a seguir:

**Figura 4** - Recorte de modelo de avaliação da aprendizagem de Educação Física para Educação Infantil.

CURSO: *Educação Infantil*      DISCIPLINA: *Educação Física*

**PARECER INDIVIDUAL DESCRITIVO DO 1º SEMESTRE**

DESENVOLVIMENTO MOTOR/SOCIAL/AFETIVO/COGNITIVO	Acima do esperado	Esperado	Abaixo do esperado	Não realiza
1. Assimilou as regras de convivência necessárias ao desenvolvimento seguro das aulas de educação física;		X		
2. Progrediu na sua capacidade de comunicação e expressão;		X		
3. Ampliou sua confiança, criatividade e autonomia em sua participação em atividades do contexto da cultura corporal de movimento;		X		
4. Evoluiu em sua percepção corporal e da psicomotricidade (coordenação motora, locomoção, esquema corporal, equilíbrio, organização espaço-temporal);		X		
5. Utiliza as brincadeiras para se expressar e participa das danças e atividades explorando as possibilidades de gestos e ritmos corporais		X		

**OBSERVAÇÕES:**

---



---

**Fonte:** Secretaria Municipal de Educação de Rio Claro (SP).

No entanto, o parecer impossibilita uma avaliação mais qualitativa sobre a aprendizagem de cada criança sobre a Educação Física (Cultura Corporal), já que os itens assinalados se repetem ao longo das três avaliações anuais e não aponta qualitativamente a aquisição ou modificação do conhecimento, não sendo possível observar as aprendizagens relativas.

No exemplo a seguir, apresenta-se dois casos hipotéticos de alunos hipotéticos, numa comparação com o alcance dos objetivos no 1º e no 2º semestre. Um deles (Aluno 1), está nos parâmetros considerados “dentro do esperado”, em ambas avaliações, enquanto o outro (Aluno 2) apresenta dificuldades no 1º semestre e clara evolução no 2º.

**Figura 5 - Comparação do Parecer Descritivo (avaliação) do 1º e 2º semestres do Aluno 1.**

RELATÓRIO DESCRITIVO 2019 – AVALIAÇÃO

RELATÓRIO DESCRITIVO 2019 – AVALIAÇÃO

ALUNO: Aluno 1  
SÉRIE: Maternal 2  
PROFESSOR:

TURMA: B

ANO:

CURSO: Educação Infantil

DISCIPLINA: Educação Física

PARECER INDIVIDUAL DESCRITIVO DO 1º SEMESTRE

DESENVOLVIMENTO MOTOR/SOCIAL/AFETIVO/COGNITIVO	Acima do esperado	Esperado	Abaixo do esperado	Não realiza
1. Assimilou as regras de convivência necessárias ao desenvolvimento seguro das aulas de educação física;		X		
2. Progrediu na sua capacidade de comunicação e expressão;		X		
3. Ampliou sua confiança, criatividade e autonomia em sua participação em atividades do contexto da cultura corporal de movimento;		X		
4. Evoluiu em sua percepção corporal e da psicomotricidade (coordenação motora, locomoção, esquema corporal, equilíbrio, organização espaço-temporal);		X		
5. Utiliza as brincadeiras para se expressar e participa das danças e atividades explorando as possibilidades de gestos e ritmos corporais		X		

OBSERVAÇÕES:

---



---

ALUNO: Aluno 1  
SÉRIE: Maternal 2  
PROFESSOR:

TURMA: B

ANO:

CURSO: Educação Infantil

DISCIPLINA: Educação Física

PARECER INDIVIDUAL DESCRITIVO DO 2º SEMESTRE

DESENVOLVIMENTO MOTOR/SOCIAL/AFETIVO/COGNITIVO	Acima do esperado	Esperado	Abaixo do esperado	Não realiza
1. Assimilou as regras de convivência necessárias ao desenvolvimento seguro das aulas de educação física;		X		
2. Progrediu na sua capacidade de comunicação e expressão;		X		
3. Ampliou sua confiança, criatividade e autonomia em sua participação em atividades do contexto da cultura corporal de movimento;		X		
4. Evoluiu em sua percepção corporal e da psicomotricidade (coordenação motora, locomoção, esquema corporal, equilíbrio, organização espaço-temporal);		X		
5. Utiliza as brincadeiras para se expressar e participa das danças e atividades explorando as possibilidades de gestos e ritmos corporais		X		

OBSERVAÇÕES:

---



---

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Rio Claro (SP)

**Figura 6 - Comparação do Parecer Descritivo (avaliação) do 1º e 2º semestres do Aluno 2.**

RELATÓRIO DESCRITIVO 2019 – AVALIAÇÃO

RELATÓRIO DESCRITIVO 2019 – AVALIAÇÃO

ALUNO: Aluno 2  
SÉRIE: Maternal 2  
PROFESSOR:

TURMA: B

ANO:

CURSO: Educação Infantil

DISCIPLINA: Educação Física

PARECER INDIVIDUAL DESCRITIVO DO 1º SEMESTRE

DESENVOLVIMENTO MOTOR/SOCIAL/AFETIVO/COGNITIVO	Acima do esperado	Esperado	Abaixo do esperado	Não realiza
1. Assimilou as regras de convivência necessárias ao desenvolvimento seguro das aulas de educação física;			X	
2. Progrediu na sua capacidade de comunicação e expressão;		X		
3. Ampliou sua confiança, criatividade e autonomia em sua participação em atividades do contexto da cultura corporal de movimento;			X	
4. Evoluiu em sua percepção corporal e da psicomotricidade (coordenação motora, locomoção, esquema corporal, equilíbrio, organização espaço-temporal);			X	
5. Utiliza as brincadeiras para se expressar e participa das danças e atividades explorando as possibilidades de gestos e ritmos corporais			X	

OBSERVAÇÕES:

---



---

ALUNO: Aluno 2  
SÉRIE: Maternal 2  
PROFESSOR:

TURMA: B

ANO:

CURSO: Educação Infantil

DISCIPLINA: Educação Física

PARECER INDIVIDUAL DESCRITIVO DO 2º SEMESTRE

DESENVOLVIMENTO MOTOR/SOCIAL/AFETIVO/COGNITIVO	Acima do esperado	Esperado	Abaixo do esperado	Não realiza
1. Assimilou as regras de convivência necessárias ao desenvolvimento seguro das aulas de educação física;		X		
2. Progrediu na sua capacidade de comunicação e expressão;		X		
3. Ampliou sua confiança, criatividade e autonomia em sua participação em atividades do contexto da cultura corporal de movimento;		X		
4. Evoluiu em sua percepção corporal e da psicomotricidade (coordenação motora, locomoção, esquema corporal, equilíbrio, organização espaço-temporal);		X		
5. Utiliza as brincadeiras para se expressar e participa das danças e atividades explorando as possibilidades de gestos e ritmos corporais		X		

OBSERVAÇÕES:

---



---



**Fonte:** Secretaria Municipal de Educação de Rio Claro (SP)

Analisando-se as imagens nota-se que o Aluno 1 manteve-se dentro do esperado, enquanto o Aluno 2 melhorou em todos os aspectos. No entanto, se pode afirmar que o Aluno 1 não melhorou ou não aprendeu nada nesses 6 meses, ficando estagnado? Pois é isso que o quadro mostra. Não há como verificar o ensino-aprendizagem do aluno 1 numa comparação com ele mesmo, dentro da avaliação realizada.

No tocante à avaliação em Educação Física, a especificidade, diz respeito ao número de avaliações que os professores de Educação Física realizam, tantas quantos forem o número de alunos, portanto não se trata de um empecilho, mas de uma dificuldade, mas mesmo assim, a avaliação proposta parece deixar lacunas, pois não auxilia na visualização do processo de ensino-aprendizagem.

Para Mendes e Garcia (2021, p. 147):

Apesar das dificuldades enfrentadas ao avaliar os alunos, especialmente para elaborar critérios claros e objetivos de avaliação e a falta de tempo ou auxílio para realizar tal tarefa, em razão da grande quantidade de alunos matriculados nas turmas, os professores de educação física adotavam uma abordagem qualitativa no processo de avaliação, buscando o protagonismo do aluno da educação infantil no processo de ensino e aprendizagem.

Por último e não menos importante, o modelo de avaliação foi criado pelos professores em 2013, no entanto, a Proposta Curricular de Educação Física da Rede Municipal de ensino de Rio Claro (SP) só foi concluída e apresentada em dezembro de 2016, três anos depois. Nos dias atuais esse modelo avaliativo ainda é utilizado, ou seja, um modelo que não se baseia na Proposta (Rio Claro, 2016b). Nela (*Idib*) a avaliação

será pautada na legislação vigente, priorizando o processo contínuo, cumulativo, diagnóstico e sistemático com acompanhamento de frequência, ressaltando os aspectos qualitativos dos educandos e devem ainda ser semestrais na educação infantil mediante pareceres descritivos e portfólios acompanhando o desenvolvimento dos alunos, somado aos registros das práticas pedagógicas do professor (Rio Claro, 2016b, p. 46).

Ainda nesse seguimento:



Espera-se que avaliação na Educação Física seja dentro de um contexto mais amplo, em que o aluno seja observado como um todo e que a mesma possibilite ao professor reestruturar e reorganizar o seu trabalho sempre que for necessário, garantindo a viabilidade de suas ações, visando a aprendizagem de seus alunos (Rio Claro, 2016b, p. 47).

Acerca disso, busca-se elucidar o sistema de avaliação vigente.

Como se viu anteriormente, a Educação Física se consolidou como componente curricular obrigatório na Educação Infantil (Brasil, 2020, p. 20), no entanto, (como todas as etapas da Educação Básica no Brasil atualmente) a Educação Infantil sofreu impactos de políticas públicas neoliberais e pensamentos retrógrados dentro do próprio nicho educacional.

É necessário entender também que a Educação Física escolar no Brasil se transformou ao longo dos tempos, articulando seus objetivos com o contexto sociopolítico de cada época, de maneira histórica, portanto, não linear, mas com conflitos.

Esta pesquisa, se sustenta na teoria da Pedagogia Histórico Crítica (Saviani, 2021) que é uma pedagogia crítica progressista que permite uma análise sobre a argumentação reflexiva na Educação Física na Educação Infantil, dando sustentação as avaliações que os professores realizam ao longo do ano, em busca de uma prática contra hegemônica, contra o neoliberalismo, uma vez que para Moraes (2008, p. 108): “[...] o objetivo principal da avaliação consiste na reflexão das ações desenvolvidas tanto pelo aluno como pelo professor, no sentido de qualificar o processo de atividade cognitiva dos envolvidos”, podendo redefinir, quando for o caso, as ações pedagógicas.

Para Castro e Galvão (2021, p. 136) “além de possibilitar ao professor acompanhar se a atividade de ensino desencadeou ou não atividades de aprendizagem, a avaliação como atividade mediadora oferece elementos para a reorganização de toda atividade educativa”.

Sabendo que a avaliação deve ser utilizada como instrumento de análise para uma retomada de curso, ela tem real significado ao processo ensino-aprendizagem quando servir como base de uma perspectiva crítica, capaz de permitir mudanças no cenário social, numa relação dialética entre ensino, avaliação e aprendizagem.

Afirmar que a educação escolar, desde a educação infantil, deve favorecer o desenvolvimento humano em suas máximas expressões, em um contexto



social que se sustenta a partir da exploração de uma classe e aliena o sujeito de si e dos outros, não é algo que nos imobiliza; ao contrário, instiga-nos a lutar para que a escola possa cumprir a sua função social, garantir o acesso dos filhos da classe trabalhadora ao patrimônio humano-genérico. Além disso, é preciso lutar pela qualidade da escola. É mais do que urgente o fortalecimento da educação escolar para superar o obscurantismo, a exploração de seres humanos por outros seres humanos e a desumanização dos indivíduos que resulta da sociedade de classes (Castro; Galvão, 2021, p. 145).

De acordo com os estudos de Mendes e Garcia (2021, p. 147)

‘De maneira geral, a avaliação desenvolvida por professores de educação física na educação infantil estava atrelada às normativas da escola [...]’ Para atender a essa normatização, os professores observavam o comportamento motor, o desenvolvimento cognitivo e afetivo dos alunos no decorrer das aulas e anotavam suas percepções em fichas avaliativas elaboradas por eles ou adaptadas de outros níveis de ensino (Mendes; Garcia, 2021, p. 147).

Na pesquisa sobre avaliação desenvolvida pelos os autores ainda finalizam escrevendo: “Ao final dessa investigação foi possível identificar que a avaliação realizada por professores de Educação Física na educação infantil ainda é cercada por fragilidades e dilemas docentes” (Mendes; Garcia, 2021, p. 147). Sendo assim, o professor necessita, cada vez mais, saber o significado social do que se ensina para que este ensino possa ter sentido para a criança.

Sobre as habilidades socioemocionais estas estão previstas na BNCC (Brasil, 2017), então, faz necessário sua análise.

Ao analisar a BNCC (Brasil, 2017b), que se ampara no desenvolvimento de competências e habilidades, essa passa a conflitar com o que a própria Educação Física tem por “conteúdo a serem ensinados”, como a Cultura Corporal, proposta por Soares *et al.* (1992). Além do mais, na própria BNCC a Educação Física não existe na Educação Infantil.

Numa abordagem da Educação Física crítico-transformadora, o Soares *et al.* (1992) define que “[...] a avaliação do processo ensino-aprendizagem é muito mais do que simplesmente aplicar testes, levantar medidas, selecionar e classificar alunos”, pois:

Para compreender a questão da avaliação, portanto, não se pode cair no reducionismo de um universo meramente técnico de entendimento, sendo necessária a consideração de outras dimensões desse processo como, por



exemplo, as suas significações, implicações e consequências pedagógicas, políticas e sociais (Soares *et al.*, 1992, p. 73).

Ainda que a avaliação seja uma palavra polissêmica, priorizar instrumentos/procedimentos de análise qualitativa sobre as meramente quantitativas tornam o ato avaliativo mais justo e coerente, possibilitando uma perspectiva processual.

O professor de Educação Física atuante na Educação Infantil precisa estar atento às características dos discentes, tornando-se necessário às crianças o reconhecimento de sua Cultura Corporal, sendo essa a base do trabalho pedagógico, englobando-a de forma significativa à realidade dos alunos.

Desta maneira, as aulas de Educação Física, em qualquer momento, não podem ser reduzidas a aplicação e reprodução mecânica dos gestos motores, tampouco o ato avaliativo ser integrado a uma avaliação que quantifique tais movimentos de modo desconexos da realidade estudantil. É necessário ter certeza do que se quer que os alunos apresentem como *feedback* ao planejar aulas. As atividades propostas precisam provocar nos alunos o que se espera que eles aprendam. Para o Soares *et al.* (2013, p1.81)

O que se destaca é que a avaliação apresenta, em sua variedade de eventos avaliativos, em cada momento avaliativo, o que a constitui como uma totalidade que tem uma finalidade, um sentido, um conteúdo e uma forma. O *sentido* que se busca é a concretização de um projeto político-pedagógico articulado com um projeto histórico de interesse da classe trabalhadora. Projeto político-pedagógico que tem como eixo curricular a apreensão e interferência crítica e autônoma na realidade. As *finalidades* são a organização, identificação, compreensão e explicação da realidade mediatizada pelo conhecimento cientificamente elaborado e pela lógica dialética materialista de pensamento. O *conteúdo* advém da cultura corporal e é selecionado em função de sua relevância para o projeto pedagógico e histórico e em função de sua contemporaneidade. A *forma* é a dialógica, comunicativa, produtiva criativa, reiterativa, participativa.

Tais conhecimentos sistematizados devem ser trabalhados de forma contextualizada, com o intuito dos alunos compreenderem e refletirem sobre a prática, de forma crítica, portanto o conhecimento necessita ser desenvolvido em várias fases.

Sobre o currículo propriamente dito, a análise será sobre o documento Orientação Curricular da Educação Infantil (Rio Claro, 2016a). Tal documento traz os objetivos a serem atingidos em etapa da Educação Infantil, divididos nos aspectos do desenvolvimento: aspecto social, aspecto afetivo, aspecto físico, aspecto intelectual,



seguindo o que está definido na Lei de diretrizes e Bases nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996) em seu artigo 29 que prevê o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos de idade.

Tais aspectos foram referência para a construção da Orientação Curricular, assim como as especificidades, necessidades e interesses singulares e coletivos dos bebês e das crianças das demais faixas etárias, considerando a intenção de ampliar suas potencialidades de aprender e a importância da apropriação dos conhecimentos acumulados pela sociedade (Rio Claro, 2016a, p. 8).

