

CAIO HENRIQUE CALDATO FERREIRA

**O ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA
EDUCAÇÃO INFANTIL:** contribuições acerca do objeto
de ensino atletismo



ARARAQUARA – SP.
2024

CAIO HENRIQUE CALDATO FERREIRA

**O ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA
EDUCAÇÃO INFANTIL:** contribuições acerca do objeto
de ensino atletismo

Dissertação de Mestrado, apresentado ao Conselho do Programa Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre, em Educação Escolar. Exemplar apresentado para exame de defesa

Linha de pesquisa: Teorias pedagógicas, trabalho educativo e sociedade

Orientador: Prof. Dr. Lucas André Teixeira

ARARAQUARA – SP.
2024

F383e	Ferreira, Caio Henrique Caldato O ensino de educação física na educação infantil : contribuições acerca do objeto de ensino atletismo / Caio Henrique Caldato Ferreira. -- Araraquara, 2024 201 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara Orientador: Lucas André Teixeira 1. Educação Física. 2. Educação infantil. 3. Ensino de atletismo. 4. Pedagogia histórico-crítica. I. Título.
-------	--

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

IMPACTO POTENCIAL DESTA PESQUISA

A presente pesquisa possui um potencial científico relevante para o âmbito do ensino de educação física na educação escolar, contribuindo no fomento de novas reflexões acerca do papel social e cultural desta disciplina e de seus conteúdos de ensino no desenvolvimento humano dos alunos. A pesquisa possibilita um olhar voltado para as questões materiais e subjetivas que envolvem o processo de ensino na educação infantil, promovendo um direcionamento para o surgimento de novas pesquisas nacionais internacionais.

POTENTIAL IMPACT OF THIS RESEARCH

This research has relevant scientific potential for the teaching of physical education in school education, contributing to the promotion of new reflections on the social and cultural role of this discipline and its teaching contents in the human development of students. The research allows a look at the material and subjective issues that involve the teaching process in early childhood education, promoting a direction for the emergence of new national and international research.

CAIO HENRIQUE CALDATO FERREIRA

O ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: contribuições acerca do objeto de ensino atletismo

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Conselho do Programa Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre, em Educação Escolar. Exemplar apresentado para exame de defesa.

Linha de pesquisa: Teorias pedagógicas, trabalho educativo e sociedade

Orientador: Prof. Dr. Lucas André Teixeira

Data da defesa: 19/03/2024

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Prof. Dr. Lucas André Teixeira
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP/ARARAQUARA).

Membro Titular: Profa. Dra. Juliana Campregher Pasqualini
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP/ARARAQUARA)

Membro Titular: Profa. Dra. Carolina Picchetti Nascimento
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

Àqueles que não tiveram a oportunidade de adentrar na universidade pública, tendo seus objetivos cessados pelas condições materiais e subjetivas impostas pelo atual modo de produção da vida humana. Àquelas que não puderam se apropriar da linguagem escrita, em especial a minha querida Vó Cida - *in memoriam* -, a quem foi negado o acesso ao saber sistematizado do mundo letrado.

AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente àqueles que me proporcionaram todo apoio e suporte necessário para enfrentar o processo árduo da pesquisa acadêmica. Aos meus familiares, em especial a minha Mãe (Rosa) e a minha Madrinha (Ivone), que se empenharam em garantir subsídios materiais e emocionais para que eu permanecesse trilhando todo caminho do mestrado, independentemente dos obstáculos que surgiram. À minha prima querida (Isabela) que esteve ao meu lado, incentivando e celebrando a conquista de cada etapa desta pesquisa. Ao meu irmão (Carlos), que presenciou o meu ingresso no mestrado, festejando e convivendo de perto durante grande parte da trajetória de estudos.

Aos meus professores da escola pública, da educação infantil ao ensino superior, da rede municipal à rede estadual, que possibilitaram o meu desenvolvimento humano e a apropriação dos conhecimentos essenciais para que assim eu pudesse concluir os estudos e adentrar num programa de pós-graduação em uma universidade pública.

Aos meus amigos de vida, Mayra por compreender tamanha magnitude da missão imposta e acolher carinhosamente minhas angústias e esperanças. A Caio Campos, com quem tive a felicidade de ingressar juntamente no mestrado em educação escolar, tornando-se um amigo cordial, compartilhando das mesmas inquietações e motivações durante o processo da pesquisa.

Ao CATARSE (Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Pedagogia Histórico-Crítica) que constituiu as bases para minha formação humana enquanto professor e pesquisador. À Pepita, Celante e Mastrorosa que atuaram de forma substancial nessa jornada acadêmica, por meio de discussões e diálogos riquíssimos acerca das problemáticas que envolvem a educação física escolar. Agradeço pela parceria e benevolência, vocês são incríveis!

Ao meu orientador Lucas André Teixeira, que não poupou esforços para que essa pesquisa se realizasse. Sou infinitamente grato por acreditar que era possível a concretização desse processo investigativo, mediante os desafios e percalços que emergiram em minha trajetória. Obrigado por ser verdadeiramente um orientador que, além de aportar colaborações contundentes, colaborou na formação da minha concepção de mundo.

À banca de qualificação, composta por Juliana Campregher Pasqualini e Carolina Picchetti Nascimento, que contribuiu grandiosamente para os passos que a pesquisa tomou, culminando no resultado final aqui apresentado. Sou grato pela generosidade e atenção dedicada.

“Rosa consumada
Trajetória perfeita
Exatidão mais alta!

Pesa sobre nós
O limite da carne

O pensamento
Discursivo e lento.

Em nós
Corpóreos e pequenos
A fúria da vontade
E as mil abstrações

No amor e na verdade.

Nem sabemos por que
Construímos e amamos.

Mutáveis, imperfeitos
O mundo nos oprime

E nos comprime o peito.”

Hilda Hilst (2017, p. 146-147)

RESUMO

A presente investigação tem como objeto de pesquisa o ensino do conteúdo atletismo nas aulas de educação física escolar, a partir de uma perspectiva histórico-crítica. Uma revisão bibliográfica sistemática sobre o ensino de atletismo possibilitou a aproximação e o aprofundamento com o objeto, o que articulado ao referencial teórico histórico-crítico trouxe subsídios para realizar a análise de um material empírico sobre o objeto de ensino atletismo, constituído de uma unidade didática na educação infantil. O objetivo principal é discutir as possibilidades de organização didática do ensino do atletismo na educação infantil, a partir da análise de uma experiência concreta, buscando compreender o atletismo enquanto um objeto de ensino que emerge da cultura corporal. A principal problemática desta investigação diz respeito ao seu objeto de estudo no campo da educação física escolar: a cultura corporal, cuja indagação requer compreender como a organização didática do objeto de ensino atletismo na educação infantil pode tomar a cultura corporal enquanto objeto de estudo, direcionando o processo de ensino e aprendizagem nas aulas de educação física. A resposta a essa questão se deu por meio do processo de análise do referente empírico da investigação, cujos resultados apontaram que: a cultura corporal enquanto objeto de estudo da educação física escolar possibilita reconstituir as relações sociais essenciais das atividades históricas. Essas relações compõem o objeto de ensino atletismo, se tornando uma referência para direcionar a organização didática desse conteúdo no processo de ensino nas aulas de educação física na educação infantil. Por meio de uma unidade didática é possível selecionar e organizar didaticamente o saber objetivo (objeto de estudo do componente curricular) em saber escolar (objeto de ensino). A unidade didática em uma perspectiva histórico-crítica, ao ser incorporada no planejamento didático pode expressar uma visão de unidade e conjunto do processo de ensino e aprendizagem, possibilitando a conversão do objeto de estudo da educação física (a cultura corporal) em objetos de ensino (conteúdos de ensino), a partir da organização e seleção dos conteúdos ensinados em aula.

Palavras – chave: Educação Física; Educação infantil; Atletismo; Pedagogia histórico-crítica.

ABSTRACT

The present investigation focuses on the teaching of athletics content in physical education classes from a historical-critical perspective. A systematic bibliographical review on the teaching of athletics allowed a closer and deeper understanding of the subject, which, articulated with the historical-critical theoretical framework, provided the means to analyze empirical material on the teaching object of athletics, consisting of a didactic unit in early childhood education. The main objective is to discuss the possibilities of didactic organization of athletics teaching in early childhood education, based on the analysis of a concrete experience, seeking to understand athletics as a teaching object that emerges from body culture. The main issue of this investigation concerns is the study object of physical education at school: body culture, which requires understanding how the process of didactic organization of the teaching object athletics in early childhood education can take it as a study object, guiding the teaching and learning process in physical education classes. The answer to this question came through the process of analyzing the empirical reference of the investigation, whose results indicated that body culture, as a study object in school physical education, allows the reconstitution of the essential social relationships of historical activities. These relationships make up the teaching object athletics, becoming a reference for guiding the didactic organization of this teaching content in the teaching and learning process of physical education classes in early childhood education. Through a didactic unit, it is possible to select and organize objective knowledge (study the object of the curricular component) into the school knowledge (teaching object). The didactic unit from a historical-critical perspective, when incorporated into didactic planning, can express a vision of unity and wholeness of the teaching and learning process, enabling the conversion of the study object of physical education (body culture) into teaching objects (teaching contents), through the organization and selection of the contents taught in class.