Outro documento já referido, a Proposta Curricular de Rio Claro para a Educação Física (2016b) traz orientações para as aulas, tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental.

Nas instituições educacionais da rede municipal de Rio Claro (SP), desde a Educação Infantil, será considerada a importância das manifestações corporais por meio de diversas possibilidades expressivas seja pelo desenho, dança, pintura, gestualidade, fala, corrida, salto, arremesso, rolamento, e outras mais. E uma das formas mais eficazes de estimular a exploração de movimentos é através do incentivo à imaginação, ou seja, inserindo no trabalho dos conteúdos da Educação Física a magia do faz de conta, da linguagem lúdica, da sincronia com o ritmo e da esportividade (Rio Claro, 2016b, p. 14).

Tal Proposta (Rio Claro, 2016b) apresenta os objetivos gerais e específicos para a Educação Física na Educação Infantil. Em seguida expõe os conteúdos de aprendizagem organizados em etapa I que compreende o Berçário I, o Berçário II, o Maternal I e o Maternal II, e a etapa II, abrangendo o Infantil I e o Infantil II. Os conteúdos de aprendizagem, assim como na Orientação Curricular da Educação Infantil (Rio Claro, 2016a), foram divididos em aspectos do desenvolvimento: sociais, afetivos, físicos e intelectuais. Porém:

Embora, os objetivos para as faixas etárias da Educação Infantil estejam separados pelos aspectos do desenvolvimento, é preciso deixar claro que as atividades desenvolvidas contemplarão o desenvolvimento integral, pois o ser humano é uma totalidade, não sendo possível separar os aspectos do desenvolvimento, no fazer pedagógico, mas será necessário separá-los, no campo teórico, para que os docentes realmente não contemplem um único aspecto em seu planejamento pedagógico o que favorece o desenvolvimento integral e principalmente a autonomia (Rio Claro, 2016a, p. 26).



Fica evidente que apesar dos objetivos sejam delineados de acordo com os diferentes aspectos do desenvolvimento e separados teoricamente, é essencial deixar claro que as atividades realizadas abrangerão o desenvolvimento do ser humano como uma entidade completa.

A seguir trataremos da metodologia aplicada a pesquisa em campo.



## 8 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

Trata-se de uma pesquisa ancorada no Materialismo Histórico Dialético que deu sustentação ao desenvolvimento da Pedagogia Histórico Crítica (Saviani, 2019). O Materialismo Histórico Dialético nos mostra a princípio e fundamentalmente a “[...] necessidade de compreender e de explicar os objetos e fenômenos investigados, tais quais eles verdadeiramente são na prática” (Martins; Lavoura, 2018, p. 225).

À luz do materialismo histórico-dialético, o conhecimento científico se constitui na prática social humana à medida que a própria vida social vai se desenvolvendo e se complexificando, e os homens vão adquirindo condições determinadas social e culturalmente de refletir e teorizar (com métodos cada vez mais desenvolvidos) sobre essa mesma prática social e seus objetos e fenômenos constitutivos (Martins; Lavoura, 2018, p. 225).

Além da pesquisa documental se realizou pesquisa bibliográfica e pesquisa em campo com oito professores(as) de Educação Física da Educação Infantil na rede municipal de ensino por meio de entrevistas semiestruturadas. Tal entrevista teve um roteiro previamente elaborado. Para Triviños (1987) as entrevistas semiestruturadas “[...] favorecem não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]” (Triviños, 1987, p. 152).

As entrevistas foram realizadas pelo pesquisador, que se deslocou até o entrevistado em horários combinados com os professores(as). Para auxiliar no processo foi utilizado um gravador de voz do *smarthphone* Apple (iPhone 11) na captação das informações possíveis.

Os profissionais foram convidados a participar da pesquisa, tendo conhecimento sobre seu objetivo, metodologia e demais informações e os procedimentos a serem realizados através do TCLE, Termo de Consentimento Livre e Esclarecido elaborado conforme as resoluções nº 466 (Brasil, 2012) e nº 510 (Brasil, 2016) do Conselho Nacional de Saúde.

O pesquisador contatou os professores(as) interessados(as) em participar da pesquisa e os(as) entrevistou com roteiro de questões semiestruturadas abertas conforme roteiro a seguir.

### Parte 1- Formação

1 – Em que ano e onde você se formou?



2 – Há quanto tempo atua na Educação Infantil? Fale sobre sua atuação na Educação Infantil, tempo de exercício, outros.

### **Parte 2 – PHC, Educação Física na Educação Infantil e Avaliação**

3 – Fale como você vê o objetivo geral da Educação Física na Educação Infantil.

4 – Desenvolva como você enxerga a Educação Física na Educação Infantil no município de Rio Claro-SP, acerca dos documentos e outros assuntos que referenciam a atuação do professor.

5 – Relate suas impressões sobre avaliação em Educação Física na Educação Infantil, no município de Rio Claro.

6 – Você vê o modelo de Parecer Descritivo dissertativo realizado pelos professores PEB 1, titulares de sala regular, como um exemplo a ser aplicado como forma de avaliar na Educação Física? Por quê?

7 – Já teve algum contato com as pedagogias críticas e em especial a Pedagogia Histórico Crítica de Dermeval Saviani?

8 – O que pensa sobre um modelo de avaliação subsidiado por pedagogias críticas?

9 – Que contribuição você poderia deixar acerca de como avaliar na Educação Física Infantil?

A pesquisa bibliográfica (Gil, 2008) tratou das temáticas claras ao projeto de pesquisa. Para Gil (2008, p. 50) “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”

Os documentos pesquisados foram: a Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996), o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010a) e a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017b), além dos documentos que norteiam a Educação Infantil no município de Rio Claro- SP, que são: a Orientação Curricular da Educação Infantil (Rio Claro, 2016a), a Proposta Curricular da Educação Física (Rio Claro, 2016b) e as deliberações do Conselho Municipal de Educação de Rio Claro (COMERC) (Rio Claro, 2011a), além do Plano Municipal de Educação (Rio Claro, 2015).

Gil (2008, p.51) define que:



A pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A única diferença entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa (Gil, 2008, p. 51).

Esta pesquisa com abordagem qualitativa (Triviños, 1987) tem como objetivo identificar e analisar nos documentos oficiais o desenvolvimento da avaliação na Educação Física na Educação Infantil.

Para o autor “a quantificação dos fenômenos sociais apoia-se no positivismo e, naturalmente, também no empiricismo. As posições qualitativas baseiam-se especialmente na fenomenologia e no marxismo” (Triviños, 1987, p.117).

Os enfoques crítico-participativos com visão histórico-estrutural — dialética da realidade social que parte da necessidade de conhecer (através de percepções, reflexão e intuição) a realidade para transformá-la em processos contextuais e dinâmicos complexos (Marx, Engels, Gramsci, Adorno, Horkheimer, Marcuse, Fromm, Habermas etc.) (Triviños, 1987, p. 117).

Com a compreensão mais aprofundada sobre o processo de desenvolvimento da Educação Infantil no Brasil, pela análise crítica do conjunto de documentos federais, estaduais e municipais, lançar luz para melhor compreender o processo de avaliação da aprendizagem em uma rede de ensino pública específica, na cidade de Rio Claro (SP).

[...] a bibliografia pertinente oferece meios para definir, resolver, não somente problemas já conhecidos, como também explorar novas áreas onde os problemas não se cristalizaram suficientemente, e tem por objetivo permitir ao cientista o reforço paralelo na análise de suas pesquisas ou manipulação de suas informações (Manzo, 1971, p.32 *apud* LAKATOS; MARCONI, 1999, p. 44).

Segundo Lakatos e Marconi (2003, p. 83),

[...] método é o conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo - conhecimentos válidos e verdadeiros -, traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista.

Para Gil (2008, p. 08) “[...] pode-se definir o método como caminho para se chegar a um determinado fim. E método científico como o conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos adotados para se atingir o conhecimento”.



Segundo Gil (2008, p.8) o conceito de dialética é bastante antigo utilizado desde a antiguidade. No entanto, a dialética moderna foi concebida por Hegel, e depois reformulada por Marx, e pressupõe que todos os fenômenos e objetos apresentam características contraditórias, que dialogam entre si. As contradições transcendem-se, dando origem a novas contradições que passam a requerer solução. (Prodanov; Freitas, 2013, p. 34).

“Utilizado em pesquisas qualitativas, o método dialético fornece uma interpretação dinâmica, assumindo que os fatos sociais não podem ser entendidos se considerados isoladamente, sem levar em conta a influência política, econômica e cultural” (Gil, 2008, p.127).

Para o Soares *et al.* (1992):

[...] a dinâmica curricular na perspectiva dialética favorece a formação do sujeito histórico à medida que lhe permite construir, por aproximações sucessivas, novas e diferentes referências sobre o real no seu pensamento. Permite-lhe, portanto, compreender como o conhecimento foi produzido historicamente pela humanidade e o seu papel na história dessa produção (Soares, *et al.*, 1992).

Segundo Prodanov e Freitas (2013) o método dialético busca interpretar a realidade partindo do pressuposto de que todos os fenômenos apresentam características contraditórias organicamente unidas e indissolúveis. “As coisas e os acontecimentos existem como um todo, ligados entre si, dependentes uns dos outros” (Prodanov; Freitas, 2013, p. 34).

A busca é sempre por trazer sentido e significado dentro de um tempo e espaço, concebido no seu dinamismo e no contexto da sua articulação da unidade com o todo e vice e versa.

O Materialismo histórico-dialético (Marx, 2013) parte da dialética de Hegel e avança no sentido da mudança na perspectiva social, sendo o método de interpretação da realidade. Marx aceitava o conceito proposto por Hegel, no que se refere a nada ser estático, nada é permanente, tudo muda e que pode ser inclusive substituído, no entanto, para ele, “Hegel trata a dialética idealmente, no plano do espírito, das ideias, enquanto o mundo dos homens exige sua materialização” (Pires, 1997, p. 86). Para Marx esse conceito não conseguia abordar temas sociais importantes como política, divisão e luta de classes, desigualdades, exploração do indivíduo e pobreza.



Materialismo dialético é a base filosófica do marxismo e como tal realiza a tentativa de buscar explicações coerentes, lógicas e racionais para os fenômenos da natureza, da sociedade e do pensamento, e o materialismo histórico é a ciência filosófica do marxismo que estuda as leis sociológicas que caracterizam a vida da sociedade, de sua evolução histórica e da prática social dos homens, no desenvolvimento da humanidade (Triviños, 1987, p. 50).

A dialética marxista então, considera a análise da realidade através do todo, partindo da contradição que é uma de suas categorias. “O método dialético considera cada objeto com características únicas em movimento permanente e pleno de contradições” (Bressan; Brzezinski, 2022, p. 02).

Assim, todas as relações sociais refletem-se em relações políticas movidas pela contradição das relações de dominação que, em síntese, pretendem manter a reprodução das relações de produção. Essa lógica, que se constitui em política de dominação, necessita da presença do Estado, como instrumento regulador e organizador do modo de produção capitalista (Bufalo; Ruiz, 2018, p. 981).

Iber (2013 *apud* Bressan; Brzezinski, 2018) ao citar Heráclito de Éfeso, expõe que a existência humana se encontra numa incessante mudança ocasionada por situações ou movimentos antagônicos. A contradição é a transformação desses elementos opostos.

O trabalho, que é outra categoria do no Materialismo histórico-dialético, é basilar, portanto, é atividade fundamental para conservação da produção e reprodução humana, ou seja, a essência das relações sociais. Para Marx citado por Viera (2012):

[...] a atividade fundamental do homem, por meio da qual se relaciona com os outros homens e com a natureza para transformá-la e adequá-la às suas necessidades, e pela qual produz conhecimento sobre ela, é considerada pelos filósofos de cepa materialista histórico-dialética como basilar da sua construção teórica, como princípio central, incontestável e orientador do pensamento que se reivindica crítico (Vieira, 2012, p.119).

Marx (2013) também se utilizou das práxis para materialização do método. A práxis, no materialismo histórico, tem caráter material e pode ser vista como “ação humana de forma prática concreta, pensada, consciente e consistente de tal forma a gerar e concretizar a transformação da realidade” (Tozoni-Reis, 2020, p. 76).

Para Pires (1997):



O conceito de práxis de Marx pode ser entendido como prática articulada à teoria, prática desenvolvida com e através de abstrações do pensamento, como busca de compreensão mais consistente e conseqüente da atividade prática - é prática *evada* de teoria (Pires, 1997, p. 86).

Para finalizar, “práxis é, portanto, a unidade teoria, prática e transformação social” (Tozoni-Reis, 2020, p. 76). Dessa forma, pode-se entender o ensino como maneira de estimular a criticidade do alunado através da ampliação de sua consciência social, em busca da autonomia. No entanto, não podemos esquecer ou secundarizar que, a rigor, o papel da escola é a transmissão do conhecimento científico, filosófico e artístico, do conhecimento teórico. A criticidade vem da apropriação desse conhecimento, mas não se esgota nele.

Sobre a totalidade, outra categoria do Materialismo Histórico avançamos na direção de entender que essa categoria “é fulcral para compreendermos o movimento permanente entre o particular e o universal, entre a estrutura e a conjuntura, entre a parte e o todo como elementos de uma totalidade social, da qual a Educação e a Educação Física são partes integrantes” (Vieira, 2012, p.132).

Konder (1991, p. 35) também afirma que: “Para a dialética marxista o conhecimento é totalizante, e a atividade humana, em geral, é um processo de totalização que nunca alcança uma etapa definitiva e acabada”. Sendo assim, pode-se entender o conhecimento e o estudo da ciência como processo de totalização, mas que não alcançará sua totalidade, visto que o conhecimento é infinito e mutável.

Hegemonia é, tecnicamente, uma “dominação consentida”, baseando seu mecanismo nessa invisibilidade, na qual as posições de influência na sociedade estão ocupadas pela classe já dominante, e tem como objetivo final imbuir nessa sociedade suas ideias. “[...] a força verdadeira do sistema não reside na violência da classe dominante ou no poder coercitivo do seu aparelho de Estado, mas na aceitação por parte dos dominados de uma concepção de mundo que pertence aos seus dominadores” (Fiori, 1970, p. 238 *apud* Carnoy,1988, p. 93-94, grifo nosso). São traços que representam maioritariamente a moralidade neoconservadora, necessária à criação de um novo homem adestrado, seguidor fiel do seu carrasco.

Para Carnoy (1988) a classe hegemônica cria formas de impor sua visão de mundo como universal, com o intuito de preservar os seus interesses e necessidades aos grupos subordinados, fazendo-os acreditar que também são seus.



A política, numa visão estruturalista, é principalmente a política da classe dominante para estabelecer e manter a sua hegemonia sobre os grupos subordinados; a fração dominante do grupo dirigente tem de criar e expandir constantemente, através do Estado, a hegemonia capitalista sobre a classe operária, que lhe é inerentemente antagônica (Carnoy, 1988, p. 12).

No entanto, “a hegemonia não é uma força coesiva. Ela é plena de contradições e sujeita ao conflito” (Carnoy, 1988, p. 95). Isso quer dizer que não há necessariamente paz para a classe dominante, sempre há luta contra sua expansão de domínio.

Para Saviani (2018) a escola é um aparelho ideológico do estado e reproduz o *status quo*, mas a educação crítica na escola pode ser *locus* de resistência, e cada vez mais suprimem as condições do ensino, retirando as poucas armas que se tem para essa luta contra a hegemonia da classe dominante.

Assim, o avanço dos grupos hegemônicos na sociedade civil, especialmente na escola, restringe a possibilidade de um projeto educativo que contribua com as vitórias nas batalhas pela hegemonia e conquista do poder. Esse avanço, entretanto, é uma ação iniciada nas últimas décadas de avanço neoliberal na América Latina, especialmente no Brasil. Portanto, reconhecemos a possibilidade de rompermos com o sistema vigente a partir da escola em uma guerra de posições, entendendo que precisamos nos atentar para a transformação proposta que parte dos mesmos grupos já detentores dos modos de fazer e que controlam o capital financeiro (Assis; Farbiarz, 2018, p. 30).

Acerca disso, não se pode deixar que esse espaço (na escola) se perca, um dos últimos resistentes a batalha contra as hegemonias do capital.

Em suma, a prática dos educadores deveria se pautar em analisar, propiciar a possibilidade de reflexão e utilizar a produção midiática como trampolim para a compreensão das desigualdades sociais postas como naturalizadas. Por fim, possibilitar a formação cidadã dos educandos e de si próprios como agentes na vida pública (Assis; Farbiarz, 2018, p. 32).

Dadas as características do objeto de pesquisa, o Materialismo Histórico Dialético é o método que melhor se adequa para se chegar ao real concreto, pois a análise pautada na compreensão do trabalho neste momento histórico, diz muito sobre a Educação pública no Brasil, já que a organização social está na dependência direta da organização do trabalho. Fato é que, a imensa maioria das crianças da rede pública municipal estudada é de famílias de classe trabalhadora. Logo, a educação



pública está dirigida para este público que deverá recompor a classe dos que viverão do trabalho.

Saviani (2018) entende que a educação dualista, pública para a classe trabalhadora e privada para a classe burguesa, reproduz a sociedade de classes. Ou seja, quando a escola pública não qualifica a educação da classe trabalhadora, os estudantes ora evadem, ora se dirigem cada vez mais cedo para o mercado de trabalho. Só a educação que proporciona o conhecimento científico, artístico e filosófico colabora para a compreensão dos processos históricos e sociopolíticos capazes da mobilidade social.

Além da categoria trabalho, a contradição é uma categoria importante para compreender que as políticas públicas neoliberais na atualidade afrontam o conhecimento científico e em seu lugar são propostas práticas instrumentais e teorias do “aprender a aprender”. Sobre isso Duarte (2001) afirma que:

Uma interpretação equivocada do conceito de zona de desenvolvimento próximo (ou imediato) pode prejudicar seriamente a compreensão da maneira como Vigotski analisava as relações entre educação e desenvolvimento, ou seja, pode dar uma forte contribuição para as tentativas de adaptação da psicologia vigotskiana às concepções educacionais centradas no lema ‘aprender a aprender (DUARTE, 2001, p.18) [...]. Aliás, mais do que um lema, o ‘aprender a aprender’ significa, para uma ampla parcela dos intelectuais da educação na atualidade, um verdadeiro símbolo das posições pedagógicas mais inovadoras, progressistas e, portanto, sintonizadas com o que seriam as necessidades dos indivíduos e da sociedade do próximo século. Pretendemos neste trabalho apontar para o papel ideológico desempenhado por esse tipo de apropriação das idéias de Vigotski, qual seja, o papel de manutenção da hegemonia burguesa no campo educacional, por meio da incorporação da teoria vigotskiana ao universo ideológico neoliberal e pós-moderno (DUARTE, 2001, p.20) [...] trata-se do fato de que as pedagogias do “aprender a aprender” estabelecem uma hierarquia valorativa na qual aprender sozinho situa-se num nível mais elevado do que a aprendizagem resultante da transmissão de conhecimentos por alguém. Ao contrário desse princípio valorativo, entendo ser possível postular uma educação que fomente a autonomia intelectual e moral através justamente da transmissão das formas mais elevadas e desenvolvidas do conhecimento socialmente existente (DUARTE, 2001, p.36).

Então, de acordo com Marx (2013), o contexto da sociedade de classes é contraditório e se desenrola de acordo com o jogo dos contrários, conforme a história vai sendo escrita pelas classes sociais. A Educação que favorece a classe dos trabalhadores é aquela “científica” que proporciona o acesso às universidades. Então, para os alunos da Educação Infantil da rede pública, os conteúdos devem ser



ensinados e aprendidos, para que haja por parte desses alunos condições concretas de competição pelos melhores lugares, no meio social.

Quanto à categoria da totalidade, está claro que o trabalho e a educação não se separam e que as influências do contexto econômico direcionam e são direcionados considerando as forças políticas, logo, não há problemática educacional que não está na dependência dos macros aspectos e vice versa. A avaliação na educação tem sido alvo, e por conseguinte a Educação Física, das políticas educacionais neoliberais. Essas políticas frequentemente enfatizam resultados quantificáveis, padronização e competição como principais métricas de sucesso. Na Educação Física, isso pode ser traduzido em expectativas apenas em testes experimentais de treinamento físico, desconsiderando outros de desenvolvimento do alunado. No caso da BNCC a exclusão da Educação Física na Educação Infantil se traduz na desqualificação da educação humanista e justa para as crianças das escolas públicas.

As políticas educacionais neoliberais têm exercido um impacto significativo no sistema educacional. Essas políticas geralmente enfatizam a privatização, a competição entre as instituições, a mensuração de resultados e a redução do papel do Estado na provisão da educação.

Um dos resultados é a crescente mercantilização da educação, em que escolas e universidades são tratadas como empresas que visam o lucro, conflitando com as necessidades educacionais que não são baratas.

Outro aspecto das políticas neoliberais na educação é a ênfase na padronização curricular e na avaliação baseada em testes. Isso pode levar a um ensino voltado apenas para preparar os alunos para essas provas, deixando de lado as abordagens mais criativas e críticas para o aprendizado. Os professores muitas vezes se sentem pressionados a seguir um currículo estrito em vez de adaptar o ensino às necessidades socioculturais individuais dos alunos.

Além disso, a redução do financiamento público para a educação e a promoção da concorrência pode resultar em desigualdade de acesso à educação de qualidade.

Portanto, as políticas educacionais neoliberais têm provocado mudanças no sistema educacional, com impactos negativos. É importante considerar cuidadosamente os efeitos dessas políticas e buscar um equilíbrio entre os objetivos de eficiência e acesso igualitários e manutenção na à educação.



## 8.1 Pesquisa de campo

A Secretaria Municipal de Educação de Rio Claro (SP) é responsável pelo atendimento de cerca de 6935 alunos (de 2 a 5 anos e 11 meses) matriculados na Educação Infantil, contando com aproximadamente 81 professores licenciados em Educação Física (entre efetivos, contratados e eventuais) nessa etapa da Educação Básica. Nesse contexto, foram entrevistados oito profissionais dos acima citados, de acordo com o desejo deles em participar do estudo.

O estudo contou com a realização de entrevistas semiestruturadas com oito professores (as) de Educação Física da rede de ensino municipal, atuantes na Educação Infantil, independente de gênero ou faixa etária. Na ocasião do estudo foram entrevistados 4 professoras e 4 professores, com tempo de formação entre 8 e 19 anos e atuação na Educação Infantil entre 7 e 12 anos. Os participantes foram nomeados de P1 a P8, resguardando suas identidades.

**Quadro 1** - Síntese de dados sobre os professores entrevistados.

Todos trabalham na Educação Infantil e a faixa etária das crianças é de 2 a 5 anos e 11 meses			
Caracterização dos Participantes			
PARTICIPANTE	TEMPO DE FORMAÇÃO	TEMPO TOTAL DE ATUAÇÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
P1	9	8	8
P2	19	7	7
P3	8	8	8
P4	10	7	7
P5	11	11	9
P6	13	11	11
P7	15	14	12
P8	10	8	8

Ao término de cada interlocução, foi realizada a transcrição dos áudios das entrevistas e de acordo com as respostas obtidas deu-se início às análises.

### 8.1.1 Análises, resultados e discussões

A análise e interpretação das entrevistas dos professores (as) dos dados coletados deu-se sustentado no materialismo histórico dialético (Marx, 2013).

Antes de começar com as análises cabe lembrar que o documento de avaliação usado é de 2013, enquanto a Proposta Curricular de Educação Física (Rio Claro, 2016b) do município é de 2016, ou seja, a avaliação não está embasada no documento adotado pela Secretaria Municipal de Educação.

Tal descompasso assinalado acima, demonstra contraditoriamente uma liberdade para avaliar por parte dos docentes e por outro lado um descaso com o desenvolvimento da Educação Física na educação das crianças da rede pública de ensino. A contradição é uma categoria que permite visualizar um espaço sociopolítico para reivindicação, por aqueles que compreendem a fragilidade do ensino quando a avaliação está como escreve Saviani (2019) bem ao clima neoliberal e pós moderno.

Além disso, atualmente (no ano de 2023), está acontecendo um grande debate na rede Municipal de Educação acerca da elaboração de um Currículo Integrado e alguns dos professores(as) participantes da entrevista acabaram por citar a CECI (Comissão de Elaboração do Currículo Integrado), que em seu texto preliminar da Proposta Pedagógica da Rede Municipal de Ensino de Rio Claro se sustenta em Marx, Vygotsky e Dermeval Saviani.

Por Currículo Integrado entende-se que o documento “organiza o conhecimento e desenvolve o processo de ensino-aprendizagem de forma que os conceitos sejam apreendidos como sistema de relações de uma totalidade concreta que se pretende explicar/compreender” (Ramos, 2017, p.3).

No trabalho pedagógico, o método de exposição deve restabelecer as relações dinâmicas e dialéticas entre os conceitos, reconstituindo as relações que configuram a totalidade concreta da qual se originaram, de modo que o objeto a ser conhecido revele-se gradativamente em suas peculiaridades próprias (Ramos, 2017, p. 03-04).

Sobre os professores participantes das entrevistas, o tempo de formação dos participantes variou entre 8 e 19 anos. Na questão 2, sobre o tempo de atuação na Educação Infantil, os números variaram entre 7 e 12 anos.

Na questão 3 muitos se confundiram e não demonstraram uma visão clara dos objetivos da Educação Física na Educação Infantil e da relação dos mesmos aos



documentos correntes. De modo geral, os entrevistados (as) reconhecem a dificuldade de delimitação do objetivo da EF na Educação Infantil, que decorre do processo histórico da própria EF como também da historicidade que envolve as legislações da área da Educação brasileira. Os professores 1 e 2, entendem que o objetivo da Educação Física se relacione a “movimentos”, ampliação da Cultura Corporal de Movimento. O Professor 1 diz: “Acredito que o objetivo geral é proporcionar a maior variedade de movimentos, proporcionar movimentos que eles possam reproduzir, produzir. Para utilizar durante toda a sua vida posteriormente. Inserir-los na Cultura Corporal de Movimento”. Já o Professor 2 afirma: “eu acredito que Educação Física tem um papel fundamental para as crianças porque a gente trabalha o aprendizado, o desenvolvimento e as brincadeiras com os movimentos corporais, e é a base, acredito, pra criança desenvolver”. Portanto, eles entendem a Educação Física a partir da BNCC. Na BNCC o componente curricular na Educação Infantil não foi abordado, como supracitado no transcrito dessa dissertação.

O professor 3, se referiu à PHC, ao acesso ao conhecimento acumulado pela humanidade. O professor 5, entende que cabe à EF, proporcionar o desenvolvimento integral, sua percepção se relaciona com a ênfase nas teorias psicológicas e construtivistas que estão em voga no Estado de São Paulo desde a década de 1990. Já os professores 6 e 8, percebem o contexto sociopolítico do qual a EF faz parte, percebem os conflitos e as contradições e não expõem os objetivos. O professor 7, entende que os objetivos são bons, mas não os apresenta.

Na questão 4 ao falarem dos documentos que referenciam a atuação do professor não houve clareza ao responder, se confundindo tal documentação com outras como: planejamento, diário de classe, diário de bordo (semanário) e avaliação.

Os entrevistados P3, P5 e P8 mencionaram a Proposta Curricular do município entre outros documentos, em suas falas.

O professor 1 abordou o parecer descritivo semestral como sendo superficial. Se referiu a isso predominantemente, se incomodando com o aspecto técnico instrumental desse objeto de avaliação.

Já os professores 2 e 7 se atentaram para a repetição de tarefas e atividades burocráticas. O professor 2 fez uma crítica, destacando a oneração do tempo do professor. O professor 3 se deteve a criticar o processo histórico e a caracterizar como “lampejos de ações” perante a organização curricular. Destacou na história, a



ausência de professores licenciados em EF para o desenvolvimento de uma proposição curricular e se referiu a uma docente PEB 1, não licenciada na área, como proponente de um documento para a EF. Falou sobre seguir seus princípios individuais, mas também citou CECI, como um horizonte.

Já o professor 4, atentou-se para práticas ecléticas para a abordagem de currículo. Os PCN foram citados pelo professor 5, que também desenvolve sua prática educacional a partir de suas experiências desde a formação inicial (graduação) e segue a orientação curricular de 2016. Sobre a BNCC destacou que ausência da EF e comentou sobre o espaço criado para que alguns municípios não exijam os licenciados da área na atuação com a Educação Infantil, porque os Pedagogos podem atuar com “movimento”.

O professor 6 entende que há um problema na formação de licenciados em EF, percebe que está piorando, para o tratamento com a EF de forma contextualizada. Entende que esses professores não atuam com os documentos institucionais e que precisava haver uma fiscalização para verificar “se usam ou não os documentos”.

O professor 8 historiou sua trajetória e dificuldades com a docência. Destacou a EF com abordagem desenvolvimentista e alicerçada na Psicomotricidade. Falou sobre a EF ser direcionada para o desenvolvimento motor. Destacou o agora, como o momento da Educação e a introdução na cultura, a apresentação do mundo para a criança desde a Educação Infantil, sem focar na preparação para as fases de vida, seja o seu principal mote.

Considerando a totalidade os professores entendem a realidade que a avaliação se encontra vulnerável e insuficiente, que isso se relaciona com o não desenvolvimento do currículo do município, mas não demonstram percepção histórica sobre os objetivos das políticas de cunho neoliberal no Brasil.

A educação se desenvolve de acordo com as políticas públicas que estão na dependência, por conseguinte, dos grupos que estão no poder, ou seja, da classe hegemônica.

Há menção a respeito da BNCC e a não abordagem da Educação Física que se relaciona com a visão de mundo e de educação dualista advinda da categoria trabalho, já que sua organização interfere no desenvolvimento da educação. Então, depende da visão daqueles que desenvolveram e implementaram a BNCC. Uma educação dualista, qual seja, de oferecimento de uma educação para o trabalho de



nível médio para os alunos das escolas públicas. Não foi mencionada a expressão “currículo mínimo” ou a ideia de empobrecimento curricular com as políticas mencionadas: PCN, BNCC e Proposta Pedagógica.

Com a categoria da contradição é possível analisar que um professor ao discorrer sobre a ausência da Educação Física na BNCC percebe que tal realidade não é uniforme, já que alguns municípios, incluindo Rio Claro, possuem licenciados da área atuando nas escolas, o que é positivo neste contexto, mas não dá conta da necessidade da formação política do professor, de atuar favorecendo a Educação Infantil com formas de desenvolvimento da Educação Física que não seja pelo “movimento”.

Saviani (2019) expõe que a PHC pode ser a pedagogia que atua a partir da prática social, retornando a ela, após um movimento de conhecimento que supere o senso comum, que se aproprie da produção de conhecimento humano historicamente acumulado (científico, filosófico e estético).

Nas entrevistas os professores enfatizam o predomínio das burocracias e que estas tomam tempo de educação dos alunos. A esse respeito, Saviani (2011) explicita que o neotecnismo pedagógico condiciona a escola vinculada aos interesses produtivo-capitalistas, deixando de lado o processo para dar notoriedade ao resultado.

Ainda para Saviani (2011):

Estamos, pois, diante de um neotecnismo: o controle decisivo desloca-se do processo para os resultados. É pela avaliação dos resultados que se buscará garantir a eficiência e produtividade. E a avaliação converte-se no papel principal a ser exercido pelo Estado, seja mediatamente, pela criação das agências reguladoras, seja diretamente, como vem ocorrendo no caso da educação. [...]O neotecnismo se faz presente alimentando a busca da “qualidade total” na educação e a penetração da “pedagogia corporativa” (Saviani, 2011, p. 439).

Os professores não abordaram a história da educação brasileira e nem relacionaram a Educação Física a ela. As humanidades nos currículos de formação de professores sofreram empobrecimento nos cursos híbridos, nos quais, a identidade profissional permanece desfocada, pela predominância do vínculo da Educação Física ser com a área da saúde.

A falta de clareza dos professores quanto ao papel sociopolítico a ser desempenhado os impedem de perceber que a morosidade da secretaria da



educação na organização do currículo, incluindo nele a avaliação da aprendizagem está nas mãos dos grupos.

Já na questão 5, ao falar da avaliação na Educação Infantil em Educação Física houve praticamente um consenso em estabelecer que a avaliação vigente não atende aos requisitos necessários, como exposto pelos entrevistados.