Keywords: Physical Education; Childhood Education, Athletics; Historical-critical Pedagogy.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1	O escalar com apoio utilizando corda	113
Imagem 2	O escalar sem corda utilizando quatro apoios (mãos e pés)	114
Imagem 3	Alunos apreciando o curta de animação “A evolução do homem”	117
Imagem 4	Brincadeira de correr que envolvia as posições de dois e quatro apoios no chão (bípede e quadrúpede)	117
Imagem 5	Brincadeira “fugir dos predadores”	121
Imagem 6	Os animais pré-históricos	122
Imagem 7	Brincadeira com o movimento de lançar para caçar os animais	123
Imagem 8	Brincadeira que envolvia o saltar para superar os obstáculos impostos pela natureza	125
Imagem 9	Brincadeira de saltar em outros espaços da escola	127
Imagem 10	Brincadeira de saltar no rio	128
Imagem 11	Desenho coletivo das brincadeiras vivenciadas em aula	130
Imagem 12	Corrida de curta distância	131
Imagem 13	Corrida de longa distância	133
Imagem 14	Corrida de revezamento	134
Imagem 15	Corrida com obstáculos	136

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Temas de pesquisa (BDTD/ CAPES)	62
Gráfico 2	Procedimentos de pesquisa dos trabalhos encontrados (BDTD/ CAPES)	67
Gráfico 3	Temas de trabalhos no GTT - Escola	86
Gráfico 4	Procedimentos de pesquisa dos trabalhos encontrados (CONBRACE)	89

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Relação de trabalhos encontrados (BDTD/CAPES)	61
Tabela 2	Relação de trabalhos selecionados (CONBRACE)	90

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBCE	Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte
CONBRACE	Congresso Brasileiro de Ciência do Esporte
DCEBM	Diretrizes Curriculares da Educação Básica Municipal
DNCEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
EMEB	Escola Municipal de Educação Básica
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ESEF	Escola Superior de Educação Física
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
GTT	Grupos de Trabalho Temático
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
MED	Modelo de Educação Desportiva
MID	Modelo de Instrução Direta
PNC	Parâmetro Curricular Nacional
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PROUNI	Programa Universidade para Todos
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil
SP	São Paulo
TIC's	Tecnologias de Informação e Comunicação
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	15
1 INTRODUÇÃO.....	18
1.1 Métodos e procedimentos.....	29
2 O TRABALHO EDUCATIVO E A FORMAÇÃO HUMANA NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CRÍTICA.....	40
2.1 A formação da concepção de mundo histórico-crítica.....	40
2.2 A formação humana na educação escolar contemporânea.....	44
2.3 Contribuições do ensino de educação física para a formação humana.....	47
2.4 O ensino dos conhecimentos específicos da Educação Física na escola	51
3 O ENSINO DO ATLETISMO E A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.....	56
3.1 O ensino do atletismo a partir de uma revisão sistemática (BDTD-CAPES)....	59
3.2 O ensino do atletismo a partir dos Anais do Congresso Brasileiro de Ciência do Esporte (CONBRACE).....	84
3.3 Sintetizando a revisão bibliográfica sistemática sobre o ensino do atletismo...	99
4 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS E ANÁLISES.....	103
4.1. Apresentação do contexto em que foi concebido o referente empírico da unidade didática sobre o ensino de atletismo.....	104
4.1.1 O plano de ensino e a unidade didática.....	106
4.1.2 A concretude do processo de concepção e execução da unidade didática: a prática pedagógica das aulas.....	110
4.2 O ensino do atletismo na educação infantil, a partir de uma perspectiva histórico-crítica.....	139
4.2.1 As relações entre plano de ensino, unidade didática e a didática histórico- crítica.....	139
4.2.2 A unidade didática e a conversão do conteúdo atletismo em saber escolar....	155
4.2.3 Da concepção à execução: o desenvolvimento da unidade didática.....	165
4.2.4 Objetivos no processo de ensino e aprendizagem do atletismo.....	169
4.2.5 O ponto de partida e o ponto de chegada no ensino do atletismo.....	173
5 CONCLUSÃO.....	188
REFERÊNCIAS.....	192

APRESENTAÇÃO

Hoje em dia eu posso dizer que sou um professor e pesquisador, filho da escola pública. Cursei toda a educação básica em escolas municipais e estaduais de São Paulo, da educação infantil ao terceiro ano do ensino médio. Durante essa jornada de formação, diversas foram as precariedades materiais presentes e presenciadas no cotidiano da escola pública, as quais têm se intensificado até hoje (situação que agora vivo na condição de professor). Falta de professores, aulas vagas, falta de materiais didáticos, prédios escolares em péssimas condições, ausência de concursos públicos que garantam estabilidade para os profissionais da educação, entre outras precarizações. Quando ingressei no ensino médio, no ano de 2011, precisei cursar os três anos no período noturno, devido ao trabalho de menor aprendiz que exercia durante o dia. Esses anos de escolarização foram os mais precários para minha formação, já que as condições materiais eram maiores, afetando tanto a qualidade do ensino realizado pelos professores, quanto da aprendizagem pelos alunos.

No ano de 2013, já no terceiro ano do ensino médio, incentivado por alguns professores comprometidos, cogitei realizar o ensino superior em uma universidade pública. Na escola havia vários cartazes da Unesp espalhados, anunciando os cursos e os campus que havia pelo estado de São Paulo. Ao cogitar sobre o meu desejo em realizar um vestibular para ingressar na universidade pública, alguns obstáculos surgiram no caminho, impedimentos concretos que não permitiriam estudar em outra cidade, sendo um deles a questão financeira. Mesmo assim, naquele ano prestei o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e consegui ingressar em uma Faculdade particular no curso de engenharia de produção por meio do Programa Universidade Para Todos (Prouni).

Um ano após ingressar em engenharia de produção, começaram a surgir questionamentos sobre as circunstâncias que me levaram a fazer aquela escolha, se a opção pelo curso havia sido de livre espontânea vontade ou por pressões vindas do ambiente familiar e do trabalho. Foi então que decidi interromper o curso de engenharia e ingressar no curso de educação física, optando pelo Programa de Financiamento Estudantil (FIES), que subsidiou minha formação profissional. A opção pelo curso de educação física (licenciatura) se deu a partir da relação direta que o curso estabelecia com a área de humanas, formando um profissional, especificamente um professor, para atuar na escola, um ambiente de trabalho dinâmico. Diferentemente de um engenheiro de produção, o produto do meu trabalho não estaria ligado à produção de bens materiais ou de consumo, mas sim com a formação humana dos indivíduos. O meu ambiente de trabalho não seria uma linha de produção de uma

determinada empresa, mas sim um espaço de humanização e emancipação.

Na graduação em educação física, comecei a me aproximar da concepção de mundo materialista histórica e dialética. Por meio das disciplinas ministradas pelo Professor Dr. Adriano Celante, tive a oportunidade de conhecer os textos do professor Dermeval Saviani e realizar reflexões acerca do modo de produção da vida humana na atualidade, sobre o papel social que a escola exerce nesse modo de produção e sua possível contribuição transformadora. No emaranhado de pensamentos e reflexões, eu me questionava onde entrava a educação física nisso tudo: qual o seu papel na sociedade? De que modo ela poderia contribuir para a transformação da realidade? Entre outras diversas questões e dúvidas!

Foi na graduação também que comecei a despertar o interesse pela educação infantil, no período de estágio curricular obrigatório, quando tive a possibilidade de lecionar com o auxílio do professor de educação física daquela unidade. O estágio na educação infantil foi uma experiência intensa, na qual não medi esforços em articular os conhecimentos que vinha adquirindo na graduação com a prática pedagógica. Foi o primeiro segmento da educação básica com que tive contato enquanto estagiário e o primeiro que fomentou em mim algumas indagações sobre o processo de ensino de educação física na faixa etária de 4 a 6 anos.

Em meio ao andamento do curso de educação física, optei pela formação em licenciatura, obtendo uma formação exclusivamente voltada para o ambiente da educação escolar. Tive a oportunidade também de participar do Programa de Iniciação à Docência (PIBID), desenvolvendo um projeto pedagógico sobre *rúgbi* para os alunos dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio, em uma escola pública estadual. A partir daí, mergulhei de cabeça nos estudos sobre a pedagogia histórico-crítica e sua intersecção com a educação física, culminando no tema do meu trabalho de conclusão de curso: *Contribuições da pedagogia histórico-crítica no ensino de jogos populares nas aulas de educação física*. Com isso, as diversas questões e dúvidas, que se interpunham como problemas da realidade em um curso de formação docente na graduação, começavam a ganhar algum tipo de consistência que sinalizava algumas especificidades referentes ao *ensino de educação física e seus conteúdos no processo de ensino e aprendizagem*.

Após adquirir a posição de egresso do curso no ano de 2018 e iniciar a prática docente, a chama do entusiasmo e a perseverança de continuar os estudos me levaram a ingressar como aluno especial na disciplina de Fundamentos Filosóficos da Educação, do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Unicamp, onde tive contato com algumas das

principais teorias educacionais e suas respectivas visões de mundo.

No mesmo ano, com algumas experiências de trabalhos concebidos, desenvolvidos e apresentados em eventos acadêmicos enquanto estudante de graduação, eu já me aventurava em participar dos eventos científicos e de pesquisas como um professor e pesquisador na área de ensino da educação física, sempre buscando articular as dimensões entre teoria e prática, trabalho e pesquisa, a respeito das relações pedagógicas no chão da escola. Essa trajetória que buscava unir trabalho e pesquisa me levou a ingressar no curso de pós-graduação em educação física escolar, na Escola Superior de Educação Física de Jundiaí, ESEF. No trabalho final do curso, os aspectos referentes às especificidades da educação física na escola também estavam em destaque, como podemos observar no título atribuído ao trabalho: *Cultura corporal e educação física escolar: possibilidades de sistematização do trabalho pedagógico*. O objetivo foi analisar um relato de experiência sobre as aulas de educação física escolar com crianças de 4 a 6 anos de uma escola pública de educação infantil, buscando identificar a construção de um trabalho pedagógico sistematizado, nos seus aspectos didáticos, metodológicos e teóricos a respeito do conteúdo jogos e brincadeiras, tomando como referência para a análise os pressupostos teórico-metodológicos da pedagogia histórico-crítica e da abordagem crítico-superadora da educação física.

Nessa trajetória singular de vivência e sobrevivência, seja como aluno, seja como professor e pesquisador de educação física, os norteadores e propulsores que me levaram a percorrer estes caminhos estão ligados à necessidade histórica de transformação de todas as condições materiais precárias que os filhos da classe trabalhadora enfrentam nas escolas públicas e nos sistemas de ensino, que afetam diretamente a qualidade de sua formação humana enquanto indivíduo singular. Sendo a educação física um componente curricular presente no processo formativo da educação básica, cabe identificar suas possíveis contribuições para a emancipação humana por meio *do ensino de seus conteúdos*, sobretudo no que diz respeito à sua vinculação com a pesquisa no ensino de educação física.

1 INTRODUÇÃO

No percurso das produções científicas em ensino de educação física, encontramos estudos que apontam para problemas nos objetivos, conteúdos e metodologias de ensino da educação física escolar. Porém muitos desses estudos não se preocupam com os aspectos de humanização e emancipação dos indivíduos, inerentes ao papel social que esta disciplina possui na educação escolar. As principais problemáticas dizem respeito ao seu objeto de estudo, a cultura corporal, como veremos posteriormente. Devido ao vasto campo de atividades humanas que emergem da cultura corporal, os currículos escolares acabam abordando ou elencando alguns conteúdos com superficialidade e sem intencionalidade pedagógica. Tal fato pode se concretizar no trabalho educativo de diversos professores e professoras atuantes nos diferentes segmentos da educação básica.

Na apresentação desta investigação, foram explicitadas diversas dúvidas e questionamentos que se interpuseram durante o período da graduação e já apontavam para as questões relacionadas ao papel da educação física na transformação da sociedade, bem como ao seu processo de ensino e aprendizagem. Buscando avançar nessa questão, podemos apontar algumas dificuldades que se projetam não só para mim, como pesquisador, mas de forma genérica para a maioria dos professores e pesquisadores que se depararam com uma proposta curricular: para quem ensinar, o que ensinar, como ensinar, qual o ponto de partida e o ponto de chegada para promover um ensino que contribua para transformação social desde a mais tenra idade. Na busca de respostas para tais indagações, precisamos recorrer aos fundamentos teórico-práticos que subsidiam a compreensão dos fenômenos e especificidades do ensino de educação física e da sua contribuição para a formação humana desde a primeira infância.

Nesse caminho investigativo, a teoria pedagogia histórico-crítica nos concedeu elementos para aprofundar as questões referentes ao ensino da educação física numa perspectiva marxista. A pedagogia histórico-crítica surge com o comprometimento da transformação social, uma transformação radical da organização social imposta pelo capitalismo, possibilitando a elaboração de uma concepção de mundo articulada com os interesses das camadas populares. É uma pedagogia de caráter revolucionário baseada no materialismo histórico e dialético de Karl Marx, apresentando afinidades com a psicologia histórico-cultural da “Escola de Vigotski”. Nessa teoria: “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. (Saviani, 2013, p. 13). Os seus fundamentos político-pedagógicos estão

centrados na igualdade essencial entre os homens, na organização e articulação das forças emergentes da sociedade em prol de constituir uma sociedade mais justa e igualitária. É uma pedagogia que toma a escola enquanto *locus* privilegiado da socialização dos saberes mais desenvolvidos no campo da ciência, da arte e da filosofia, sendo os professores responsáveis por exercerem um papel essencial na promoção de um ensino intencional e diretivo.

Objetivamente, vemos que a teoria pedagógica histórico-crítica, articulada a pressupostos da teoria psicológica histórico-cultural, toma o desenvolvimento humano numa perspectiva materialista, histórica e dialética, de modo que o trabalho educativo deve estar fundamentado em uma concepção de mundo que visa à formação humana omnilateral dos indivíduos. Uma formação que possibilite o máximo desenvolvimento humano em diversas esferas de objetivações da vida cotidiana e não cotidiana (Duarte, 1993; 2016).

O aporte que a pedagogia histórico-crítica busca na teoria histórico-cultural reforça o compromisso com a promoção de um ensino desenvolvente, com intencionalidade e organização sistematizada. Na tentativa de atingir os objetivos colocados ao trabalhar na perspectiva histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural, o ensino desenvolvente, isto é, o ensino que visa possibilitar o máximo desenvolvimento humano, requer a aproximação das crianças ao legado cultural maximamente desenvolvido (Martins, 2013), por meio dos processos didáticos e de ensino dos professores de educação física comprometidos com a transformação coletiva e consciente da realidade social.

Diante da problemática de promover um ensino desenvolvente na educação infantil, que produza a necessidade de apropriação dos conhecimentos sistematizados, Vigotski aponta que um “bom ensino” é aquele que antecede ao desenvolvimento para promovê-lo. Nas palavras do próprio Vigotski (2009, p. 334): “o ensino seria totalmente desnecessário se pudesse utilizar apenas o que já está maduro no desenvolvimento, se ele mesmo não fosse fonte de desenvolvimento e surgimento do novo”. Para o psicólogo russo, fica evidente que um “ensino desenvolvente” é aquele que produz o “novo” no ser humano, é o ensino capaz de produzir desenvolvimento.

No processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos da educação física, a relação entre professor e aluno torna-se um fator determinante para o processo de apropriação das atividades cristalizadas nos objetos da cultura. Na medida em que ocorre a interação e a mediação por parte do adulto, a criança vai se apropriando das significações dos objetos, de suas ações e relações. Elkonin (2009, p. 220) é enfático ao dizer que

O processo de aprendizagem das ações com objetos, ou seja, com coisas que têm certa importância social, estritamente determinada, transcorre na criança somente na atividade conjunta com os adultos. Estes vão transmitindo pouco a pouco à criança o processo de execução do ato, que começa a se realizar com autonomia.

De acordo com os apontamentos do autor, podemos compreender o quanto o trabalho educativo e a função social do professor, especificamente na educação infantil, se fazem essenciais e indispensáveis para a promoção do desenvolvimento humano em suas máximas possibilidades.

Ao buscar um aporte teórico na pedagogia histórico-crítica e em alguns elementos da teoria histórico-cultural para conceber e executar o trabalho pedagógico no ensino da educação física, outras questões se acumulam às anteriores, tais como: A educação física inserida no contexto escolar e subsidiada por uma teoria pedagógica marxista da educação, sendo esta a pedagogia histórico-crítica, contribui efetivamente para o processo de desenvolvimento dos sujeitos? Os professores de educação física, ao selecionarem os conteúdos de ensino, sabem quais são esses critérios de seleção e quais as intencionalidades com o conteúdo?

Como se pode observar, as questões que ensejam a área de pesquisa em ensino de educação física são várias e, neste sentido, buscando contribuir coletivamente para a produção de conhecimento nessa área e para prática pedagógica dos professores de educação física, a presente pesquisa toma por **objeto de pesquisa**: o ensino do conteúdo atletismo, compreendido como objeto de ensino nas aulas de educação física escolar infantil à luz da pedagogia histórico-crítica. Para efeitos de constituição desta pesquisa, compreendemos que os objetos de ensino são os conteúdos que derivam da cultura corporal e que carecem ser convertidos em saber escolar. A cultura corporal, por sua vez, é o objeto próprio à Educação Física, enquanto área de conhecimento na perspectiva da abordagem crítico-superadora. No campo de estudos da pedagogia histórico-crítica, tais termos têm sido incorporados em diversas pesquisas, no entanto ainda não há uma conceituação específica do que seria objeto de estudo e objeto de ensino para a pedagogia histórico-crítica. Dado o problema em aberto, optou-se por compreender o objeto de ensino conforme exposto acima.

A proposição do respectivo objeto configura-se na constatação de um **problema**. Sendo assim, cabe aqui compreendermos a concepção de problema que conduz a investigação da referida pesquisa. Saviani (2013), ao discutir sobre as diferentes concepções de problema,

coloca que o uso mais comum do termo se encontra em vocábulos como obstáculo, dificuldade, dúvida e afins, nos quais se expressam compreensões individuais do que seria um problema. Entretanto, o autor ressalta a importância de resgatarmos o significado essencial da palavra problema, que seria o da problematização do problema, isto é, a necessidade de conhecer. “Assim, uma questão, em si, não caracteriza o problema, nem mesmo aquela cuja resposta é desconhecida; mas uma questão cuja resposta se desconhece e se necessita conhecer, eis aí um problema.” (Saviani, 2013, p. 17). Nesse sentido, o problema e a sua relação com a necessidade de conhecer são colocados por Saviani como aquele que se apresenta na esfera da existência humana, possuindo um polo objetivo e um subjetivo, constituídos em uma relação dialética.

Tendo o problema um caráter social que se manifesta na existência humana, conferindo-lhe objetividade e subjetividade, cabe agora contextualizarmos e evidenciarmos as necessidades que conduziram à elaboração do problema de pesquisa. Partindo do ponto de vista particular, o problema de pesquisa começa a ganhar corpo e forma no decorrer da minha atuação enquanto professor de educação física na educação básica. Como vimos anteriormente, desde a graduação, dedico-me aos estudos sobre o ensino de conteúdos da educação física na perspectiva da pedagogia histórico-crítica.

Algumas experiências do trabalho educativo realizado nas redes municipais de educação básica onde atuei intensificaram o confronto entre teoria e prática no ensino de educação física. Ao realizar uma especialização em educação física escolar, entre o período de 2018 a 2019, obtive um aprofundamento nos estudos que me colocaram a relação imanente que se estabelece entre a teoria e a prática, isto é, na identificação dos desafios que ao mesmo tempo a teoria pedagógica impõe à prática educativa e que a prática educativa impõe à teoria pedagógica, consistindo este num dos principais desafios que a própria pedagogia histórico-crítica se coloca no campo da educação.

Esse intercâmbio entre teoria e prática no ensino de educação física na perspectiva histórico-crítica implica algumas tarefas apontadas por Saviani (2013, p. 8-9) em relação à educação escolar, mas que podem ser incorporadas como tarefas essenciais no trabalho pedagógico como a “*identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente*” no campo da educação física, compreendendo as condições materiais e subjetivas de sua produção, de suas manifestações, e as suas possibilidades de transformação. Outra tarefa que se interpõe é a conversão dos saberes objetivos da educação física em saberes escolares, bem como a garantia de sua assimilação pelos alunos no tempo e espaços escolares. Por fim, é preciso não só garantir a assimilação dos saberes objetivos e

práticos da disciplina, mas prover os meios necessários para que aprendam como esses saberes foram produzidos e como podem ser transformados.

Articular tais tarefas ao ensino da educação física torna-se um desafio a mais para os professores, já que os conteúdos de ensino não se restringem apenas a uma dimensão teórica ou intelectual, mas também a uma dimensão prática corporal. As práticas corporais no âmbito da pedagogia histórico-crítica devem ser compreendidas em seus contextos históricos, culturais e sociais, identificando o modo pelo qual elas foram produzidas, o estado de desenvolvimento em que se encontram na contemporaneidade e as possibilidades de suas transformações. Tais aspectos me conduziram a esse caminho investigativo de refletir e analisar a realidade concreta e as produções teóricas do campo educacional.

Uma primeira articulação que podemos encontrar entre o campo da educação física e a pedagogia histórico-crítica é por meio da abordagem crítico-superadora. A tendência progressista da educação física denominada de crítico-superadora surge dentre o processo histórico da própria educação física, influenciada pelas transformações na área da educação, incorporando conceitos e concepção sobre o corpo, a cultura, entre outros. Bracht (1999) aponta que a educação física, como as demais disciplinas, sofreu (e ainda sofre) severas e importantes transformações, baseadas nos acontecimentos e fatos ocorridos na história da educação. Muitas dessas transformações resultaram na formulação de tendências na área da educação física, desde a pedagogia higienista, passando pela militarista, esportivista, até as pedagogias revolucionárias, conhecidas também como progressistas, as quais surgiram com propósitos de atender a demanda da instituição escolar.