Os professores 1 e 2 dão ênfase ao número de alunos por docente, colocando em confronto o diário de bordo e parecer descritivo como instrumentos complementares, porém restritos. O professor 3 entende que o número de alunos inviabiliza a avaliação qualitativa e que avaliação atual é superficial. Percebe que para a melhoria da educação e conseqüentemente da avaliação dos alunos seria necessário contratação de mais professores, porém se refere a isso como um movimento perigoso: “um vespeiro”. O professor 4 segue na mesma linha, dizendo que muitos alunos por turma impedem a avaliação qualitativa e ainda inclui as dificuldades da avaliação com crianças deficientes. Para o professor 5 a avaliação deve revelar o desenvolvimento da criança e isso não pode ser “taxativo”. Nas palavras do professor 6 há necessidade de avaliação individual, porém impossível realizar com tantos alunos e sugere o uso de tecnologias, mas entende que Rio Claro está longe disso. O professor 7 somente se refere a avaliação atual como sendo muito superficial e o professor 8 relata história de descaso com a Educação Física no município, que só começou a discutir a avaliação no ano de 2013. Antes, os professores só preenchem diários de classe.

Todos os professores se referiram ao instrumento de avaliação apartado da Educação Física, dos conteúdos a serem aprendidos pelos estudantes. Entendem que o instrumento é superficial é que é necessário avaliar cada aluno “tim tim por tim” e que isso não é possível devido ao número de turmas e às questões salariais. Citaram alguns tipos de avaliação, sendo a processual a mais citada. Considerando a totalidade, não se entendem como sujeitos históricos, construindo a educação das crianças que vivem um contexto, no ano de 2023, no qual o que elas aprendem, ou não, é possível de ser compreendido e traduzido para novas ações docentes, afim de se atingir objetivos. Não se organizam politicamente, pelo menos não falaram sobre se organizarem para que houvesse a diminuição de turmas por professor e ou melhoria dos salários. A avaliação está sendo impactada pelo contexto, a totalidade, da realidade social impede melhorar a qualidade da Educação Infantil e



contraditoriamente, os professores se referem a ela, como sendo um aspecto prioritariamente organizacional a ser melhorado e não político, de classe, de desfavorecimento da Educação Infantil dos alunos da escola pública. A ideia de avaliação da PHC e da abordagem de Soares *et al.* (1992, 2013) não se materializou em nenhuma fala.

Na questão 6 ao falar do parecer descritivo realizado de forma dissertativa muitos dizem ser a melhor maneira, no entanto mais uma vez o número de alunos dificultaria sua execução. O professor 1 diz que seria uma excelente ferramenta, estaria descrevendo muito mais o aluno, acredita que é praticamente impossível, pelo número de turmas e alunos que os docentes possuem. A mesma colocação foi apresentada pelo professor 2, dizendo “eu acho que cabe, mas como nós temos muitos alunos e a demanda seria muito grande acredito que é inviável”. O docente entrevistado 3 corrobora enfatizando que a questão é o número de alunos que o professor de Educação Física tem hoje. O professor 4 diz que deve haver cautela ao fazer uma avaliação nesse formato, pois muitos docentes acabam generalizando demais e colocam as mesmas descrições para alunos diferentes. Os professores 5, 6, 7 seguem a mesma linha de pensamento e não acreditam na aplicabilidade da avaliação descritiva pela quantidade de alunos.

Os professores 5 e 8 ainda afirmam que o relatório deveria ser um só da escola, não vários documentos fragmentados. Nesse único documento haveria os registros que todos os docentes que lidam com aquela criança, como salienta o professor 8: “Os professores escreverem juntos. Porque seu objetivo é o desenvolvimento integral dessa criança, então, todos os especialistas que trabalham com essa criança deveriam escrever esse documento juntos. Inclusive projeto especial, AEE, todo mundo junto mesmo.”

Todos os professores percebem que a avaliação é qualitativa descritiva é necessária, mas pensam que se realizada sem uma sustentação teórica chegar-se-á a resultados positivos para a educação das crianças. Não mencionam o que ensinam, mas se os alunos se modificaram pessoalmente, após as aulas. Não mencionam o ensino da Cultura Corporal e nem a finalidade da sua aprendizagem e menos ainda da sua compreensão. A visão fragmentada dos professores sobre os processos educacional e de ensino sofre influência da categoria trabalho e as dicotomias dela oriundas. A totalidade é uma categoria que ajuda a perceber a hegemonia do



pensamento dos professores, inclusive porque todos dizem que a avaliação fica inviabilizada pelo número de alunos, mas não dizem o que precisa ser feito para a diminuição de turmas. A hegemonia está posta e assim ela deverá se perpetuar e a educação não tem nada a fazer, quanto a isso. Então, a visão de educação é a determinante do posicionamento sobre a avaliação, como está não é concebida a partir da totalidade, os fragmentos não mostram a realidade.

Em relação a questão 7 sobre o contato com as pedagogias críticas e em especial a Pedagogia Histórico Crítica de Dermeval Saviani, muitos não souberam responder com clareza, enquanto outros desconheciam tais obras, o que demonstra a falta de formação continuada dos profissionais. Os professores revelaram que tiveram contato com a PHC sem o aprofundamento necessário para o desenvolvimento educacional na Educação Infantil nas aulas de Educação Física. A partir da categoria da totalidade se compreende que o contexto histórico brasileiro foi de ofensiva das propostas neoliberais, portanto, de dificuldade para a implementação de estudos e propostas de educação que combatessem as primeiras.

Alguns professores tiveram contato no curso de graduação e não se lembravam mais da PHC, foi o caso do professor 1. O professor 2 revelou que seu primeiro contato foi em estudos realizados pelos professores da rede municipal para desenvolvimento de documentos institucionais. O professor 3 teve contato com a PHC na licenciatura em Pedagogia. Disse ser comunista e assim entende ser necessário estudar e compreender melhor a PHC. O professor 4 disse que não sabia se já estava utilizando a PHC na sua prática educacional. O professor 5 respondeu ter tido contato superficial.

O professor 6 afirma que durante a graduação e durante os estudos para concursos e processos seletivos, que eu sempre prestei, teve contato com as pedagogias críticas da Educação Física e cita a Crítica Superadora e a Crítica Emancipatória, e somente no mestrado conheceu a Pedagogia Histórico Crítica e se surpreendeu ao saber que foi a base da Abordagem Crítico-Superadora. O professor 7 respondeu não conhecer a PHC. O professor 8 falou que era positivo estudar a zona de desenvolvimento proximal e incluir nas escolas nutricionistas, psicólogos, psicopedagogos. Criticou a PHC, pois entende que ela esteja superada por conta das tecnologias.

No tocante a questão 8, sobre o que pensa sobre um modelo de avaliação subsidiado por pedagogias críticas, os entrevistados também tiveram dificuldade em



formular suas respostas, deixando-as vagas ou desconexas. Muito disso, aparentemente, pelo pouco conhecimento das obras, explicitado nas respostas anteriores, como pelo contato há muito tempo atrás, na graduação.

A respeito da avaliação o professor 01 respondeu: “Porém não sei como seria feita essa avaliação”. O professor 2, acredita que é difícil de se aplicar avaliação sustentada na PHC. O professor 3 disse: “Não adianta usar o discurso de Vygotsky e depois na hora da avaliação eu vou socar um Piaget e falar que é tudo igual porque não é”, entendendo que é preciso estudar bastante e que o grupo de colegas é heterogêneo com professores em jornada dupla e muitos alunos. Sobre a PHC também confunde com a Psicologia Histórico Cultural (de Vygotsky) e finalizou dizendo que seja qual abordagem for, tem que se apropriar de conhecimento para evitar ecletismo.

Ao abordarem o desenvolvimento da avaliação sustentada na PHC, os professores demonstraram insegurança. Entendem que é necessário se apropriar da teoria, estudando. Percebem que Vygotsky é um autor que se vincula à PHC, mas que há uma tendência histórica a se utilizar Piaget. A hegemonia está mantida, mas a contradição é uma categoria a ela eminente, ou seja, percebem a necessidade de mudança de Piaget para Vygotsky, de desconhecimento para conhecimento. A ausência de visão da totalidade dificulta o posicionamento a favor da educação das crianças na Educação Infantil, que são as mais prejudicadas neste nível de ensino na sociedade de classes.

Na última questão de número 9 sobre que contribuição você poderia deixar acerca de como avaliar na Educação Física Infantil a intenção era colocar os entrevistados para refletirem. O tema é extremamente válido, no entanto, quando se tentamos uma reflexão não conseguimos chegar com clareza em como executar. Os estudos colocam “o como” a avaliação deve ser feita de maneira geral, sem pensar nas especificidades de cada disciplina e em especial a Educação Física, sem apresentar instrumentos para o registro físico que essa avaliação deve ter, principalmente pensando no número de turmas que cada professor tem que lecionar.

O professor 1 sugeriu incluir mais questões no material atual, utilizado para avaliação da Educação Física. O professor 2, destacou avaliação atual como burocracia, perda de tempo e solicitou mais eficiência no processo.



O professor 3, entende que atuar com o conhecimento que envolve o futebol, por exemplo, é mais fácil com os alunos do Ensino Fundamental, do que com os da Educação Infantil. Disse não saber como atuar com esse público. Acha que tem a ver com a formação. Falou que a maioria dos professores são desenvolvimentistas e que há os mais antigos, que “rolam a bola”. O professor 4 disse que a avaliação é muito falha porque as crianças do maternal são muito diferentes do início ao final do ano letivo. O professor 5 acha difícil sistematizar uma avaliação e não se referiu a nenhuma teoria para embasar este processo. O professor 6 enfatizou que a avaliação tem que ser processual. Para o professor 7, a avaliação é superficial e seu detalhamento é necessário. O professor 8 abordou as dificuldades geracionais. Entende que o olhar para os alunos deve considerar a velocidade observada no trabalho, na sociedade como um todo.

Os professores de maneira geral, têm uma visão de educação na qual a avaliação deve ter “instrumentos” avaliativos adequados. Possuem dificuldade de, a partir de uma visão de mundo e de sociedade, compreender a educação, o trabalho, a infância, a Educação Física, como formas de humanização do homem. Saviani (2021), sustentando-se em Marx (2013) considera que os homens nascem enquanto indivíduos da espécie humana e que, no ato de trabalhar para suprir suas necessidades de existência, desenvolvem a cultura, que precisa ser apropriada pelas novas gerações, para que se tornem humanos. Com efeito, o homem não nasce humano, ele se torna humano ao se apropriar da cultura historicamente produzida pela humanidade. Tal conhecimento acumulado na história da humanidade deve ser apropriado para geração de mais conhecimentos. O processo cultural educacional, na escola ou fora dela, é a forma de transformar os indivíduos em seres humanos. A educação humaniza os homens.

Então a compreensão do trabalho de Marx (2011) se diferencia radicalmente do trabalho desenvolvido na sociedade capitalista e essa visão predominantemente liberal interfere diretamente nos investimentos na educação para a classe dos trabalhadores. No processo histórico, quando, os agentes sociais, entre eles e sobretudo, os professores, não se apercebem disso, as ações institucionais e socio políticas são lentas e dependem dos sujeitos que tiveram acesso à uma formação mais aprofundada em ciências humanas.



Observa-se nas respostas uma urgência instrumental, que resolva o problema da avaliação, com inclusão de questões, entre outras. Mas há também uma necessidade de se alcançar “eficiência”, já que são muitas turmas de alunos para serem avaliados.

Antunes (2009) ao apresentar as fases de desenvolvimento do processo produtivo dos trabalhadores, sustentado em Marx (2013) demonstra que para o aumento da “mais valia”, o capitalista se utiliza basicamente duas formas de realizá-la, vindo da lógica do fordismo e taylorismo. Com isso, socialmente vinculou-se a ideia de eficiência e pragmatismo na Educação e com relação a Educação Física Alves (2019) afirma:

A Educação Física, então, tem suas primeiras raízes fundadas em uma gênese de aspectos médicos sob a proposta de controle higienista e, também, articulava-se para a formação de um corpo sadio para fins produtivos. Em fábricas atenderia aos anseios do mercado com um novo indivíduo (produto), e nessa perspectiva, alinham-se à ordem social os aspectos fabris padronizados (Alves, 2019, p. 24).

Os docentes também percebem que a formação de professores de Educação Física com perfil biologicista é restrita e citam a abordagem desenvolvimentista (Tani, 1988) como um entrave para o desenvolvimento educacional dos alunos da Educação Infantil, contraditoriamente, revelam que sentem dificuldade em avaliar as crianças na Educação Infantil, por conta do desenvolvimento ser muito rápido.

A educação na visão de um docente está fortemente impactada pela tecnologização, sendo necessário desenvolver processos avaliativos que condizem com isso.

A categoria trabalho do MHD ajuda a compreender as respostas dos professores sobre o processo histórico de avaliação na Educação Infantil. Em sua maioria, eles não se aperceberam que as práticas ecléticas decorrem não só de processos formativos, mas de uma formação considerada chave no processo de manutenção do *status quo*. Logicamente, que os gestores compreendem a necessidade de avaliação e podem organizar a educação para além da lógica neotecnista, mas para isso, o currículo do município precisava dar sustentação teórica e isso não ocorreu a contento. Como na vida social nada se separa, tanto no trabalho como na educação da classe trabalhadora, variadas ideologias conduzem os processos de mudanças, com mecanismos de morosidade, de instabilidade, de



escassez de tempo, de excesso de burocracias e de alunos, entre outras, distraíndo os professores a respeito da educação necessária para os alunos das escolas públicas. Os processos históricos mostram que desde a década de 1990 a formação de professores e a Educação Básica são atacadas pelas políticas neoliberais (economia e política) para diminuição dos direitos sociais das pessoas da classe trabalhadora.



## 9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o objetivo desta pesquisa que foi identificar e analisar nas políticas públicas educacionais e nos documentos oficiais o desenvolvimento da avaliação na Educação Física na Educação Infantil na rede municipal de Rio Claro (SP), conclui-se que historicamente não houve uma sustentação teórica necessária para o seu desenvolvimento, que acarretou ações isoladas que deram origem a práticas ecléticas na Educação Física. Nesse bojo, as avaliações se desenvolveram de forma prioritariamente “psicológica”, com olhar voltado para o “saber se comportar”.

Embora a Cultura Corporal apareça nas falas dos professores entrevistados, quando foram questionados acerca do seu desenvolvimento, perspectivando a Pedagogia Histórico Crítica, que já se encontra em estudo pelo grupo de professores da rede, eles revelaram que se sentiam inseguros para se sustentarem nesta Pedagogia, para o desenvolvimento das aulas de Educação Física. Ainda não houve a compreensão pelo grupo, de que a Cultura Corporal para o Soares *et al* (2013) é o conhecimento sobre o qual se debruça a Educação Física na educação básica, portanto, tal conhecimento deve ser abordado cientificamente, filosoficamente e esteticamente, superando-se o senso comum, visando a totalidade e rompendo com o pragmatismo e conseqüentemente superando a hegemonia da classe dominante, conforme também precípua a PHC.

Falta a percepção dos professores, da relação entre educação e sociedade e a compreensão das políticas públicas como forma de materialização de interesses hegemônicos. Para isso, a compreensão sobre as categorias do Materialismo Histórico Dialético favoreceu o desenvolvimento da avaliação na Educação Infantil, quando ao se estudar os documentos dessa etapa da Educação Básica se observou que até a implementação da BNCC, todos eles estiveram alicerçados nas pedagogias que tangenciaram o construtivismo, com predomínio de visão de ensino focada no aluno.

As políticas educacionais se materializaram ao ritmo neoliberal, sem a organicidade necessária, o envolvimento, a participação, o estudo, as pesquisas e a qualificação dos docentes.

As categorias do materialismo histórico dialético foram essenciais para a compreensão da totalidade que envolve a avaliação e da superação do senso comum. As categorias trabalho, contradição e hegemonia revelam fragilidade não só da



avaliação, mas da Educação Física na Educação Infantil, em fase na qual se trabalha por meio da Proposta Curricular da Educação Física (Rio Claro, 2016b) para a PHC sustentar.

Em relação ao instrumento utilizado pela Secretaria Municipal de Educação de Rio Claro (SP), para avaliação na disciplina Educação Física, ele se caracterizou diretivo, excludente e escasso de possibilidades sobre o desenvolvimento da criança, não priorizando a avaliação do ensino e da aprendizagem da Cultura Corporal.

Os professores participantes entendem a necessidade de um instrumento avaliativo descritivo, mas que também se torna inviável ser utilizado para um número elevado de alunos. Com relação a isso notou-se uma sobrecarregada do docente devido ao número de turmas, sendo a avaliação “tradicional” a forma de atender à demanda. Observou-se que a avaliação é equivocadamente aplicada, pois visou quantificar o processo de ensino-aprendizagem, secundarizando a reflexão, mas para o cumprimento de questões burocráticas.