Bracht (1999) afirma que as teorias pedagógicas e tendências da educação física possuem diferentes origens filosóficas e se constituem por meio de visões socioculturais inseridas no contexto político da sociedade, ou seja, as mudanças inerentes da sociedade e da cultura em que esta sociedade está situada influenciam a construção, a transformação e a modificação dessas teorias pedagógicas, para atender ou se contrapor às necessidades emergentes da realidade política, social e cultural do sistema educacional.

Na década de 1980, houve um grande debate no campo da pedagogia sobre o caráter reprodutor da escola e sobre as possibilidades de sua contribuição para a formação dos indivíduos. No mesmo período, o referido debate foi incorporado pelo campo da educação física, possibilitando o surgimento das perspectivas críticas, que podem ser denominadas de revolucionárias e progressistas, com destaque para a abordagem crítico-superadora, elaborada

a partir de um coletivo de autores (Bracht, 1999).

A abordagem crítico-superadora contribuiu e contribui substancialmente para a construção do objeto de conhecimento da área. Foi a partir da obra intitulada “Metodologia do ensino de educação física” que pudemos encontrar a gênese da formulação e a compreensão do que caberia ao ensino de educação física: “tratar pedagogicamente, na escola, *do conhecimento de uma área denominada aqui de cultura corporal*” (Coletivo de Autores, 1992, p. 62 – grifos nossos). Como já mencionado anteriormente, tal obra foi também uma das primeiras aproximações da educação física com os estudos da pedagogia histórico-crítica.

O termo cultura corporal não é uma descoberta do Coletivo de Autores, visto que ele foi incorporado pela educação física a partir de um determinado contexto sociopolítico específico, como crítica à esportivização hegemônica na educação física brasileira. De acordo com Bracht (2005), o termo cultura corporal deve ser cotejado e analisado a partir das diferentes dimensões da educação física, refletindo um olhar focado na cultura, superando a visão naturalista, sem negar a importância da apreensão da dimensão biológica do ser humano, mas ressignificar a relação entre natureza e cultura, ampliando e requalificando os saberes tratados na educação física e caracterizando o objetivo da prática social.

A abordagem crítico-superadora, a partir de uma ótica materialista histórico-dialética, incorpora o termo cultura corporal para romper com os pressupostos norteadores e vigentes na educação física que se propagou durante o regime militar. Esse processo de rompimento e incorporação do termo cultura corporal acabou se estabelecendo como um marco que contribuiu para o estabelecimento do objeto de estudo da área do ensino de educação física. No entanto, é importante problematizar que a utilização desse termo ainda parece imprecisa, já que às vezes ele é conceituado de forma confusa em diferentes perspectivas pedagógicas (Nascimento, 2022).

Decorrido 30 anos da publicação do livro que dá origem à abordagem crítico-superadora, os professores se deparam com algumas problemáticas ainda em estado latente, como a ausência de explicações sistematizadas do que seria o próprio objeto de estudo da educação física. Em uma análise da então referida obra do Coletivo de Autores, em que datava 20 anos de seu surgimento, Souza Júnior *et all.* (2011, p. 407) ressalta que: “[...] chegamos à atualidade ainda com sérios dilemas acerca de qual é o conhecimento específico da educação física na escola”.

Nesse sentido, buscando aprofundar as dúvidas e questionamentos que foram surgindo

ao longo de minha formação enquanto professor e pesquisador do ensino de educação física, problematizamos o debate em torno da compreensão da cultura corporal como objeto de estudo da educação física escolar, a partir de uma perspectiva materialista histórico-dialética. Compreendemos a cultura corporal como objeto de estudo essencial da área de pesquisa “ensino de educação física escolar” e que pode direcionar a conversão do saber escolar, dos quais derivam diversos objetos de ensino, entendidos como *conteúdos de ensino da educação física escolar*. Assim, o atletismo pode ser considerado um desses diversos objetos de ensino derivados desse processo de conversão da cultura corporal enquanto objeto de estudo específico dessa área de pesquisa. Entretanto, o não reconhecimento desse processo de conversão pode desdobrar em várias distorções ou abstrações, tidas como temas ou tematizações, fenômenos, manifestações corporais ou atividades diversas que nem sempre se relacionam com o ensino de conteúdos na educação física escolar, notadamente na educação infantil. Essa problematização não visa tratar apenas de escolher uma terminologia para dizer o que é o jogo, a dança, a luta etc., mas de se somar a um processo de estudo coletivo sistematizado e contínuo a partir de uma vertente marxista: “cremos que a Educação Física crítico-superadora prescinde, para aprofundar ainda mais sua reflexão sobre seu *objeto de estudo* específico, de uma discussão acerca da linguagem sob um olhar marxiano, e por que não dizer marxista?” (Souza Júnior *et al*, 2011, p. 409 – grifos nossos).

Diante da vasta quantidade de manifestações corporais objetivadas nas atividades humanas, com seus diversos conteúdos e formas de existência presentes na cultura corporal, ainda carece para o ensino da educação física uma análise e sistematização que possibilite estabelecermos critérios para a seleção e escolha dos objetos de ensino – leia-se: dos conteúdos – a serem ensinados em todas as etapas de escolarização dessa disciplina, inclusive na educação infantil.

Na busca por tais critérios de seleção, podemos encontrar no trabalho de Nascimento (2014) um caminho possível. Embasada na teoria histórico-cultural, a autora coloca que é necessário identificarmos os significados específicos das atividades que compõem a cultura corporal, isto é, identificar no jogo, na dança, na luta, no circo as relações sociais que eles carregam, os elementos que fazem dessas atividades humanas. A autora sugere como critérios pedagógicos de seleção dos conteúdos

criação de uma imagem artística com as ações corporais, controle da ação corporal do outro e domínio da própria ação corporal. Essas relações, sistematizadas em seus aspectos gerais, constituem-se nos objetos de ensino da Educação Física, passando a ser o principal critério pedagógico para a

determinação dos conteúdos e modos de organização do ensino dessa disciplina em uma perspectiva histórico e cultural da formação humana (Nascimento, 2014, p. 9).

A ênfase desse critério de seleção das atividades da cultura corporal estaria na ação criadora do sujeito, na capacidade criadora, isto é, a partir do “engajamento do sujeito na especificidade do ‘fazer em dança, jogo, luta etc.’ (no agir com o conteúdo específico dessas atividades)” (Nascimento, 2018, p. 684).

Por exemplo, ao se trabalhar a dança, é preciso identificar o problema central da dança, qual seria seu conteúdo conceitual que organizaria o trabalho pedagógico do professor, como é que transformo ou crio formas gestuais e intenções comunicativas em arte? Este é um problema que expressa uma relação nuclear da dança, a partir da qual reconstitui nos diversos significados que vão compondo a ação da dança (traços, cores, melodia, ritmos). Esses significados específicos indicariam uma unidade entre “os problemas essenciais com os quais os sujeitos precisam se engajar e os meios historicamente elaborados para resolver tais problemas na direção de uma atuação criadora nas atividades de dança, jogo, luta, ginástica etc.” (Nascimento, 2018, p. 684).

Em relação à prática pedagógica e às produções teóricas na área do ensino de educação física, para a autora é preciso que saibamos explicar cada vez mais de forma sistematizada o que é jogo, ginástica, dança, circo, luta, enquanto atividades humanas que foram e são produzidas coletivamente, que relações centrais cada uma delas carrega e que necessariamente precisam ser ensinadas e aprendidas para que os sujeitos possam reconstituir de forma voluntária e criadora essas atividades que estão sendo chamadas de cultura corporal.

Na teoria histórico-cultural, também podemos encontrar um caminho para a seleção de conteúdos ou objetos de ensino da cultura corporal através da teoria da atividade (Leóntiev, 1978), compreendendo a dinâmica que o conteúdo ou o conceito a ser ensinado possui no ensino da educação física. Quando nos deparamos com o ato de ensinar, queremos garantir que a criança saiba explicar algo ou queremos reconstituir na ação da criança a apropriação de um modo histórico de agir? Na teoria da atividade, podemos localizar o movimento como operação a serviço de uma finalidade, de uma ação que compõe uma atividade correspondente a um motivo que está no sistema de relações sociais. Portanto, cabe pensar a mobilidade e a dinâmica dos elementos constituintes da atividade humana: motivos, ações, finalidades e operações, enquanto fatores que não são rígidos e estáticos, mas compondo uma estrutura dinâmica e

mutável (Santos; Asbahr, 2020).

Nos estudos acerca dos conteúdos de ensino da educação física, seja na identificação dos significados sociais das atividades da cultura corporal, seja da própria conceituação do termo cultura corporal, a problemática se coloca de forma emergente para a prática pedagógica em educação física.

A discussão da problemática central desta pesquisa remete às tarefas assumidas pela pedagogia histórico-crítica, que na educação física se traduz na conversão do saber elaborado em saber escolar, ou podemos dizer, na *identificação dos conhecimentos específicos da cultura corporal e sua conversão em objetos de ensino da educação física na escola*. Aqui temos uma relação entre objeto de pesquisa e objeto de ensino. O objeto de pesquisa se configura enquanto um conhecimento ou fenômeno produzido e estudado no âmbito da ciência, já o objeto de ensino diz respeito aos conteúdos escolares a serem elaborados pelo professorado e ensinados na escola. Entretanto, no campo da educação física, a cultura corporal ora se apresenta como objeto de pesquisa, ora como objeto de ensino ou conteúdo. Vejamos, se partimos da lógica dialética, pressupomos que há unidade nos termos, portanto, uma não exclui a outra, ou seja, a cultura corporal pode ser tanto objeto de pesquisa dos pesquisadores da área (no âmbito da produção de conhecimento na pós-graduação, por exemplo), quanto objeto de ensino do professor na educação escolar. O que diferencia um objeto do outro, em se tratando do ensino na educação escolar, é a tarefa que o professor precisa realizar para converter a cultura corporal enquanto objeto de pesquisa em objeto de ensino, isto é, em conteúdos da educação física no processo de ensino e aprendizagem. Logo, a conversão da cultura corporal em objeto de ensino se configurou como problema central desta pesquisa, que tem por objeto **o ensino do atletismo nas aulas de educação física escolar na educação infantil**.

Ao tentarmos realizar esse processo de conversão, compreendido como o processo de seleção e organização didática de determinado conteúdo de ensino – o atletismo –, precisamos ter como referência a etapa de ensino em que se pretende trabalhar aquele conteúdo, compreendendo suas especificidades e necessidades. Aqui nesta pesquisa, tomamos como referência o período da educação infantil correspondente à faixa etária de 4 a 6 anos.

Nesse sentido, **o problema de pesquisa** que ora se apresenta está sintetizado na seguinte indagação: o processo de organização didática do objeto de ensino atletismo toma a cultura corporal enquanto objeto de estudo, direcionando o processo de ensino e aprendizagem nas aulas de educação física na educação infantil? Tal caminho investigativo visa contribuir, no

âmbito mais geral da área, para a identificação dos critérios de seleção de conteúdos da cultura corporal, e até mesmo para o processo de conceituação da cultura corporal em uma perspectiva materialista histórico-dialética.

As indagações que conduziram ao problema e que foram sendo expostas levaram também às necessidades concretas que se objetivam na prática social. Dadas as circunstâncias atuais de hegemonia das “pedagogias do aprender a aprender” (Duarte, 2001), principalmente no âmbito da educação pública, nas quais predominam os ideários escolanovistas e neoescolanivistas (Saviani, 2018), com seu praticismo e espontaneísmo na prática pedagógica, faz-se necessário um ensino de educação física que vise à promoção de uma visão científica do mundo, que impulse a criação de novas necessidades formativas nos indivíduos por meio do ensino de conteúdos, possibilitando aos mesmos a compreensão e identificação das construções culturais que se desenvolveram ao longo da história a partir das inúmeras atividades de objetivação e apropriação.

A partir dos aspectos discutidos até aqui, materializamos uma investigação teórica acerca do ensino de atletismo em vista de uma perspectiva histórico-crítica, de modo a realizar a análise de um material empírico constituído de uma atividade de ensino na educação infantil sobre o objeto de ensino em questão, tendo por objetivo *discutir as possibilidades de organização didática do ensino do atletismo na educação infantil, a partir da análise de uma experiência concreta*, buscando levantar questionamentos que podem contribuir no processo de compreensão do atletismo enquanto um objeto de ensino oriundo da cultura corporal no processo de conversão em saber escolar.

Para cumprir esse objetivo, tomamos os fundamentos teóricos do materialismo histórico-dialético, como **método de investigação** (Marx; Engels 2007; Kopnin, 1978), e a unidade teórica existente entre a teoria histórico-cultural¹ e a pedagogia histórico-crítica (Saviani, 2018), para embasar os estudos acerca do ensino de conceitos na educação física. Como visto anteriormente, no que se refere à especificidade do campo da educação física, temos a abordagem crítico-superadora (Coletivo de Autores, 1992) como uma proposição de cunho teórico-metodológico, que atualmente segue orientando a atividade de professores e pesquisadores em relação à sistematização de respostas sobre o que ensinar, como ensinar e por

¹ A respectiva teoria, de base materialista e dialética, surgiu na década de 1920 na União Soviética e se dedicou a compreender e explicar de modo histórico e objetivo a formação do psiquismo humano. Seus principais precursores são: Aleksei Nikolaievitch Leontiev (1903 – 1979), Lev Semionovitch Vigotski (1896 – 1934) e Aleksandr Romanovitch Luria (1902 – 1977) – Leontiev foi um dos que mais se dedicou ao estudo e elaboração da então denominada “Teoria da Atividade”.

que ensinar em educação física.

No que diz respeito às produções teórico-metodológicas do marxismo no âmbito das contribuições coletivas ao ensino de educação física, esta investigação pretende se apoiar nas discussões de algumas pesquisas que estabeleceram a cultura corporal como objeto. Nesse sentido, recorreremos à tese de doutorado de Melo (2017), que se debruçou sobre a teoria da atividade e da periodização do desenvolvimento psíquico para investigar o trato com o conhecimento da cultura corporal nas aulas de educação física. Já na tese de Silva (2018), temos um estudo que buscou compreender o objeto de conhecimento da educação física escolar na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. Na pesquisa de Nascimento (2014), como já mencionada, é defendido que os objetos de ensino da educação física devem ser elaborados a partir da explicação e sistematização das dimensões genéricas que constituem as atividades da cultura corporal. Por fim, no trabalho de investigação de Teixeira (2018), temos a tese de quais seriam as orientações específicas que devem nortear o ensino da educação física escolar na Pré-escola, a partir das contribuições da abordagem crítico-superadora. Outras produções relevantes que se configuram enquanto referências fundamentais para a investigação da presente pesquisa podem ser encontradas em Escobar (2012) e em Lavoura (2020).

Deste modo, os aspectos tanto objetivos quanto subjetivos aqui expostos convergiram no processo de problematização do objeto de pesquisa, visando ao estabelecimento do ensino de atletismo nas aulas de educação física, dada a necessidade emergente de identificação e compreensão dos critérios de seleção de conteúdos para o processo de ensino e aprendizagem na educação física. Entendemos que assim é possível articularmos os estudos da teoria da atividade com os pressupostos da pedagogia histórico-crítica e da abordagem crítico-superadora, na busca de materializar subsídios para a intervenção direta e intencional dos professores de educação física no trato com a cultura corporal.

O movimento de precisão conceitual das ideias/conceitos, ou seja, o movimento das palavras que aparecem de fato como ferramentas do pensamento, surge com grande importância no corpo desta dissertação para o debate de busca de precisão conceitual no campo de ensino de educação física a respeito de termos como “objeto de estudo” e “objetos de ensino”. Como pesquisadores (e professores), essa ação nos acompanha no processo investigativo, contribuindo para a construção de um estofo teórico coletivo e relevante que não pode ser saturado nesta investigação, mas que pôde promover uma ação efetiva que exigiu esforços para apreensão dos significados conceituais inerentes à pesquisa científica e que carecem de mais estudos investigativos.

Esse movimento de investigação desenvolvido aqui pretendeu fortalecer uma educação que preze pela atividade de ensino desde a educação infantil, defendendo uma perspectiva crítico-superadora em Educação Física e que, apesar das dificuldades e limitações enfrentadas no percurso da investigação, somam esforços *da* e na *prática* educativa, em busca de adequações conceituais sobre o objeto de estudo “cultura corporal”, para que ele não apareça apenas como uma declaração, mas amalgamado com análises consistentes. Esse movimento também teve a defesa, no plano ideal, de uma perspectiva histórico-crítica na educação, que possa direcionar intencionalmente o modo de organizar as ações de estudo para crianças, jovens e adultos. Defendendo uma perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, que se dedica efetivamente a compreender o que se desenvolve nos seres humanos.

1.1 Métodos e procedimentos

Tomamos como estofo metodológico de análise para esta pesquisa o materialismo histórico-dialético, método de conhecimento da realidade concreta sistematizado por Karl Marx e Friedrich Engels, fruto de um longo período de investigação, culminando em bases e elementos essenciais para compreender a realidade que nos permeia (Martins, L.; Lavoura, 2018). Incorporar o respectivo método na pesquisa para compreender e analisar o ensino do atletismo nas aulas de educação física escolar não condiz somente por uma posição teórico-metodológica, mas também por uma posição coerente com uma concepção de mundo que esteja articulada com os princípios filosóficos marxistas. Na perspectiva do materialismo histórico-dialético, o método está vinculado a questões referentes à concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto, e à questão de postura perante a prática social antecede o próprio método, já que esse “constitui-se numa espécie de mediação no processo de apreender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e transformação dos fenômenos sociais.” (Frigotto, 2010, p. 84).

Os termos que constituem a denominação do método nos instigam a compreender, mesmo que de forma sucinta, os seus significados. Ainda que Marx não tenha elaborado uma única obra que contivesse a síntese do método e a explicação de sua denominação, é válido o esforço de apreendermos os sentidos e significados que envolvem os termos: materialismo histórico-dialético. Apenas dizer ou citar que utiliza o método materialista histórico-dialético em um artigo, dissertação ou tese não nos garante a sua incorporação ao estudo ali desenvolvido. Chauí (1995, p. 414) nos auxilia na compreensão e utilização desses termos ao

discorrer sobre a perspectiva marxista:

Materialismo porque somos o que as condições materiais (as relações sociais de produção) nos determinam a ser e a pensar. Histórico porque a sociedade e a política não surgem de decretos divinos nem nascem da ordem natural, mas dependem da ação concreta dos seres humanos no tempo.

A autora prossegue em sua síntese a respeito do termo que se refere à História e às relações que a determinam, utilizando categorias apresentadas por Marx e Engels em seus estudos sobre o capitalismo. Chauí (1995) afirma que a História não pode ser tomada a partir de um aspecto natural de desenvolvimento, progressivo e linear, mas a partir de um processo contraditório, repleto de transformações sociais, no qual as condições materiais e subjetivas de existência e as transformações dessas condições ao longo do tempo impulsionam a modificação da realidade da vida e a forma pela qual se compreende tal realidade, possibilitando a consciência humana.

A História não é um progresso linear e contínuo, uma sequência de causas e efeitos, mas um processo de transformações sociais determinadas pelas contradições entre os meios de produção (a forma da propriedade) e as forças produtivas (o trabalho, seus instrumentos, as técnicas). A luta de classes exprime tais contradições e é o motor da História. Por afirmar que o processo histórico é movido por contradições sociais, o materialismo histórico é dialético. (Chauí, 1995, p. 414).

Adotar o método materialista histórico-dialético exige a compreensão e mobilização de algumas categorias fundamentais que lhes são inerentes e que devem constituir um processo de pesquisa. Conhecer a realidade concreta por meio do método materialista histórico-dialético não é uma tarefa simples, principalmente no que diz respeito à realidade concreta de um determinado objeto de pesquisa, neste caso o ensino de atletismo nas aulas de educação física escolar. A lógica dialética e as categorias que a englobam não podem se constituir em uma doutrina, mas para que a dialética seja materialista e histórica, ela “tem de dar conta da totalidade, do específico, do singular e do particular. Isto implica dizer que as categorias totalidade, contradição, mediação, alienação não são apriorísticas, mas construídas historicamente.” (Frigotto, 2010, p. 79).