Os estudos sobre a Educação Infantil e a Educação Física mostraram que a fragilidade na avaliação na rede municipal, na Educação Física, também se atrelou à história recente da Educação Infantil no Brasil e à formação de licenciados em Educação Física, que podem ser enfrentadas no interior da rede de ensino, com a propositura firme, planejada e sistemática da PHC e da abordagem crítico transformadora.

O processo histórico é revelador de práticas inviabilizadoras do desenvolvimento educacional e conseqüentemente da avaliação qualitativa necessária, já que o formato de avaliação em uso, foi desenvolvido em 2013, antes mesmo da Proposta Curricular de Educação Física de 2016 ser criada, portanto, sem arcabouço e direcionamento teórico.

Na análise das entrevistas dos professores houve falas que ainda demonstraram predomínio da abordagem biologicista de Educação Física e também de descompromisso socioeducacional. Os professores perceberam a ausência da Educação Física na BNCC (2017) mas mesmo assim, continuaram a se sustentar nela para o desenvolvimento das aulas, por conta da “obrigatoriedade”. Ao analisar a BNCC (BRASIL, 2017), a mesma se fundamenta no desenvolvimento de competências e habilidades, conflitando com a Cultura Corporal, proposta por Soares *et al* (2013), talvez por isso, também não haja nas suas falas a demonstração do que ensinam.



A BNCC (2017) se consolidou em uma documentação extensa de caráter nacional, suprimindo seu propósito fundamental de base, partindo de um modelo econômico organizacional capitalista que favorece a classe dominante, sujeitando a classe trabalhadora a manobras eficazes e baratas de exploração e declínio do conhecimento historicamente acumulado. A qualidade da educação é nitidamente diferente entre as classes sociais. Saviani (2019) corrobora dizendo que tais pensamentos arbitrários se formaram não levando em conta as polarizações sociais e o processo histórico. Em sua visão as pedagogias críticas não podem desconsiderar os acontecimentos anteriores ao momento educacional vivido. Tais fatos destacados na história humana servirão para reflexão, visando a consciência científica do educando.

A problemática estudada pode ser enfrentada com Pedagogia Histórico Crítica, rompendo com o paradigma biológico e psicológico e com as práticas ecléticas avançando para a compreensão crítica da Educação Física, para entender as relações de poder presentes na sociedade e como elas a influenciam. Essa abordagem considera a importância da reflexão crítica sobre os conteúdos e práticas da Educação Física, buscando desenvolver nos alunos a capacidade de questionar, problematizar e transformar a realidade. Ela não se limita apenas ao desenvolvimento das habilidades motoras, mas também busca promover a consciência corporal, a autonomia, a cidadania dos estudantes e principalmente a transmissão do conhecimento, de geração para geração, daquilo que foi produzido sobre a Cultura Corporal enquanto papel da Educação Física. Ao adotar a Pedagogia Histórico Crítica na Educação Física, os professores instigarão nos estudantes a reflexão sobre as desigualdades sociais presentes nas práticas da Cultura Corporal. No mais, a PHC busca superar as desigualdades presentes na atualidade, como a valorização excessiva do desempenho e da competitividade, a exclusão de certos grupos sociais, o racismo, machismo, elitismo, e a reprodução de estereótipos de gênero. Enfim, contribui para a formação integral dos indivíduos, estimulando o pensamento crítico, a reflexão sobre as desigualdades e a construção de valores como solidariedade, cooperação e respeito mútuo. É necessário experimentar as diversas facetas da Cultura Corporal, para compreendê-las em seu âmago, por completo, sem dicotomias, pois a Educação Física se consolidou como componente curricular obrigatório na Educação Infantil em um contexto de fortes ataques de políticas públicas neoliberais. A



Educação Infantil da rede pública ainda é impactada pelo viés do cuidado como prioritário ao educar.

Então, avaliar, nesse contexto, vai além de apenas atribuir notas ou realizar provas, superando a visão tradicional da avaliação, que muitas vezes é reducionista e pautada apenas na mensuração de resultados e no ranqueamento dos alunos, numa perspectiva de educação para as massas.

A avaliação a partir da PHC e da Abordagem Crítico Transformadora objetiva o desenvolvimento humano. Ela não se limita a verificar se o aluno alcançou ou não certos objetivos, mas busca compreender como esse aluno se apropria do conhecimento e como ele pode utilizar esse conhecimento para transformar sua realidade. Nesse contexto, o professor desempenha um papel fundamental como responsável pelo processo ensino-aprendizagem e avaliação, sendo fator determinante ao criar situações que eventualmente expressam aos alunos suas potencialidades, superando suas dificuldades. É importante entender sobre a questão da centralidade da criança na rotina escolar, ela é o foco, mas não protagoniza o próprio processo de ensino-aprendizagem, não se pode secundarizar o papel do professor, que media atividades escolares, nem lançar nas mãos das crianças a responsabilidade do seu desenvolvimento, da sua evolução pedagógica ou a falha desses aspectos.

A avaliação escolar está relacionada, na Pedagogia Histórico Crítica, ao mundo social de cada indivíduo e exige dos professores um olhar pedagógico questionador, a fim de analisar processos de forma dialética.

Por fim, a análise da avaliação em Educação Física na rede municipal de ensino de Rio Claro explicitou a urgente necessidade de organização, planejamento e sistematização da PHC que é almejada e que na dependência da realidade sócio-histórica hegemônica, depende do compromisso dos sujeitos sociais, dos professores e gestores, pesquisando, estudando e se envolvendo socio politicamente para desempenharem seus papéis de agentes transformadores.

Foi possível verificar também, como resultado dessa pesquisa, o desconhecimento docente em razão aos pressupostos teóricos que direcionam a prática pedagógica na perspectiva da Pedagogia Histórico Crítica. As políticas educacionais se materializaram bem ao ritmo neoliberal, sem a organicidade



necessária, o envolvimento, a participação, o estudo, as pesquisas e qualificações docentes.

Esta pesquisa, permitiu analisar e argumentar de forma elucidada a Educação Física na Educação Infantil, dando sustentação as avaliações que os professores realizam anualmente, onde o objetivo principal da avaliação está nas ações desenvolvidas tanto pelo aluno como pelo professor, qualificando o processo educacional dos indivíduos inclusos no movimento, redirecionando as ações pedagógicas quando necessário. Para Castro e Galvão (2021) a avaliação deve ser mediadora e amparar o professor na análise das atividades de ensino, se essas se tornaram efetivamente aprendizagem. Esses conhecimentos sistematizados devem ser trabalhados de forma contextualizada, para que os alunos entendam e ponderem a realidade criticamente, desenvolvendo o conhecimento em várias fases. Ainda para Castro e Galvão (2021) a prática educativa sempre se pautará na prática social, na qual professor e aluno se prostam dissemelhantemente, pois enquanto o primeiro possui visão mais sintética da prática social, o segundo tem o conhecimento manifestado de forma sincrética.

A análise crítica é imprescindível, enxergando pontos opostos e contraditórios, oportunizando entender a sociedade em sua universalidade e caráter antagônico concomitantes, onde hoje se priva a qualidade educacional para a classe trabalhadora, pois ainda para Saviani os párias da nova sociedade são aqueles não são sapientes.

Nesse ponto a educação dualista, pública para a classe trabalhadora e privada para a classe burguesa, reflete a desvalorização e supressão do conhecimento do proletariado.

Para esse professor, a formação acadêmico profissional que o curso de mestrado lhe proporcionou, foi capaz de desnudar a realidade para além das aparências, para uma compreensão política da educação na sociedade de classes, na qual preponderam práticas educacionais ecléticas tão bem descritas nas entrevistas com os professores, que participaram dessa pesquisa. O não domínio das teorias educacionais se caracterizam como estratégia para imobilização da classe dos professores. Assim, é muito desejável que um processo que já se acena no horizonte histórico seja revigorado e se materialize.





## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Larissa Cella de Cavalli. **A organização do espaço escolar no Brasil: uma análise histórica e social.** Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/144018>. Acesso em: 17 ago. 2022.

ALVES, Renato Sebastião. **Educação Física e Pedagogia Histórico-Crítica: reflexões sobre uma necessária reaproximação.** 2019. Disponível em: [https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/38452/1/2019\\_RenatoSebasti%C3%A3oAlvesRibeiro.pdf](https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/38452/1/2019_RenatoSebasti%C3%A3oAlvesRibeiro.pdf). Acesso em: 17 ago. 2022

ANDRADE, Diogo Calasans Melo. O surgimento do “estado” e da “propriedade privada” na Idade Antiga e na Idade Média. **Passagens: Revista Internacional de História Política e Cultura Jurídica**, v. 12, n. 2, p. 309-324, mai. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistapassagens/article/view/46090/26375>. Acesso em: 12 mai. 2023.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho.** São Paulo: Boitempo Editorial, 2009. 261 p.

ASSIS, Leandro Marlon Barbosa; FARBIARZ Alexandre. Conectar ou desconectar: debates sobre a reflexão a partir da Educação para os meios. **Comunicação & Educação**, v. 23, n. 2, p. 21-33, Jul/dez. 2018. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/144406/149964>. Acesso em: 01 set. 2022.

AYOUB, Eliana. Reflexões sobre a Educação Física na educação infantil. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, supl. 4, p. 53-60, 2001. Disponível em <https://www.revistas.usp.br/rpef/article/view/139594/134898>. Acesso em: 28 jun. 2021.

BACH, Eliane Loreni; PERANZONI, Vaneza Cauduro. A história da Educação Infantil no Brasil: fatos e uma realidade. **EFDeportes.com, Revista Digital**, Buenos Aires – v. 19, n. 192, 2014. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd192/a-historia-da-educacao-infantil-no-brasil.htm>. Acesso em: 25 jul. 2023.

BETTI, Mauro. **Educação Física escolar: ensino e pesquisa-ação.** 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2013.

BETTI, Mauro; ZULIANI, Luiz Roberto. Educação física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 73-81, 2002. Disponível em: [https://www.mackenzie.br/fileadmin/OLD/47/Graduacao/CCBS/Cursos/Educacao\\_Fisica/REMEFE-1-1-2002/art6\\_edfis1n1.pdf](https://www.mackenzie.br/fileadmin/OLD/47/Graduacao/CCBS/Cursos/Educacao_Fisica/REMEFE-1-1-2002/art6_edfis1n1.pdf). Acesso em: 30 ago. 2021.



BOSCATTO, Juliano Daniel; IMPOLCETTO, Fernanda Moreto; DARIDO, Suraya Cristina. A Base Nacional Comum Curricular: uma proposição necessária para a educação física? **Motrivivência**, v. 28, n. 48, p. 96-112, 21 set. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.5007/2175-8042.2016v28n48p96>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2016v28n48p96/32565>. Acesso em: 30 ago. 2021.

BRACHT, Valter. **Educação Física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1992.

BRASIL. **Constituição** (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: [Constituição \(planalto.gov.br\)](http://planalto.gov.br). Acesso em: 12 out. 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Lei Federal n.º 10.172, de 9/01/2001. Brasília: MEC, 2001. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=2730-pne-lei-10172-09-01-01&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2730-pne-lei-10172-09-01-01&Itemid=30192) Acesso em: 12 out. 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2017b. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_sit e.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit e.pdf). Acesso em: 12 out. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Disponível em: [http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466\\_12\\_12\\_2012.html](http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html). Acesso em: 12 ago. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016**. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2022.

BRASIL. **IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/rio-claro/panorama> Acesso em: 29 jul. 2023.

BRASIL. **INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. 2017a. Competências Gerais da Nova BNCC. Disponível em: <http://inep80anos.inep.gov.br/inep80anos/futuro/novas-competencias-da-base-nacional-comum-curricular-bncc/79>. Acesso em: 29 jul. 2023.



BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em: 30 set. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: [http://www.cp2.g12.br/alunos/leis/lei\\_diretrizes\\_bases.htm](http://www.cp2.g12.br/alunos/leis/lei_diretrizes_bases.htm). Acesso em: 30 set. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9394/1996, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 2019. 3ª ed. Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/559748/lei\\_de\\_diretrizes\\_e\\_bases\\_3ed.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/559748/lei_de_diretrizes_e_bases_3ed.pdf?sequence=1&isAllowed=y) Acesso em: 30 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Ensino fundamental de nove anos: Orientações para a Inclusão da Criança de Seis anos de Idade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010a. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares\\_2012.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf). Acesso em: 30 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução**. Brasília/DF: MEC, SEF, 1997.

BRASIL. **Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010b**. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf). Acesso em: 30 set. 2022.

BRESSAN, Édio Luís; BRZEZINSKI, Iria. Materialismo histórico-dialético e a transformação da realidade. **Eccos - Revista Científica**, São Paulo, n. 61, p. 1-20, e20986, abr./jun. 2022. DOI: <https://doi.org/10.5585/eccos.n61.20986>. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/20986/9732>. Acesso em: 03 ago. 2023.



BUFALO, Katia Silva; RUIZ, Maria José Ferreira. Políticas públicas para a leitura e materialismo histórico dialético: levantamento sobre as produções acadêmicas (2013-2016). **RPGE– Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. 3, p. 978-991, set./dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/11322/7846>. Acesso em: 28 jun. 2023.

CALHEIROS, V. C.; FERREIRA, L. S. A Educação Física e a pedagogia histórico-crítica: aproximações. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 21, p. 1-19, 2021. DOI: 10.20396/rho.v21i00.8659287. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8659287>. Acesso em: 02 set. 2022.

CALLAI, Ana Nathalia Almeida; BECKER, Eriques Piccolo.; SAWITZKI, Rosalvo Luis Considerações acerca da Educação Física escolar a partir da BNCC. **Conexões**, Campinas, SP, v. 17, p. e019022, 2019. DOI: <https://doi.org/10.20396/conex.v17i0.8654739>. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8654739>. Acesso em: 29 ago. 2021.

CARNELOSSI, Ivone Linares Sanches; PIASSA, Zuleika Aparecida Claro. Avaliação da aprendizagem numa perspectiva Histórico Crítica. In: PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE, 2016. Curitiba: SEED/PR., 2018. V.1. (Cadernos PDE). Disponível em: [http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernos/pdebusca/producoes\\_pde/2016/2016\\_artigo\\_dtec\\_uel\\_ivonelinaressanchescarnelossi.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernos/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_dtec_uel_ivonelinaressanchescarnelossi.pdf). Acesso em: 20 mai. 2023.

CARNOY, Martin. **Estado e teoria política**. 2. ed. Campinas: Papyrus, 1988.

CASTRO, Tainara Pereira; GALVÃO, Ana Carolina. Avaliação na educação infantil: contribuições a luz da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico cultural. **Revista Polyphonia**, Goiânia, v. 32, n. 2, jul./dez. 2021.

CHAGAS, Eduardo F. O método dialético de Marx: investigação e exposição crítica do objeto. **Síntese: Revista de Filosofia**, v. 38, n. 120, p. 55-70, 2011.

COSTA, Jaqueline de Moraes; PINHEIRO, Nilcéia Aparecida Maciel. O ensino por meio de temas-geradores: a educação pensada de forma contextualizada, problematizada e interdisciplinar. **Imagens da Educação**, v. 3, n. 2, p. 37-44, 2013

CURY, Carlos Roberto Jamil; REIS, Magal; ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. **Base nacional comum curricular: dilemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2018.

DARIDO, Suraya Cristina, IMPOLCETTO, Fernanda Moreto. Educação física como componente curricular da Educação Básica: aspectos legais. In: ALBUQUERQUE,



Denise Ivana de Paula; DEL-MASSO, Maria Candida Soares. **Desafios da educação física escolar**: temáticas da formação em serviço no PROEF. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. p. 14-27.

DARIDO, Suraya Cristina. A avaliação da educação física na escola. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. Disponível em: [https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/381290/1/caderno-formacao-pedagogia\\_16.pdf](https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/381290/1/caderno-formacao-pedagogia_16.pdf). Acesso em: 25 jun. 2021.

DOURADO, Luiz Fernandes; SIQUEIRA, Romilson Martins. A arte do disfarce: bncc como gestão e regulação do currículo. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** - Periódico Científico Editado Pela Anpae, v. 35, n. 2, p. 291-306, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.21573/vol35n22019.95407>. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpaee/article/view/vol35n22019.95407/53884>. Acesso em: 03 jul. 2022.