O processo de conhecimento da realidade na perspectiva do materialismo histórico-dialético não pode ser confundido com a escolha de procedimentos de pesquisa. O método em

questão é compreendido como teoria do conhecimento, lógica que orienta a apreensão do objeto de pesquisa pelo pensamento. Quando nos deparamos com um fenômeno ou objeto, especificamente com o ensino de conteúdos da educação física, a primeira percepção que obtemos sobre ele é superficial, imediata, aparente, uma percepção no campo do sensível, pois tal objeto não se apresenta aos seres humanos de forma que possam captar, compreender e analisar sua essencialidade. Adentrar a essência do fenômeno ou do objeto de pesquisa e identificar seu processo de formação, seu movimento, suas contradições e suas possibilidades de transformação é algo mais complexo, é uma tarefa que exige maior dedicação do pesquisador.

A investigação sobre o ensino de conteúdos da educação física na escola a partir do método materialista histórico-dialético implica uma atividade científica de estudo, cuja atividade pode ser considerada essencialmente teórica, ou seja, ocorre a reprodução ideal no pensamento dos objetos e fenômenos em seus movimentos reais. O conhecimento teórico seria o conhecimento do objeto, isto é, o conhecimento do seu movimento real, prático e histórico reproduzido em pensamento (Netto, 2011). Nesse sentido, mesmo que seja uma atividade científica de estudo, essa atividade que se constitui essencialmente como teórica é sempre uma atividade teórico-prática, uma vez que se constitui como prática social condensada.

Quando nos deparamos com o respectivo processo de reprodução no pensamento do movimento real dos objetos e fenômenos, temos que nos atentar para que essa reprodução do objeto no pensamento não seja compreendida como uma reprodução mecânica, abstrata, apriorística, ou como um reflexo imediato, tal qual uma captação de imagem instantânea, mas, sim, como um processo histórico e dinâmico, cujo aspectos essenciais estão presentes na realidade. (Martins; Lavoura, 2018). Ao nos deparamos com o objeto de pesquisa da educação física, a cultura corporal, não podemos nos render ao reducionismo dos conteúdos, a temas e classificação de práticas corporais, a nos limitarmos a captar a imagem da experiência sensível do real, à prática pela prática, e por vezes deixamos de lado o movimento de estudo sistematizado dos conteúdos que estão condensados nas relações sociais, nas atividades humanas históricas.

Com relação ao reflexo da realidade objetiva, isto é, a imagem do real, Kopnin (1978) afirmou que esse conceito se baseia na tese materialista da existência da realidade objetiva, já que os objetos e fenômenos do real possuem uma existência objetiva independentemente da consciência humana. Essa realidade objetiva é constituída histórica e socialmente pela própria

atividade prática da humanidade e pode ser apreendida pela consciência humana por meio da atividade de investigação científica (Martins, L.; Lavoura, 2018). Para a perspectiva materialista, o reflexo do real é algo muito importante e mais amplo do que apenas a relação objeto-conhecimento, possui um papel substancial na ação prática transformadora do homem:

O reflexo é o resultado da atividade subjetiva que parte da fonte objetiva e conduz à imagem cognitiva, superando por conteúdo qualquer objeto ou processo tomado separadamente. Só sob essa concepção do reflexo pode-se entender porque o conhecimento se converte em instrumento da atividade prática transformadora do homem. (Kopnin, 1978, p. 124).

Nesse caso, o reflexo representa não somente o objeto de pesquisa, mas também sua conversão em imagem no pensamento, podemos dizer em imagem cognitiva, em conceito. Assumindo tamanha importância nesse processo de conhecimento, tal reflexo acaba ultrapassando os limites de uma reprodução mecânica, identificando no objeto não apenas sua expressão fenomênica, sua aparência, mas principalmente a sua essencialidade concreta, suas multideterminações e seus nexos (Kopnin, 1978). Realizar este movimento de superação de uma reprodução mecânica, para uma articulação dialética do objeto de pesquisa, mobiliza um estudo aprofundado das práticas corporais que se constituem como atividades humanas históricas presentes na cultura corporal.

No entanto, é importante destacarmos os riscos que podemos encontrar no processo de conhecimento da realidade concreta ao nos depararmos com a práxis utilitária, envolvida pelo senso comum, e permanecermos nesse âmbito de conhecimento. Kosik (2002, p. 15) nos alerta para o mundo da pseudoconcreticidade, no qual permanecemos na superficialidade, ficamos distantes do que é realmente essencial e vivemos uma práxis fetichizada:

O complexo dos fenômenos que povoam o ambiente cotidiano e a atmosfera comum da vida humana, que, com a sua regularidade, imediatismo e evidência, penetram na consciência dos indivíduos agentes, assumindo um aspecto independente e natural, constitui o mundo da pseudoconcreticidade. (Kosik, 2002, p. 15).

Eis uma tarefa que engloba a investigação científica no campo da educação, especialmente da educação física escolar. Passar de uma visão sincrética do objeto de estudo a uma visão sintética do mesmo. Passar do mundo da pseudoconcreticidade para o mundo da verdadeira concreticidade. Passar do senso comum para uma consciência filosófica. É um

caminho a ser percorrido durante o processo de pesquisa. Não podemos compreender a cultura corporal apenas como um conjunto de manifestações fenomênicas constituídas ao longo do tempo na prática social dos seres humanos, enquanto jogos, danças, lutas, esportes que se desenvolveram espontaneamente. É preciso passar da síncrese à síntese em relação a essa percepção da cultura e para isso se faz necessário identificar as relações humanas que estão presentes nessas manifestações, o modo pela qual elas foram produzidas e em quais contextos e períodos do desenvolvimento humano elas surgiram.

No que se refere à aquisição de uma consciência filosófica, Saviani (2013) se vale da lógica dialética como um caminho necessário para apropriação, aquisição, incorporação e fixação do objeto de estudo no plano do pensamento. O autor diz que passar do senso comum à consciência filosófica significa “passar de uma concepção fragmentária, incoerente, desarticulada, implícita, degradada, mecânica, passiva e simplista a uma concepção unitária, coerente, articulada, explícita, original, intencional, ativa e cultivada.” (Saviani, 2013, p. 2).

Podemos dizer que essa “passagem” dos referidos conceitos mutuamente contrapostos se refere ao processo da lógica dialética. A passagem do senso comum à consciência filosófica se concretiza pelo processo de apropriação/incorporação da lógica dialética. A lógica dialética por sua vez (apreensão/reprodução ideal do movimento real do objeto no plano do pensamento) é um processo realizado pelo sujeito que investiga um determinado objeto. Passar do senso comum à consciência filosófica é realizar a passagem da síncrese à síntese por meio da análise. No entanto, é possível passar de um estado sintético a outro sem que chegue às determinações reais do objeto. Porém, vale ressaltar que para a apreensão ideal do movimento real do objeto é necessária uma apropriação mais profunda das determinações desse objeto. Neste sentido, o estado de consciência filosófica não é eterno, mas um eterno processo de porvir, devido a sua própria historicidade.

Contudo, Saviani (2013) apresenta a lógica dialética como não sendo outra coisa senão o processo de construção do concreto no pensamento. Essa construção do pensamento se daria, pois, da seguinte forma: parte-se do empírico, passa-se pelo abstrato e chega-se ao concreto pensado. De início, tanto para o professor como para o aluno, realizar o movimento de construção do concreto no pensamento a respeito dos conteúdos da educação física não é algo fácil. Este movimento requer a compreensão de diversos aspectos e elementos contidos na cultura corporal que caracterizam as atividades da cultura corporal nas suas dimensões práticas e teóricas. Prosseguindo na tentativa de aprofundar a explicação sobre o processo dialético da

apreensão do movimento real do objeto no plano do pensamento, o autor toma como ponto de partida o real concreto e como ponto de chegada o concreto pensado, ou seja, a apropriação pelo pensamento do real-concreto:

[...] o pensamento parte do empírico, mas este tem como suporte o real concreto. Assim, o verdadeiro ponto de partida, bem como o verdadeiro ponto de chegada é o concreto real. Desse modo, o empírico e o abstrato são momentos do processo de conhecimento, isto é, do processo de apropriação do concreto no pensamento. Por outro lado, o processo de conhecimento em seu conjunto é um momento do processo concreto (o real-concreto). Processo, porque o concreto não é o dado (o empírico) mas uma totalidade articulada, construída e em construção. O concreto é, pois, histórico; ele se dá e se revela na e pela práxis. Portanto, a lógica dialética não tem por objeto as leis que governam o pensamento enquanto pensamento. Seu objeto é a expressão, no pensamento, das leis que governam o real. A lógica dialética se caracteriza, pois, pela construção de categorias saturadas de concreto. (Saviani, 2013, p. 5).

Diante dos contributos aqui expostos para compreensão do método elencado, cabe ressaltarmos também sua relevância para o campo da educação, em especial para a área da pesquisa em ensino de educação física. Quando adentramos nos aspectos sobre o ensino de conteúdos na educação escolar, consequentemente lidamos com as questões relacionadas à formação humana do aluno, isto é, com as possibilidades de acesso aos conhecimentos escolares que proporcionarão saltos qualitativos em seu desenvolvimento, neste caso, por meio do ensino de determinados conteúdos da cultura corporal, articulados com a dimensão valorativa do conteúdo e do método materialista histórico-dialético.

Por fim, pode-se concluir que a incorporação do método exige a tomada de consciência do papel social que a pesquisa e o pesquisador exercem na sociedade e o modo pelo qual o método opera, possibilitando uma reprodução ideal do movimento real do objeto de pesquisa. Em outras palavras, isso significa elaborar no plano do pensamento uma reprodução ideal da gênese, consolidação, desenvolvimento e condições de crise em relação ao objeto de conhecimento a ser estudado. Nos termos desta investigação, compreendemos que esse processo de incorporação pode possibilitar uma apreensão mais profunda sobre o ensino de conteúdos da educação física na educação escolar por meio do processo de atividade científica, ascendendo do abstrato ao concreto. Esse processo de ascensão do abstrato ao concreto poder ser entendido da seguinte maneira:

Ascender do abstrato ao concreto significa, para o materialismo histórico-dialético, captar o conjunto dos nexos e relações dos diferentes elementos que constituem a totalidade de um objeto ou fenômeno. Vale dizer, apreender as relações entre as diferentes determinações mais simples as quais se constituem como unidade mínima de análise e que possibilitam explicar a coisa investigada na sua totalidade, num movimento lógico dialético que vai do todo às partes e das partes ao todo constantemente. (Lavoura; Martins, 2018 p. 227).

O estudo que ora se apresenta a respeito do ensino de educação física na educação infantil está embasado nos pressupostos dos arcaísmos teóricos já mencionados, que subsidiarão a análise do desenvolvimento humano desde a mais tenra idade, a fim de apreender as implicações do ensino dos conteúdos da cultura corporal na formação de um ser humano omnilateral, isto é, de um ser que possua uma individualidade livre e universal, conforme apontado por Duarte (2016).

A investigação realizada acerca do ensino de conteúdos nas aulas de educação física escolar partiu de uma realidade concreta que permeia o trabalho educativo dos professores que atuam na educação escolar. Segundo Frigotto (2010), para a teoria materialista o ponto de partida do conhecimento, enquanto uma ação que visa refletir e analisar criticamente a realidade, é a atividade prática social dos sujeitos históricos concretos.

Com o intuito de investigar, à luz do método dialético, os elementos estruturantes que caracterizam os conteúdos de ensino da educação física como essenciais e indispensáveis para a elaboração de uma concepção de mundo histórico-crítica desde a educação infantil, buscou-se apontar as limitações existentes nas concepções que naturalizam o desenvolvimento das práticas corporais e do psiquismo humano como processos espontâneos, naturais e fragmentados.

Entretanto, Minayo (2014) nos alerta que utilizar o método dialético em uma pesquisa não é uma tarefa fácil, o que pode ser comprovado pelo fato de que a maioria dos investigadores que diz utilizar o método como parâmetro acaba fazendo análises simplificadoras e reducionistas de seus objetos de investigação, voltando-se para o positivismo. Segundo a autora, a opção pela metodologia dialética está para além de uma posição ideológica, está em considerar que essa é uma metodologia específica para abordar o social enquanto fenômeno histórico, pois abrange as categorias historicidade, contradição, movimento, totalidade e unidade dos contrários.

Essas categorias orientaram o processo teórico-metodológico da investigação que consistiu no desenvolvimento de uma pesquisa teórica analisando um material empírico formado de uma atividade de ensino na educação infantil, no caso o objeto de ensino o atletismo.

A atividade de ensino sobre o atletismo ocorreu no ano de 2019 com turmas da educação infantil (pré-escola) de uma Escola Municipal de Educação Básica (EMEB), do município de Jundiaí (SP). O processo de ensino do atletismo contemplou o período de um semestre (dois trimestres). Essa atividade de ensino foi concebida como uma **unidade didática** baseada na pedagogia histórico-crítica, como parte integrante de um plano de ensino que sistematizou um conjunto de aulas de educação física sobre o atletismo, concebidas e executadas pelo professor que é ao mesmo tempo autor deste texto. Para efeitos teórico-metodológicos, essa unidade didática foi compreendida como referente *empírico da pesquisa*, que por sua vez se constitui no objeto de análise da investigação, do qual se pretende discutir possibilidades de organização didática dos conhecimentos do objeto de ensino atletismo, pela compreensão da cultura corporal, enquanto objeto de estudo da área de pesquisa “ensino de educação física escolar” na educação infantil.

A situação empírica não foi produzida intencionalmente como material de investigação em si, isto é, a unidade didática concebida não foi elaborada e executada para atender aos objetivos desta pesquisa, uma vez que esses dados obtidos da situação empírica não foram feitos a partir de procedimentos de pesquisa, não passou por um comitê de ética, nem contou com a autorização dos sujeitos envolvidos. Os dados apresentados no texto da dissertação emergem de uma situação de ensino anterior ao desenvolvimento da presente pesquisa, refletindo outro contexto de atuação e realização do autor, que na época atuava apenas como docente de uma escola de educação infantil no município de Jundiaí. Naquele contexto, os aspectos teórico-metodológicos apareciam como horizonte de uma formação que se constituía como um vir a ser das possibilidades do pesquisador e professor. Esse vir a ser ainda se constitui como um processo permanente de formação que permitiu analisar uma situação de ensino enquanto referente empírico submetido às análises dos aspectos teórico-metodológicos da pedagogia histórico-crítica. A unidade didática sobre o ensino do conteúdo atletismo parte de um contexto pedagógico do ensino da educação física escolar, em um espaço e tempo que não possui vínculos teórico-metodológicos com a pesquisa, e que foi realizado pelo professor que é o autor da presente pesquisa.

Sendo assim, a escolha teórico-metodológica de apresentação do referente empírico pelo processo de concepção e execução de uma unidade didática sobre o ensino do atletismo, em uma escola de educação infantil do município de Jundiaí (SP), durante o primeiro semestre do ano letivo de 2019, buscou constituir os dados empíricos por meio de diversas *fontes de registro que permeiam as ações pedagógicas dos professores no ambiente escolar*, a saber: *documentos pedagógicos produzidos pelo professor, que consistiram na concepção e registro de um plano de ensino; planos de aulas semanais; fotos, vídeos e registro de observações do processo obtidos durante a execução de algumas aulas*. O detalhamento dessas fontes será apresentado no capítulo 3, cujos esforços se somaram no intuito de proporcionar uma sistematização dos dados da forma mais fidedigna possível, em relação à concretude daquilo que se concebeu e executou, enquanto resultado efetivo da unidade didática, presente na prática pedagógica do professor que é ao mesmo tempo autor deste trabalho.

Já em relação aos desdobramentos da pesquisa teórica que se fundamenta na perspectiva histórico-crítica, realizamos um processo de aproximação e aprofundamento do objeto de pesquisa desta investigação, qual seja: o ensino do conteúdo atletismo nas aulas de educação física escolar. Esse processo consistiu no levantamento bibliográfico de trabalhos científicos sobre o ensino do atletismo nas aulas de educação física escolar. Buscou-se identificar e analisar nos trabalhos encontrados como ocorre o processo de ensino do atletismo e como se dá compreensão do atletismo, enquanto um objeto de ensino que emerge da cultura corporal. Com a realização do levantamento bibliográfico, encontramos elementos que contribuíram para a análise do referente empírico que compõe o último capítulo desta pesquisa. O enfoque de análise dos trabalhos encontrados voltou-se para as possibilidades de organização didática dos conhecimentos do atletismo, e para a compreensão da cultura corporal enquanto objeto de estudo nas aulas de educação física.

Para análise e discussão desses trabalhos, nos pautamos no estofo teórico do materialismo histórico-dialético e nos estudos sobre a intersecção entre a educação física e a pedagogia histórico-crítica, no sentido de destacar suas contribuições para o ensino de educação física na educação escolar. Assim, a análise do levantamento bibliográfico, somado aos fundamentos do referencial teórico histórico-crítico, possibilitou aprofundar o tratamento e a análise do referente empírico, levando em conta o método dialético como forma de não conceber a pesquisa qualitativa como passos e fragmentos a partir de uma lógica formal e quantitativa, mas sim conceber o conhecimento teórico no seu movimento real reproduzido em pensamento, de forma articulada e coesa.

É por meio de um processo investigativo coerente com a dialética marxista que este estudo pretende responder à problemática de pesquisa sobre o ensino de educação física na educação infantil e suas contribuições na formação humana histórico-crítica, buscando apreender a estrutura, a dinâmica, a gênese, o desenvolvimento, os nexos e as determinações presentes na prática educativa.

Sendo assim, organizamos a estrutura do processo investigativo da dissertação tendo no primeiro momento a apresentação onde se observam a trajetória do pesquisador e sua relação com a problemática em questão, em seguida temos a introdução explicitando o objeto de pesquisa, o objetivo geral, o problema e a justificativa para o desenvolvimento da investigação. Na sequência, são abordados os métodos e procedimentos que nortearam o trabalho realizado, tendo o materialismo histórico-dialético como aporte teórico.

O primeiro capítulo da dissertação, intitulado “trabalho educativo e a formação humana na perspectiva histórico-crítica”, propõe uma discussão a respeito do papel essencial que o trabalho educativo exerce na formação humana dos alunos, apresentando as contribuições dos fundamentos histórico-críticos para a formação de uma concepção de mundo materialista histórico-dialética desde a mais tenra idade. Em seguida, são discutidas as condições objetivas e subjetivas da formação humana na contemporaneidade, apontando as concepções neoliberais de educação presentes nos documentos legislativos que orientam os currículos escolares. Adiante, abordamos a importância dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica para o ensino da educação física na educação escolar e as contribuições dessa disciplina para formação humana dos estudantes. Para o encerramento do capítulo, é apresentada uma discussão acerca do ensino dos conteúdos da educação física na educação infantil, buscando estabelecer uma relação entre objeto de pesquisa e objeto de ensino da educação física.

No segundo capítulo, denominado “o ensino do atletismo e a educação física escolar”, temos o desenvolvimento de uma revisão bibliográfica sistemática sobre esse objeto de ensino. O levantamento bibliográfico é realizado com o intuito de estabelecer uma aproximação com o objeto de pesquisa, para averiguar o que já se produziu como conhecimento sobre o ensino do atletismo na educação escolar. Neste momento do texto, são analisados os resultados obtidos com o levantamento e consulta das teses e dissertações nacionais disponíveis nas plataformas de dados bibliográficos da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e do Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), bem como os resultados obtidos durante as consultas aos acervos dos anais

do Congresso Brasileiro de Ciência do Esporte (CONBRACE). Buscou-se identificar e analisar nos trabalhos encontrados como ocorre o processo de ensino do atletismo e como se dá a compreensão do atletismo enquanto um objeto de ensino emergente da cultura corporal.

No terceiro capítulo, intitulado “Apresentação dos resultados e análises”, a partir de uma análise histórico-crítica, buscou-se discutir as possibilidades de organização didática do ensino do atletismo na educação infantil, enquanto um objeto de ensino oriundo da cultura corporal. Para atender a demanda de tal discussão, são apresentadas a elaboração e concepção de uma unidade didática que toma como referência os fundamentos didáticos histórico-críticos. A unidade didática é o objeto de análise desta dissertação. Portanto, é neste capítulo de fechamento da pesquisa que se objetiva pensar o ensino de educação física, a partir dos princípios pedagógicos da pedagogia histórico-crítica, para compreender em que medida a cultura corporal enquanto objeto de estudo da educação física escolar pode reconstituir as relações sociais essenciais das atividades históricas próprias ao objeto de ensino atletismo, como referência para direcionar o processo de organização didática desse conteúdo nas aulas de educação física na educação infantil.