DUARTE, Newton. **As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento**. Revista Brasileira de Educação. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KtKJTDHPd99JqYSGpQfD5pj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 ago. 2023.

FERREIRA JR., Amarilio; BITTAR, Marisa. **A educação na perspectiva marxista**: uma abordagem baseada em Marx e Gramsci. Interface - Comunic., Saúde, Educ., v.12, n.26, p.635-46, jul./set. 2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Trabalho como princípio educativo. In: SALETE, R.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica Joaquim Venâncio, 2012.

GATTI, Bernardete Angelina. O professor e a avaliação em sala de aula. **Estudos em Avaliação Educacional**, n. 27, jan-jun/2003. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1150/1150.pdf>. Acesso em: 03 ago. 2023.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOES, Daniella de Luca. **O ensino da educação física na educação infantil**: desafios contemporâneos. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF) – Universidade Estadual Paulista – UNESP, Rio Claro, 2020. Disponível em: [https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/204865/goes\\_dl\\_me\\_rcla.pdf?sequence=7&isAllowed=y](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/204865/goes_dl_me_rcla.pdf?sequence=7&isAllowed=y). Acesso em: 22 ago. 2022.

GOMES, Livia Carmelita Ponce. **Educação Física na Educação Infantil**: experiências de professores na elaboração do currículo. 2020. 292 f. Dissertação



(Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF) – Universidade Estadual Paulista – UNESP, Bauru, 2020. Disponível em: <https://old.cev.org.br/arquivo/biblioteca/4054867.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2022.

GOMES, Vivian Santos; LAVOURA, Tiago Nicola. Crítica a base nacional comum curricular: em busca do ensino desenvolvnte na educação infantil. **Seminário Gepráxis, Vitória da Conquista**, v. 8, n. 13, p. 1- 10, maio 2021. Disponível em: <http://anais.uesb.br/index.php/semgepraxis/article/view/9830>. Acesso em: 15 fev. 2022.

HESS, Cassia Maria; TOLEDO, Eliana. A atuação do professor de Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental: uma abordagem legislativa. **Revista Brasileira Ciência e Movimento**, v. 24, n.1, p. 167-178, 2016. DOI: <https://doi.org/10.18511/rbcm.v24i1.5766>. Disponível em: <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RBCM/article/view/5766>. Acesso em: 03 ago. 2022.

KONDER, Leandro. **O Que é Dialética**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos da metodologia científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Técnica de pesquisa: planejamento execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. Cortez editora, 2013.

MACHADO, Ana Luiz; REIS, Fabio Pinto Gonçalves. Representações de professores de Educação Física sobre o processo de avaliação na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. **Revista Digital**. Buenos Aires, Argentina, n. 196, Set 2014. Disponível em: <https://efdeportes.com/efd196/processo-de-avaliacao-na-educacao-infantil.htm>. Acesso em: 09 set. 2022.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna [tradução Newton Ramos-de-Oliveira]**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

MARTINS, Lígia Márcia; LAVOURA, Tiago Nicola. **Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação**. Educar em Revista, Curitiba, v. 34, n. 71, p. 223-239, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.59428>. Acesso em 12 set. 2021

MARX, Karl. **O Capital: crítica da Economia Política**. Livro 1. São Paulo: Boitempo, 2013.



MARX, Karl. **O Dezoito Brumário de Louis Bonaparte**. São Paulo: Centauro, 2006.

MELLO, André da Silva; ZANDOMINEGUE, Bethânia Alves Costa; BARBOSA, Raquel Firmino Magalhães; MARTINS, Rodrigo Lema del Rio; SANTOS, Wagner. A educação infantil na Base Nacional Comum Curricular: pressupostos e interfaces com a educação física. *Motrivivência*, [S.L.], v. 28, n. 48, p. 130, 21 set. 2016. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). <http://dx.doi.org/10.5007/2175-8042.2016v28n48p130>.

MELO, Luciene Farias de. **O portfólio como uma possibilidade de intervenção pedagógica em Educação Física**. Dissertação (Mestrado) – Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo. Orientador: Prof. Dr. Osvaldo Luiz Ferraz. Disponível em: [https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/39/39133/tde-30052012-074717/publico/Luciene\\_Melo.pdf](https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/39/39133/tde-30052012-074717/publico/Luciene_Melo.pdf) Acesso em: 11 abr. 2023.

MENDES, Evandra Hein; GARCIA, Jacqueline Cabral. Práticas de avaliação de professores de educação física na educação infantil em um município da região oeste do Paraná. **Caderno de Educação Física e Esporte**, Marechal Cândido Rondon, v. 19, n. 3, p. 143-148, 2021. DOI: 10.36453/cefe.2021.n3.27661. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/cadernoedfisica/article/view/27661>. Acesso em: 11 abr. 2023.

Metodologia do ensino de Educação Física. São Paulo: **Cortez**, 1992.

MORAES, S. P. G. **Avaliação do processo de ensino e aprendizagem em matemática: contribuições da teoria histórico-cultural**. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

NEIRA, Marcos Garcia. **Educação física: desenvolvendo competências**. São Paulo: Phorte, 2003.

NEIRA, Marcos Garcia. Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 40, n. 3, p. 215-223, jul. 2018. <http://dx.doi.org/10.1016/j.rbce.2018.04.001>.

OLIVEIRA, Ivanilda Dantas; DIAS, Adelaide Alves. Base nacional comum curricular para educação infantil: processo de construção e concepções norteadoras. **Revista Espaço do Currículo (on line)**, v. 14, n. 1, p. 1-10, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/57113/33272>. Acesso em: 09 set. 2022.

OLIVEIRA, Russel Petresson Bezerra; MEZZARROBA, Cristiano. A utilização do livro didático na Educação Física escolar no ensino médio: um estudo de caso. **Revista Digital**. Buenos Aires, Argentina. v. 17, n. 173, p. 1-12, 2012. Disponível em: <https://efdeportes.com/efd173/livro-didatico-na-educacao-fisica-escolar.htm>. Acesso em: 09 set. 2022.



PASQUALINI, Juliana Campregher, MARTINS, Lígia Márcia. A Educação Infantil em busca de identidade: análise crítica do binômio “cuidar-educar” e da perspectiva anti-escolar em Educação Infantil. **Psicol. educ.**, n. 27, p. 71-100, 2008. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-69752008000200005](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752008000200005). Acesso em: 25 jul. 2023.

PIRES, Marília Freitas de Campos. O materialismo histórico-dialético e a Educação. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v. 1, n. 1, p. 83-94, 1997. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/30353>. Acesso em: 23 abr. 2022.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Editora Feevale, 2013.

RAMOS, Marise Nogueira. **Currículo Integrado**. Minicurso: práticas de integração curricular e interdisciplinaridade na educação profissional. 2017. Disponível em: <https://www.ifpb.edu.br/joaopessoa/ensino/articulacao-pedagogica/projeto-de-atualizacao-dos-ppcs/2017/encontros-pedagogicos-2017/ii-encontro-pedagogico-de-2017/texto-curriculo-integrado-e-interdisciplinaridade.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2023.

RIO CLARO. Secretaria Municipal da Educação. **Orientação Curricular da Educação Infantil**. Secretaria Municipal. Rio Claro, 2016a. Disponível em: [https://www.educacaorc.com.br/media/biblioteca/7002470/Orientacao%20Curricular%20de%20Educacao%20Infantil%202016\\_final.pdf](https://www.educacaorc.com.br/media/biblioteca/7002470/Orientacao%20Curricular%20de%20Educacao%20Infantil%202016_final.pdf) . Acesso em: 8 mai. 2022.

RIO CLARO. Secretaria Municipal da Educação. **Proposta Curricular de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Rio Claro (SP)**. Versão Preliminar. 2016b. Disponível em: <https://www.educacaorc.com.br/media/biblioteca/7002471/Proposta%20Curricular%20Educacao%20Fisica%20RioClaroSP%20-vers%C3%A3o%20preliminar.pdf>. Acesso em 08 mai. 2022.

RIO CLARO. Secretaria Municipal de Educação. **Deliberação 01 do Conselho Municipal de Educação (COMERC)**. Rio Claro, 2011a.

RIO CLARO. Secretaria Municipal de Educação. **Ofício 001 do Conselho Municipal de Educação (COMERC)**. Rio Claro, 2011b.

RIO CLARO. Secretaria Municipal de Educação. **Plano Municipal de Educação**. Rio Claro, 2015. Disponível em: <https://www.educacaorc.com.br/media/biblioteca/7001846/Lei%20n%C2%BA%204886%20-%20Plano%20Municipal%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o.PDF>. Acesso em: 08 mai. 2022.

SANTOS, José Ronaldo S. dos. A Educação numa perspectiva omnilateral: a práxis da relação entre educação, trabalho e movimentos sociais. **Entrelaçando - Revista Eletrônica de Culturas e Educação**, v. 5, n. 3, 2012. Disponível em:



file:///C:/Users/PC/Dropbox/a-educacao-numa-perspectiva-omnilateral-a-praxis-da-relacao-entre-educacao-trabalho-e-movimentos-sociais.pdf Acesso em: 06 set. 2022.

SÃO PAULO (Estado). **Resolução 184, de 27 de dezembro de 2002**. Dispõe sobre a natureza das atividades de Educação Artística e de Educação Física nas séries do ciclo I do Ensino Fundamental das escolas públicas estaduais. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/1024.pdf>. Acesso em: 09 set. 2022.

SÃO PAULO (Estado). **Resolução 184, de 27 de dezembro de 2002**. Dispõe sobre a natureza das atividades de Educação Artística e de Educação Física nas séries do ciclo I do Ensino Fundamental das escolas públicas estaduais. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/1024.pdf>. Acesso em: 09 set. 2022.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Currículo Paulista**. São Paulo, 2019, 526p. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2019/09/curriculo-paulista-26-07.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2021.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. Campinas: Autores Associados, 2018.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 12ª ed. Campinas: Autores Associados, 2021.

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

SECCHIN, Fabiula de Paula. In: **Lei de Diretrizes e Bases e Legislação Congênere**. ESPÍRITO SANTO (Estado). Ministério Público do Estado do Espírito Santo. Centro de Apoio Operacional de Implementação das Políticas de Educação. Vitória-ES, 2014. 2ª ed. Disponível em: <https://www.unijales.edu.br/library/downebook/id:64>. Acesso em: 06 set. 2022.

SILVA, Ederson Antonio da. **Avaliação da aprendizagem em Educação Física Escolar: delineando uma síntese possível a partir da análise da própria experiência docente**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF) – Universidade Estadual Paulista – UNESP, Presidente Prudente, 2020. Disponível em: [https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/194319/silva\\_ea\\_me\\_prud.pdf?squence=3&isAllowed=y](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/194319/silva_ea_me_prud.pdf?squence=3&isAllowed=y). Acesso em: 22 ago. 2022.

SILVA, Gustavo Cleiton Sousa da; OLIVEIRA, Natalia Cristine Ramos de; MEDEIROS, Bruno Lima; ARAÚJO, Fernando Gabriel Catarino; ANACLETO, Francis



Natally de Almeida. Educação infantil na BNCC: análise e contextualização do componente curricular educação física. **Temas em Educação Física Escolar**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, jan./jul. 2019, p. 97-116.

SILVA, Tobias Lourençoni da. **A educação física na educação infantil: possibilidades e potencialidades**. 2020. 135 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação Física, Proef - Mestrado Profissional Educação Física em Rede Nacional, Unesp - Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2020.

SOARES. Ademilson de Sousa. Licenciatura versus bacharelado: a cultura da polarização na formação inicial dos professores. **Póiesis Pedagógica** - V.9, N.1 jan/jun.2011; pp.109-123

SOARES, Carmem Lúcia; TAFFAREL, Celi Nelza Zülke; VARJAL, Elizabeth; CASTELLANI FILHO, Lino; ESCOBAR, Micheli Ortega; BRACHT, Valter. Metodologia do Ensino de Educação Física. 2ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2013.

SOARES, Carmem Lúcia; TAFFAREL, Celi Nelza Zülke; VARJAL, Elizabeth; CASTELLANI FILHO, Lino; ESCOBAR, Micheli Ortega; BRACHT, Valter. Metodologia do Ensino de Educação Física. 1ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 1992.

SOUZA JÚNIOR, Marcílio. BARBOZA, Roberta de Granville; LORENZINI, Ana Rita; GUIMARÃES, Gina; SAYONE; Hilda. FERREIRA; Rita Cláudia. Coletivo de autores: a cultura corporal em questão. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 33, n. 2, p. 391-411, 2011.

SOUZA, Maristela da Silva; SCAPIN, Gislei José; GOMES, Gabriel Vielmo. EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E A BNCC: o projeto de formação humana e as implicações na formação de professores no âmbito do avanço conservador. **Revista Fluminense de Educação Física**: Edição Comemorativa, Niterói, v. 2, p. 1-19, jun. 2021.

TANI, Go; KOKUBUN, Eduardo; MANOEL, Edison de Jesus; DE PROENÇA, José Elias. **Educação Física escolar**: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo: EPU/EDUSP, 1988.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. O método materialista histórico e dialético para a pesquisa em educação. *Rev. Simbio-Logias*, v. 12, n. 17, 2020.

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

VIEIRA, Evilásio Martins. **A relação entre as práticas de formação de professores e a teoria do conhecimento no curso de licenciatura em educação física da Universidade Regional do Cariri**. 2012. 285 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

## APENDICE A

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – PROFESSORES (AS)**  
(De acordo com as Resoluções n. 466 (BRASIL, 2012) e n. 510 (BRASIL, 2016) do Conselho Nacional de Saúde)

Rio Claro, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de  
2023.

Prezado(a) colega,

Eu, Adriano Antônio Batista Lopes, aluno regularmente matriculado no curso de mestrado profissional em Educação Física em rede nacional, PROEF, da FC/UNESP, apresento a pesquisa “Avaliação em Educação Física na educação infantil à luz da Pedagogia Histórico Crítica: enfrentamento ao sistema de avaliação vigente na cidade de Rio Claro - SP”, para a qual o(a) senhor(a) está sendo convidado a participar.

A referida pesquisa tem por objetivo identificar e analisar, nos documentos oficiais, o desenvolvimento da avaliação na Educação Física na Educação Infantil na rede municipal de Rio Claro – SP.

Sua colaboração junto a essa pesquisa se dará por meio da participação em uma entrevista a qual, na primeira parte, contará com questões relacionadas à sua formação. Na segunda parte as questões irão abordar a Educação Física na Educação Infantil e a avaliação.

Realizarei a entrevista para compreender melhor a temática da avaliação na Educação Física na Educação Infantil na rede municipal de Rio Claro-SP, assim como os processos avaliativos dentro dessa etapa da Educação Básica.

O seu nome será mantido em sigilo e os dados coletados serão utilizados exclusivamente para fins acadêmico científicos.

Você receberá uma cópia deste termo, no qual constam os dados do pesquisador responsável, e da orientadora, podendo tirar suas dúvidas sobre o desenvolvimento do estudo a qualquer momento que julgar necessário.

Essa pesquisa apresenta benefícios para os participantes e para a comunidade educacional e científica, pois a pesquisa científica é um valioso recurso para que os docentes consigam dialogar sobre as problemáticas desveladas em seus cotidianos, permitindo assim, elucidação e compreensão para além do senso comum.



Qualquer pesquisa que envolve seres humanos apresenta riscos, ainda que mínimos. Ao participar da entrevista você poderá, eventualmente, sentir algum desconforto ao falar sobre suas histórias, lembrar acontecimentos ou perceber necessidades, sentir desconforto em reviver experiências desagradáveis, exposições pessoais e/ou profissionais. Então, os riscos da pesquisa são possíveis constrangimentos aos participantes, algum desconforto ao tratar de algum tema, porém o roteiro apresentado acima, será reapresentado por ocasião da realização da entrevista.

O local, dia e horário serão acordados entre você e o pesquisador.

A participação nesse estudo não envolve nenhum tipo de pagamento de sua parte e também não haverá qualquer remuneração por parte do pesquisador.

Esclareço, ainda que você poderá deixar de colaborar nesta pesquisa a qualquer momento que desejar, ou mesmo não responder a questões que julgar inconvenientes.

Qualquer dúvida poderá ser sanada entrando em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da FC/UNESP, Prof. Dr. Mário Lázaro Camargo, pelo e-mail [cepesquisa.fc@unesp.br](mailto:cepesquisa.fc@unesp.br) e no endereço: Av. Luiz Edmundo Carrijo Coube. 14-01-Vargem Limpa/ Bauru-SP – CEP: 17.033-360.

Certo de contar com sua valiosa participação, antecipo agradecimentos pela consideração e apresento meus cordiais cumprimentos.

---

### CONSENTIMENTO PÓS-INFORMADO

Eu \_\_\_\_\_, RG nº \_\_\_\_\_ aceito participar na obtenção das informações para o desenvolvimento da pesquisa aqui apresentada. Autorizo a divulgação e publicação das informações prestadas exclusivamente para fins acadêmicos e científicos.

Assinatura: \_\_\_\_\_

**Pesquisador responsável:** Mestrando Adriano Antônio Batista Lopes

e-mail: [adriano.antonio@unesp.br](mailto:adriano.antonio@unesp.br)

ou [adryanolopes@icloud.com](mailto:adryanolopes@icloud.com)

**Orientadora:** Profa. Dra. Luciene Ferreira da Silva

e-mail: [luciene.ferreira@unesp.br](mailto:luciene.ferreira@unesp.br)

## APENDICE B



### TERMO DE ANUÊNCIA

Eu, Valéria Aparecida Vieira Velis concordo com o desenvolvimento da pesquisa intitulada "Educação Física na educação infantil e a avaliação educacional na rede pública municipal de Rio Claro: Por que avaliar? O que avaliar? Como avaliar? Para quem avaliar?" nesta rede de ensino, sob a responsabilidade do pesquisador Adriano Antonio Batista Lopes, RG 40.309.676-5, CPF 340.759.038-50, Professor de Educação Básica II – Efetivo na EM Lygia do Carmo Polastri Vendramel, matrícula nº 702443, aluno do Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Curso de Mestrado Profissional. A referida pesquisa tem por objetivo identificar e analisar o desenvolvimento da avaliação na Educação Física na Educação Infantil.

O projeto terá seu início somente após a aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa, mediante parecer ético consubstanciado. Declaramos que conhecemos a Res. 466/12 – CNS/CONEP e que seguiremos seus preceitos.

A partir disso, o pesquisador entrevistará os professores (as) com questões abertas, onde o participante falará livremente, evitando constrangimentos que possam surgir por conta da indagação objetiva e direta sobre algum tema que cause desconforto.

Rio Claro- SP, 11 /10 /2022.

De acordo,

p/ *Carina Fragelli*

(Valéria Aparecida Vieira Velis)

Nome: Valéria Aparecida Vieira Velis

RG:

CPF:

Cargo: Secretária de Educação

**Pesquisador responsável:** Mestrando Adriano Antônio Batista Lopes  
e-mail: [adriano.antonio@unesp.br](mailto:adriano.antonio@unesp.br) ou [adryanolopes@icloud.com](mailto:adryanolopes@icloud.com)  
Cel: (19) 9 9705-8801

**Orientadora:** Profa. Dra. Luciene Ferreira da Silva  
e-mail: [luciene.ferreira@unesp.br](mailto:luciene.ferreira@unesp.br)  
Cel: (14) 9 9162-8434

---

Comitê de Ética em Pesquisa  
Endereço: Av. Luiz Edmundo Carrilho Coube, 14-01- Vargem Limpa/ Bauru-SP CEP: 17.033-360  
E-mail: [cepesquisa.fc@unesp.br](mailto:cepesquisa.fc@unesp.br)  
Telefone: (14) 3103-9400

## APENDICE C

Rio Claro, 11 de outubro de 2022

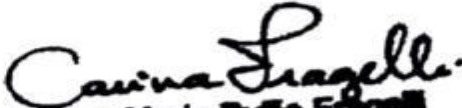
Após análise do projeto, o Centro de Aperfeiçoamento Pedagógico, coloca-se favorável a realização da pesquisa. O pesquisador encaminhou os seguintes documentos:

1. Carta direcionada a SME, na figura do Secretário de Educação, escrita pelo Professor Orientador da Universidade apresentando o estagiário;
2. Atestado de Matrícula do estudante responsável pela pesquisa no Programa de Pós Graduação a que está vinculado;
3. Termo de Anuência;
4. Projeto de Pesquisa.

**Faltando anexar os documentos**

1. Carta direcionada a SME, na figura do Secretário de Educação, escrita pelo estudante Responsável pela Pesquisa explicando o desenvolvimento da pesquisa resumidamente; com TELEFONE e EMAIL para contato;
2. Parecer consubstanciado do CEP, com aprovação da pesquisa;

**para completa anuência do pedido.**

  
Carina Maria Bullo Frágoli  
Coord. da Educação Física  
RG: 40.620.812-8



## PRODUTO EDUCACIONAL

A avaliação é um processo interno dependente e decorrente do seu arcabouço teórico. No caso da PHC e da Abordagem Crítico-Superadora da Educação Física (Soares *et al*, 2013) os planejamentos de ensino são desenvolvidos considerando a Cultura Corporal e os objetivos, metodologia e avaliação nas aulas são determinados pelo contexto. Então se parte da prática social dos estudantes e a ela se retorna após sucessivos desnudamentos da realidade.

A partir dos estudos realizados e sustentados em teorias críticas transformadoras (Saviani, 2019) (Pedagogia Histórico Crítica) e (Soares *et al.*, 2013) (Abordagem Crítico Superadora da Educação Física), foi desenvolvido este material que colaborará com o processo de divisão pedagógica dos objetos ao longo do ano e a avaliação da Educação Física na Educação Infantil deste professor pesquisador, o que não impede ser um material inspirador para outros professores e professoras.

O objetivo é acompanhar o processo de apropriação do conhecimento científico, filosófico e artístico dos estudantes da Educação Infantil nas aulas de Educação Física, caminhando no sentido da ominilateralidade, que é um conceito de Marx (1989) exposto também em Manacorda (2011) e que tenta dar conta da educação que não se quer dicotômica, portanto, busca o rompimento com os dualismos, para a transformação social. Tal proposição se mostrou necessária no contexto da sociedade capitalista em sua fase neoliberal e de precarização do trabalho (categoria central do materialismo histórico dialético). As ideias liberais impactam diretamente as políticas públicas educacionais que reproduzem as dicotomias oriundas do mundo do trabalho: manual e intelectual, que divide a sociedade em classes e por conseguinte, a educação, que se dirige para os alunos da escola pública, com predominância de formação para o trabalho manual, precário e mal remunerado e, intelectual, de nível superior para a educação burguesa.

No panorama do neoliberalismo, a educação tem um papel importante de formação do indivíduo neoliberal. No entanto, o professor desse contexto deve receber formação aligeirada, flexibilizada em razão dos interesses e demandas do capital, centralizada quanto aos seus ensinamentos (nem sei se poderiam ser chamados de conteúdos...) e destinada a disciplinar o indivíduo ao mercado (Marsiglia, 2011, p.14, grifos nossos).



Assim, a Cultura Corporal será contextualizada e abordada histórica e dialeticamente no processo de aprendizagem dos alunos. Para colaborar com este processo, este material se utiliza das categorias do jogo propostas por Caillois (2018).

Roger Caillois foi um autor francês que escreveu sobre jogos e sua teoria. Uma de suas obras mais conhecidas é "Os jogos e os homens": a máscara e a vertigem, publicada originalmente em 1958. Neste livro, ele apresenta sua classificação dos jogos em quatro categorias principais, que ele chama de "famílias de jogos": *agôn*, *alea*, *mimicry* e *ilinx*, ou seja, categorias que agregam jogos com predominância de competição, de sorte, do simulacro e de vertigem (2018, p. 32).

*Agôn* está presente nos jogos nos quais há predomínio da competição, quando os jogadores se enfrentam, de acordo com regras definidas. Isso inclui jogos de tabuleiro, esportes, xadrez, entre outros. "O agôn apresenta-se como a forma pura do mérito pessoal e serve para o manifestar" (Caillois, 2018, p. 35). "A finalidade dos antagonistas não é a de causar um estrago sério no seu adversário, mas sim o de demonstrar a sua própria superioridade" (*Ibid*, 2018, p. 36). *Alea* é uma família composta de jogos nos quais a tônica é a sorte e o acaso. Nestes jogos, o resultado não depende completamente dos jogadores. Exemplos incluem jogos de cartas, roleta e outros jogos de azar. *Alea* baseia-se numa decisão que não depende do jogador (*Ibid*, 2018). *Mimicry* é uma categoria composta por jogos de imitação ou simulação, nos quais os participantes interpretam papéis ou se envolvem em representações fictícias. Isso engloba jogos de RPG (*role-playing game*), teatralização, mímicas, persuasões e faz de conta. "O jogo pode consistir, não na realização de uma atividade ou na assunção de um destino, num lugar fictício, mas sobretudo na encarnação de um personagem ilusório e na adoção do respectivo comportamento" (*Ibid*, 2018, p. 41). *Ilinx* é a categoria que inclui os jogos que provocam vertigem ou perda de equilíbrio, nos quais o objetivo é alterar a percepção ou a sensação dos jogadores. Isso pode envolver giros, montanhas-russas ou até mesmo certos tipos de danças, "trata-se de atingir uma espécie de espasmo, de transe ou de estonteamento que desvanece a realidade com uma imensa brusquidão" (*Ibid*, 2018, p. 43).

As categorias se organizam para ajudar na compreensão do predomínio da prática, sendo importante notar que os jogos praticados podem ter elementos de mais de uma família.



As categorias de jogos propostas por Caillois (2018) - *Agon, Alea, Mimicry* e *Ilinx* serão utilizadas no planejamento de ensino da disciplina de Educação Física para a Educação Infantil. É necessário deixar claro que em determinada etapa da Educação Infantil, o jogo protagonizado (também chamado de brincadeira de papéis sociais) se constitui como atividade guia nesta etapa de escolarização (de 4-6 anos). Ou seja, não se trata de qualquer tipo de jogo. Cabe também salientar que o jogo protagonizado é a atividade guia das crianças de 4-6 anos, porém não significa que os outros conteúdos não serão trabalhados. Cabe ao professor, desde as primeiras etapas da Educação Infantil, apresentar, por meio do ensino sistematizado, o universo da Cultura Corporal, que se sustenta em Soares et. al. (2013) e:

Busca desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas, representações do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizada 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. (Soares et. al., 2013, p. 57).

Para esse trabalho, nesse momento, escolhemos o jogo, sustentado por Caillois. O jogo por si traz a capacidade do desenvolvimento de outras vertentes da Cultura Corporal, as quais foram supracitadas e estarão direta ou indiretamente no quadro dos conteúdos adiante, na página 126.

A teoria de Caillois e outros teóricos do jogo é sobre o interesse e necessidade humana de jogar e ele apresenta a sua caracterização de jogo.

No momento, as análises precedentes já permitem definir essencialmente o jogo como uma atividade: 1º) livre: à qual o jogador não pode ser obrigado, pois o jogo perderia imediatamente sua natureza de divertimento atraente e alegre; 2º) separada: circunscrito em limites de espaço e de tempo previamente definidos; 3º) incerta: cujo desenrolamento não pode ser determinado nem o resultado obtido de antemão, pois uma certa liberdade na necessidade de inventar é obrigatoriamente deixada à iniciativa do jogador; 4º) improdutiva: pois não cria nem bens, nem riqueza, nem qualquer tipo de elemento novo; salvo deslocamento de propriedade no interior do círculo dos jogadores, resulta em uma situação idêntica àquela do início da partida; 5º) regrada: submetida às convenções que suspendem as leis ordinárias e que instauram momentaneamente uma legislação nova, a única que conta; 6º) fictícia: acompanhada de uma consciência específica de uma realidade diferente ou de franca irrealidade em relação à vida cotidiana (Caillois, 2018, p.29-30).



Os estudos de Caillois (2018) e suas contribuições para a compreensão do jogo, do lúdico e da imaginação não está associado à Pedagogia Histórico Crítica e aqui será utilizada para a compreensão crítica da realidade social e histórica, visando capacitar os alunos a compreenderem e transformarem o mundo em que vivem, por meio de uma educação que considere a totalidade. Para Saviani (2021), os alunos da escola pública devem dominar o conhecimento que os alunos da classe burguesa dominam, ou seja, devem ter a melhor educação para se desenvolverem e lutarem por uma sociedade justa, que favoreça a classe dos que vivem do trabalho.

A PHC é uma pedagogia crítica não reprodutivista porque crítica e propõe a transformação social, diferentemente das teorias críticas reprodutivistas. Ela enfatiza a compreensão da realidade social, superando as ideologias e as superficialidades do ensino tradicional em sua fase neotecnista (Saviani, 2019).

Um aspecto que pode ser destacado é a concepção de conhecimento para o neoliberalismo e para o pós-modernismo. No caso do primeiro, valoriza-se o conhecimento tácito (imediatamente, aparente, cotidiano, em-si). Para o segundo, o conhecimento é relativo, trata-se de uma construção mental individual ou coletiva que não tem o poder de se apropriar objetivamente da realidade, reduzindo-se a sinais, convenções e práticas culturalmente justificadas (Marsiglia, 2011, p.14, grifos nossos).

Nesta proposta de ensino/avaliação de Educação Física para Educação Infantil a abordagem dos jogos tradicionais infantis a partir das categorias de Caillois (2018) se sustentará na PHC. Então, as categorias servirão para o planejamento do professor, para o desenvolvimento da abordagem da Cultura Corporal ao longo dos anos, compondo uma prática que envolve a investigação dos jogos, a história, a sua apropriação e transformação, as diferentes formas de jogo e sua função na sociedade, considerando que Caillois (2018) oferece *insights* sobre como as atividades lúdicas demonstram a própria cultura das várias fases da vida social e podem ser interpretadas como reflexos da cultura, valores e estruturas sociais de uma determinada época. Portanto, a PHC colaborará para a compreensão de diferentes tipos de jogos que Caillois identifica como jogos de competição, jogos de azar, jogos de simulação e jogos de vertigem e as análises críticas em relação às suas arquiteturas sociais e históricas. Essa análise poderá envolver questionamentos sobre como esses jogos refletem dinâmicas de poder, relações sociais e concepções de sucesso e fracasso em diferentes períodos da história. Ao explorar como o jogo e a imaginação estão entrelaçados, é possível promover a compreensão crítica das



representações culturais vividas, presentes nas atividades lúdicas. Isso pode levar os alunos a questionarem como essas representações foram moldadas ao longo do tempo e como elas se relacionam com as estruturas e os contextos históricos. Sem o domínio teórico da PHC fica impossível ao professor desenvolver uma abordagem histórica e crítica.

Sendo assim, na sociedade capitalista a escola tem a função social de manutenção do sistema por meio das ideias e dos interesses da classe dominante, ocasionando o esvaziamento dos conteúdos adequados e necessários à humanização e de métodos igualmente adequados à apropriação da humanidade social e historicamente construída (Marsiglia, 2011, p.06, grifos nossos).

No entanto, é importante destacar que a conexão entre o trabalho de Caillois e a Pedagogia Histórico Crítica é uma interpretação e aplicação específica, e não necessariamente um enfoque central de sua obra. Enquanto Caillois oferece clareza para a compreensão do jogo e da cultura, a aplicação direta de sua abordagem à Pedagogia Histórico Crítica requer uma exploração cuidadosa e crítica para garantir a compreensão entre os conceitos e objetivos educacionais.

A PHC enfatiza a compreensão das estruturas de poder e dominação presentes na sociedade, visando capacitar os alunos a questionar, analisar e agir de maneira consciente e transformadora. Os alunos não tomarão consciência se não souberem os jogos para além da prática pela prática nas aulas de Educação Física.

Se por um lado a história de vida é fundamental na formação do sujeito em sua totalidade, por outro lado a secundarização da educação escolar representa minimizar conteúdos e formas de assimilação dos conhecimentos historicamente construídos. Consequentemente, significa contribuir para o projeto neoliberal que impede a ação dos homens na realidade concreta (Marsiglia, 2011, p. 06).

A Educação Física sustentada pela PHC e pela Proposta do Coletivo de Autores (Soares, 2013) busca interferir com a educação para a transformação social, que favoreça a classe historicamente injustiçada.

O que a pedagogia histórico-crítica persegue é colaborar para a transformação da sociedade, e para isso se compromete com a educação escolar, de qualidade e para todos, entendendo que as ações pedagógicas, dadas suas limitações, têm papel nesse processo de transformação ao se efetivarem como práticas que estejam voltadas ao atendimento das demandas reais da prática social (Marsiglia, 2011, p.154).



De acordo com Caillois (2018), os jogos podem ser vistos como espelhos da cultura e das relações sociais de uma determinada época. Os jogos de competição, por exemplo, podem representar a busca pelo sucesso individual em uma sociedade competitiva, enquanto os jogos de azar podem ilustrar o cerne da vida e as diferentes formas de lidar com ela.

Ao integrar as categorias de Caillois (2018) à Pedagogia Histórico Crítica, é possível debater questões sociais, políticas e econômicas. “A importância fundamental desse estágio do jogo é que, livre das ações e operações obrigatórias de uma situação real, essa atividade conduz o desenvolvimento e cria uma zona de desenvolvimento iminente na criança.” (Marsiglia, 2011, p. 45).

No jogo, a criança não só se envolve em vários papéis (médico/doente, professor/aluno, mãe/pai/filho, motorista/passageiro/cobrador etc.) como também apreende o caráter das relações que protagoniza em seus jogos, buscando assim entender a realidade (Marsiglia, 2011, p.46).

O jogo por si só é um conhecimento robusto que precisa ser apropriado pelo aluno, no ensino do professor, ficando claro que o papel docente é ensinar e com base na PHC isso ocorre, nas palavras de Saviani (2018), em uma dinamização em cinco momentos, as quais são assim descritas apenas para fins didáticos: Prática Social Inicial do Conteúdo, Problematização, Instrumentalização, Catarse e Prática Social Final do Conteúdo.

No planejamento de ensino para a Educação Infantil os jogos tradicionais infantis, assim como alguns aspectos da Cultura Corporal, foram organizados e dispostos no quadro a seguir, sendo uma ideia, mas não uma modelo a ser seguido rigidamente, dando liberdade ao professor de Educação Física adequá-los a sua realidade social.

	DIVISÃO TRIMESTRAL		
	Fevereiro	Março/Abril	Maio
Conteúdo	Dança	Esporte	Brincadeiras Populares
	<b>Ilínx</b>	<b>Agôn e Alea</b>	<b>Alea e Mímica</b>
	Jogos que enfatizam o movimento de dança:	Jogos com predomínio da competição, quando os jogadores se enfrentam, de acordo com regras definidas.	Nestes jogos, o resultado não depende completamente dos jogadores
Nº aproximado de aulas	09 aulas	24 aulas	12 aulas
Exemplos:	Exemplos:	Exemplos:	Exemplos:
	Danças tradicionais Danças folclóricas Danças de matriz africana	Jogos de tabuleiro, esportes, xadrez, cabo de guerra, dança da cadeira, estafeta, entre outros	Berlinda, gato mia, quente/frio, passa anel, corre cotia
	<b>Junho/Julho</b>	<b>Agosto</b>	<b>Setembro</b>
Conteúdo	Brincadeiras Folclóricas	Brincadeiras de roda	
	<b>Agôn, Alea</b>	<b>Agôn, Alea, Mímica</b>	
	Jogos em que objetos são lançados	Jogos em que as crianças, ao som de uma música, cantiga ou rima, viram-se, mexem-se e representam	
Nº aproximado de aulas	12 aulas	15 aulas	12 aulas
Exemplos:	Exemplos:	Exemplos:	Exemplos:
	Amarelinha, bolinha de gude, pião, tomba lata, malha, bugalhas	Cantigas: Ciranda, a canoa a viro u, caranguejo peixe é, Palendas	
	<b>Outubro</b>	<b>Novembro</b>	<b>Dezembro</b>
Conteúdo	Jogos com brinquedos construídos	Jogos de representação	Jogos de faz de conta
	<b>Agôn, Alea, Mímica</b>	<b>Mímica</b>	<b>Mímica, Alea</b>
	O ato da construção do brinquedo se faz na atividade lúdica	Jogos nos quais histórias específicas são representadas através de diálogo previamente memorizado e acompanhado de mímica corporal.	Permitir que cada grupo de crianças crie e determine suas regras, podendo demonstrar, através disso, suas perspectivas da realidade, ou seja, recria-se a realidade usando sistemas simbólicos, estimulando a imaginação e a fantasia.
Nº aproximado de aulas	12 aulas	12 aulas	09 aulas
Exemplos:	Exemplos:	Exemplos:	
	Cata-vento, pipa, pé de lata, bilboquê, cavalo de madeira	Mímica, brincadeira do espelho, manequim	Brincar de casinha, escola, supermercado Imitação de personagens Imitação do adulto

Nas aulas de Educação Física com base na Pedagogia Histórico Crítica, os educadores podem promover o *status* da consciência do aluno para além da visão instrumental de educação, ou de abordagem dicotômica dos alunos, ora biológica, ora psicológica, incentivando-os a questionar e compreender criticamente as estruturas sociais, culturais e históricas que afetam os jogos e a Cultura Corporal na sociedade.

Considerando que o objetivo da Educação Física (Soares *et. al.*, 2013) é a assimilação do conhecimento da Cultura Corporal (conhecimentos esses, produzidos



pela humanidade ao longo da história) na Educação Infantil o ensino de jogo sustentado na PHC, colabora para:

**Conscientização Crítica:** Através dos jogos e brincadeiras, os alunos podem analisar criticamente as regras, normas e dinâmicas presentes nas atividades lúdicas. Isso os ajuda a entender como as estruturas sociais e culturais afetam até mesmo as formas de entretenimento e lazer.

**Exploração de identidade:** com jogos e brincadeiras de papéis e personagens fictícios. Isso permite que os alunos experimentem diferentes perspectivas e identidades.

**Reflexão sobre História e Cultura:** Muitos jogos tradicionais têm raízes históricas e culturais. Ao investigar a origem e a evolução dessas atividades, os alunos podem compreender melhor a influência da cultura e da história em suas vidas cotidianas.

**Análise de Poder e Hierarquia:** Através da análise crítica, os alunos podem explorar como essas dinâmicas se relacionam com estruturas de poder na sociedade.

**Criatividade e Pensamento Crítico:** alguns jogos e brincadeiras podem ser adaptados para estimular a criatividade e o pensamento crítico. Os alunos podem ser desafiados a modificar regras, criar novos cenários ou resolver problemas complexos dentro do contexto do jogo.

Ao sustentar com a Pedagogia Histórico Crítica os jogos, os educadores podem transformar essas atividades em oportunidades de aprendizado significativo para a vida.

Combinando o jogo com a Pedagogia Histórico Crítica, os educadores podem proporcionar uma experiência de aprendizado mais imersiva, envolvente. Isso permite que os alunos não apenas absorvam informações, mas também as analisem criticamente e as apliquem de maneira significativa em suas vidas.

A integração do jogo com a Pedagogia Histórico Crítica não apenas enriquece a experiência educacional, mas também promove nos alunos o ato de pensar de forma crítica e de contextualizar os conhecimentos adquiridos. Aqui estão algumas maneiras de como essa abordagem pode ser efetivamente implementada:

**Seleção de Jogos Adequados:** Escolher jogos que possuem narrativas e temas relevantes para os conteúdos históricos e sociais que estão sendo estudados. Isso



permitirá que os alunos façam conexões mais significativas entre o jogo e o contexto real.

**Discussões Estruturadas:** Após as sessões de jogo, promover discussões em sala de aula que estimulem os alunos a identificarem paralelos entre os eventos do jogo e os eventos históricos ou sociais discutidos nas aulas.

**Atividades Reflexivas:** Pedir aos alunos que escrevam diários ou ensaios reflexivos (com desenhos ou escrita não convencional) sobre suas experiências no jogo, destacando os aspectos históricos e sociais que perceberam enquanto jogavam.

**Projetos de Aplicação:** Desafiar os alunos a criar projetos que apliquem os conceitos aprendidos no jogo em situações do mundo real. Isso pode envolver projetos de conscientização, apresentações públicas ou debates sobre problemas sociais.

**Debates e Análises:** Organizar debates ou análises críticas em grupo sobre as decisões tomadas pelos jogadores durante o jogo e como comandar essas decisões no contexto histórico e social.

**Feedback Construtivo:** Fornecer feedback individualizado aos alunos sobre suas reflexões e análises, incentivando-os a aprofundar suas conexões entre o jogo e o conteúdo acadêmico.



Figura 7 – Sugestão de Parecer Descritivo para Educação Física – parte da frente da folha constando a análise da aprendizagem

Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF)	
<b>E.M. Prof.<sup>a</sup> Xis de Oliveira</b> RELATÓRIO GERAL DE APRENDIZAGEM <b>1º SEMESTRE - EDUCAÇÃO FÍSICA</b>	
NOME DO PROFESSOR: Professor de Educação Física _____	
NOME DO ALUNO: Aluno 1 _____	TURMA: Infantil 2C _____
QUALIFICAÇÃO DA APRENDIZAGEM	
(AVANÇOS E RECUOS COM RELAÇÃO A PRÁTICA SOCIAL INICIAL E FINAL DO CONTEÚDO)	
Exploração de identidade: _____	
Reflexão sobre História e Cultura Corporal: _____	
Análise de Poder e Hierarquia: _____	
Criatividade e Pensamento Crítico: _____	
Atividades Reflexivas: _____	
Projetos de Aplicação: _____	
Discussões Estruturadas: _____	

**Figura 8** – Sugestão de Parecer Descritivo para Educação Física – parte de trás da folha constando os conteúdos trabalhados no semestre

RELATÓRIO GERAL DE APRENDIZAGEM 1º SEMESTRE - EDUCAÇÃO FÍSICA							
NOME DO PROFESSOR:							
NOME DO ALUNO:	TURMA:						
QUALIFICAÇÃO DA APRENDIZAGEM (COM RELAÇÃO A PRÁTICA SOCIAL INICIAL E FINAL DO CONTEÚDO)							
DIVISÃO MENSAL							
1º SEMESTRE							
<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr><th style="background-color: #d9ead3;">Fevereiro</th></tr> <tr><td style="background-color: #d9ead3;"><b>Dança</b> Danças tradicionais Danças folclóricas Danças de matriz africana</td></tr> <tr><td style="background-color: #fff2cc;"><b>Ilinx</b></td></tr> </table>	Fevereiro	<b>Dança</b> Danças tradicionais Danças folclóricas Danças de matriz africana	<b>Ilinx</b>	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr><th style="background-color: #d9ead3;">Março/Abril</th></tr> <tr><td style="background-color: #d9ead3;"><b>Esporte</b> Jogos de tabuleiro, esportes, xadrez, cabo de guerra, dança da cadeira, estafeta, entre outros</td></tr> <tr><td style="background-color: #fff2cc;"><b>Agôn e Alea</b></td></tr> </table>	Março/Abril	<b>Esporte</b> Jogos de tabuleiro, esportes, xadrez, cabo de guerra, dança da cadeira, estafeta, entre outros	<b>Agôn e Alea</b>
Fevereiro							
<b>Dança</b> Danças tradicionais Danças folclóricas Danças de matriz africana							
<b>Ilinx</b>							
Março/Abril							
<b>Esporte</b> Jogos de tabuleiro, esportes, xadrez, cabo de guerra, dança da cadeira, estafeta, entre outros							
<b>Agôn e Alea</b>							
<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr><th style="background-color: #d9ead3;">Maio</th></tr> <tr><td style="background-color: #d9ead3;"><b>Brincadeiras Populares</b> Berlinda, gato mia, quente/frio, passa anel, corre cotia</td></tr> <tr><td style="background-color: #fff2cc;"><b>Alea e Mimicry</b></td></tr> </table>	Maio	<b>Brincadeiras Populares</b> Berlinda, gato mia, quente/frio, passa anel, corre cotia	<b>Alea e Mimicry</b>	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr><th style="background-color: #d9ead3;">Junho/Julho</th></tr> <tr><td style="background-color: #d9ead3;"><b>Brincadeiras Folclóricas</b> Amarelinha, bolinha de gude, pião, tomba lata, malha, bugalhas</td></tr> <tr><td style="background-color: #fff2cc;"><b>Agôn, Alea</b></td></tr> </table>	Junho/Julho	<b>Brincadeiras Folclóricas</b> Amarelinha, bolinha de gude, pião, tomba lata, malha, bugalhas	<b>Agôn, Alea</b>
Maio							
<b>Brincadeiras Populares</b> Berlinda, gato mia, quente/frio, passa anel, corre cotia							
<b>Alea e Mimicry</b>							
Junho/Julho							
<b>Brincadeiras Folclóricas</b> Amarelinha, bolinha de gude, pião, tomba lata, malha, bugalhas							
<b>Agôn, Alea</b>							
2º SEMESTRE							
<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr><th style="background-color: #f4cccc;">Agosto/Setembro</th></tr> <tr><td style="background-color: #f4cccc;"><b>Brincadeiras de roda</b> Cantigas: ciranda, a canoa virou, caranguejo peixe é <b>Palendas</b></td></tr> <tr><td style="background-color: #fff2cc;"><b>Agôn, Alea, Mimicry</b></td></tr> </table>		Agosto/Setembro	<b>Brincadeiras de roda</b> Cantigas: ciranda, a canoa virou, caranguejo peixe é <b>Palendas</b>	<b>Agôn, Alea, Mimicry</b>			
Agosto/Setembro							
<b>Brincadeiras de roda</b> Cantigas: ciranda, a canoa virou, caranguejo peixe é <b>Palendas</b>							
<b>Agôn, Alea, Mimicry</b>							
<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr><th style="background-color: #f4cccc;">Outubro</th></tr> <tr><td style="background-color: #f4cccc;"><b>Jogos com brinquedos construídos</b> Cata-vento, pipa, pé de lata, bilboquê, cavalo de madeira</td></tr> <tr><td style="background-color: #fff2cc;"><b>Agôn, Alea, Mimicry</b></td></tr> </table>	Outubro	<b>Jogos com brinquedos construídos</b> Cata-vento, pipa, pé de lata, bilboquê, cavalo de madeira	<b>Agôn, Alea, Mimicry</b>	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr><th style="background-color: #f4cccc;">Novembro</th></tr> <tr><td style="background-color: #f4cccc;"><b>Jogos de representação</b> Mímica, brincadeira do espelho, manequim</td></tr> <tr><td style="background-color: #fff2cc;"><b>Mimicry</b></td></tr> </table>	Novembro	<b>Jogos de representação</b> Mímica, brincadeira do espelho, manequim	<b>Mimicry</b>
Outubro							
<b>Jogos com brinquedos construídos</b> Cata-vento, pipa, pé de lata, bilboquê, cavalo de madeira							
<b>Agôn, Alea, Mimicry</b>							
Novembro							
<b>Jogos de representação</b> Mímica, brincadeira do espelho, manequim							
<b>Mimicry</b>							
<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr><th style="background-color: #f4cccc;">Dezembro</th></tr> <tr><td style="background-color: #f4cccc;"><b>Jogos de faz de conta (Jogo de papéis sociais)</b> Brincar de casinha, escola, supermercado Imitação de personagens Imitação do adulto</td></tr> <tr><td style="background-color: #fff2cc;"><b>Mimicry, Alea</b></td></tr> </table>		Dezembro	<b>Jogos de faz de conta (Jogo de papéis sociais)</b> Brincar de casinha, escola, supermercado Imitação de personagens Imitação do adulto	<b>Mimicry, Alea</b>			
Dezembro							
<b>Jogos de faz de conta (Jogo de papéis sociais)</b> Brincar de casinha, escola, supermercado Imitação de personagens Imitação do adulto							
<b>Mimicry, Alea</b>							



## REFERENCIAS

CAILLOIS, Roger. **Os Jogos e os Homens**. Lisboa: Cotovia, 2018.

FRIEDMANN, Adriana. **O desenvolvimento da criança através do brincar**. São Paulo, SP: Moderna, 2006.

GASPARIN, João Luiz; PETENUCCI, Maria Cristina. (2008). **Pedagogia histórico-crítica: da teoria à prática no contexto escolar**. Acesso em: 04 de maio de 2022. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2289-8.pdf>

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

PAGNONCELLI, Claudia; MALANCHEN, Júlia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de. **O trabalho pedagógico nas disciplinas escolares: contribuições a partir dos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica**. Autores Associados, 2016.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 12ª ed. Campinas: Autores Associados, 2021.

SAVIANI, Dermeval **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 12ª ed. Campinas: Autores Associados, 2021.

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

SOARES, Carmem Lúcia; TAFFAREL, Celi Nelza Zülke; VARJAL, Elizabeth; CASTELLANI FILHO, Lino; ESCOBAR, Micheli Ortega; BRACHT, Valter. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. 2ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2013.