2 O TRABALHO EDUCATIVO E A FORMAÇÃO HUMANA NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CRÍTICA

2.1 A formação da concepção de mundo histórico-crítica.

A formação humana é um tema central nos debates que ocorrem no campo da educação escolar e da educação física. No que diz respeito ao primeiro campo, há um consenso entre diferentes teorias pedagógicas sobre o papel fundamental que o trabalho educativo exerce na formação humana, e como este contribui para o desenvolvimento de cada indivíduo. Entretanto, cabe a cada teoria pedagógica, embasada em seus pressupostos teórico-filosóficos, questionar que tipo de desenvolvimento humano se almeja promover nos indivíduos que se encontram em idade escolar.

A teoria pedagógica histórico-crítica, formulada por Saviani (2013), traz em suas bases uma perspectiva de desenvolvimento humano que possibilite aos indivíduos a construção de uma concepção de mundo materialista, histórica e dialética. A concepção de mundo, ou podemos chamar de visão de mundo, “é constituída por conhecimentos e posicionamentos valorativos acerca da vida, da sociedade, da natureza, das pessoas (incluindo-se a autoimagem) e das relações entre todos esses aspectos” (Duarte, 2016, p. 99). Pensando no âmbito da formação humana, caberia à educação escolar promover uma forma dos indivíduos se apropriarem dos conhecimentos necessários para conhecerem a realidade tal como ela é. Sendo assim, o trabalho educativo na pedagogia histórico-crítica estaria incumbido de selecionar e organizar os conteúdos escolares essenciais a serem ensinados, buscando as formas mais adequadas de levar os estudantes a se apropriarem dos respectivos conhecimentos necessários para a sua humanização e compreensão da realidade (Duarte, 2016).

Na atual conjuntura da sociedade capitalista, estruturada e condicionada pela lógica de produção e reprodução do capital, e pelas suas relações de opressão e exploração que se estabelece na divisão da sociedade em classes, a educação escolar pública, presente nesse sistema como *modus operandi*, não pretende promover em cada indivíduo uma concepção de mundo materialista, histórico-dialética, isto é, possibilitar a todas as crianças e jovens, desde a educação infantil ao ensino médio, a apropriação dos conhecimentos necessários para conhecer dialeticamente e agir criticamente sobre a realidade presente no mundo em que vivem.

Muitos currículos escolares não se preocupam com desvelamento da realidade, mas sim com o ocultamento da mesma. Neste âmbito podemos encontrar uma disputa pela concepção de mundo e de realidade que se pretende formar e conhecer. Ensinar os conteúdos escolares

elementares para o desenvolvimento humano, tais como ciências, história, geografia, educação física, artes, língua portuguesa e matemática, requer a compreensão da realidade em que os respectivos conteúdos foram produzidos. Kosik (1976, p. 43) aponta para a questão dessa compreensão ao discorrer que:

O conhecimento da realidade, o modo e a possibilidade de conhecer a realidade dependem, afinal, de uma concepção da realidade, explícita ou implícita. A questão: como se pode conhecer a realidade? É sempre precedida por uma questão mais fundamental: que é a realidade?"

Por sua vez, o ensino que é promovido na escola pública contemporânea está longe de ser um ensino que possibilite a compreensão da realidade a ponto de uma consciência filosófica (Saviani, 2013). O ensino predominante no ambiente escolar, se podemos chamar de ensino, é o ensino pautado nas ideias pedagógicas da escola nova, concebida pela classe dominante. Um ensino que condiciona o estudante a se adaptar à dinâmica econômica da sociedade contratual, como veremos posteriormente nos documentos legislativos que orientam a organização curricular das redes de ensino em âmbito nacional.

A formação humana proposta pelas pedagogias da escola nova está articulada com os interesses do capital, isto é, de produzir constantemente “mão de obra” para a reprodução do sistema. No entanto, para formar novos trabalhadores a serviço do capital, é necessário conceder minimamente o acesso a determinados tipos de conhecimentos. Em certa medida, a escola forneceu e continua fornecendo os conhecimentos minimamente necessários para formação da mão de obra, em prol da expansão e permanência do sistema capitalista, logo o esvaziamento dos conteúdos escolares logra-se como fator determinante para a privação dos saberes científicos e histórico-críticos, sejam eles no campo da arte, da ciência e da filosofia. A privação do saber elaborado é discutida por Saviani (2013, p. 66) ao dizer que

[...] é sobre a base da questão da socialização dos meios de produção que consideremos fundamental à socialização do saber elaborado. Isso porque o saber produzido socialmente é uma força produtiva, é um meio de produção. Na sociedade capitalista, a tendência é torná-lo propriedade exclusiva da classe dominante.

Em contrapartida, o autor aponta que a classe dominante providencia um tipo de saber para o trabalhador, no qual sem ele não poderia se produzir. Mas o trabalhador ao possuir determinado tipo de saber torna-se dono de força produtiva e “no capitalismo os meios de

produção são propriedades privadas! Então, a história da escola no capitalismo traz consigo essa contradição” (Saviani, 2013, p. 67).

Logo, compreende-se que o trabalho educativo pautado na perspectiva histórico-crítica busca a superação das contradições presentes na formação humana em âmbito educacional, possibilitando a todas as crianças e jovens das camadas populares a transmissão e apropriação dos conhecimentos sistematizados (essenciais e indispensáveis). Tal perspectiva de educação configura-se como uma perspectiva contra-hegemônica, na medida em que se luta contra a privação dos saberes sistematizados e reivindica-se sua socialização a todos os indivíduos. Se, por um lado, temos a classe dominante que priva o acesso da classe trabalhadora aos saberes sistematizados, e, por outro lado, temos a classe trabalhadora reivindicando tais saberes para a sua própria formação e emancipação, logo temos a configuração de uma luta ideológica na educação escolar. Isso significa dizer que a luta de classes se traduz na forma de uma disputa entre concepções de mundo na educação escolar, tornando-se um fator inerente ao trabalho educativo na sociedade capitalista.

O processo de transformação social que almejamos e a elaboração de uma concepção materialista histórico-dialética de mundo requerem um movimento constante de luta e resistência. Essa transformação da sociedade e o rompimento com a lógica do capital exigem um esforço coletivo, não restrito somente aos indivíduos que integram e ocupam determinadas funções nas instituições escolares. No entanto, a escola enquanto locus privilegiado da socialização dos saberes mais desenvolvidos nas diversas áreas de conhecimentos e os professores enquanto intelectuais responsáveis pela formação humana dos filhos da classe trabalhadora desempenham papéis essenciais na luta hegemônica, contribuindo para a constituição da hegemonia do proletariado, isto é, uma hegemonia da classe trabalhadora (Saviani, 2013).

E quando nos referimos à perspectiva histórico-crítica e sua incorporação ao trabalho educativo a ser realizado na escola pública, na qual se encontra sob o domínio e a serviço do capital, a luta de classes se torna um elemento essencial que precisa ser evidenciado, isto é, o professor precisa ter consciência crítica da sua função social e política e de que a luta de classes se trava em todas as dimensões das relações humanas que o permeia na sociedade capitalista. Ao se apropriar da pedagogia histórico-crítica, faz-se necessário se apropriar de seus fundamentos filosóficos, históricos e políticos. Faz-se indispensável compreender que

a história de toda sociedade até os nossos dias é a história da luta de classes.

Homem livre e escravo, patrício e plebeu, senhor e servo, mestre e oficial, em suma, opressores e oprimidos sempre estiveram em constante oposição; empenhados numa luta sem trégua, ora velada, ora aberta, luta que a cada etapa conduziu a uma transformação revolucionária de toda a sociedade ou ao aniquilamento das duas classes em confronto. (Marx, 2002, p. 23-24).

A partir de tais apontamentos, podemos compreender que a história da humanidade é movida pela luta de classes, e a educação escolar, enquanto uma parte fundamental do processo de formação humana, não ficaria de fora dessa determinação histórica, tendo que adentrar na luta pela reivindicação da socialização dos saberes sistematizados (conhecimentos essenciais), em prol de um ensino que possibilite o máximo de desenvolvimento humano nas crianças.

Nesse contexto, a pedagogia histórico-crítica se posiciona pela disputa e defesa da formação de uma concepção de mundo que esteja articulada aos interesses de classe das camadas populares. Sendo assim, a concepção de mundo que se almeja produzir em cada indivíduo é uma concepção de mundo materialista, histórica e dialética. Conforme afirma Duarte (2016, p. 96), “a formação das bases para a difusão do materialismo histórico-dialético é um processo que ocorre ao longo de toda a escolarização, desde a educação infantil até o ensino superior”. Durante todo esse processo de escolarização, visa-se promover uma visão científica do mundo, impulsionando a criação de novas necessidades formativas nos indivíduos. Antonio Gramsci (1982, p. 130) ilustra esse processo ao dizer que

a escola, mediante o que ensina, luta contra o folclore, contra todas as sedimentações tradicionais de concepções do mundo, a fim de difundir uma concepção mais moderna, cujos elementos primitivos e fundamentais são dados pela aprendizagem da existência de leis naturais como algo objetivo e rebelde, às quais é preciso adaptar-se para dominá-las, bem como de leis civis e estatais que são produto de uma atividade humana estabelecidas pelo homem e podem ser por ele modificadas visando a seu desenvolvimento coletivo; a lei civil e estatal organiza os homens do modo historicamente mais adequado à dominação das leis da natureza, isto é, a tornar mais fácil o seu trabalho, que é a forma própria através da qual o homem participa ativamente na vida da natureza, visando transformá-la e socializá-la cada vez mais profunda e extensamente. Pode-se dizer, por isso, que o princípio educativo sobre o qual se baseavam as escolas elementares era o conceito de trabalho, que não se pode realizar em todo seu poder de expansão e de produtividade sem um conhecimento exato e realista das leis naturais e sem uma ordem legal que regule organicamente a vida recíproca dos homens, ordem que deve ser respeitada por convenção espontânea e não apenas por imposição externa, por necessidade reconhecida e proposta pelos próprios homens como liberdade e não por simples coação.

Entretanto, movido por esse questionamento, compreendemos que o processo de formação das bases para a elaboração de uma concepção de mundo histórico-crítica, por meio do trabalho educativo que “luta contra o folclore, contra todas as sedimentações tradicionais de concepções do mundo”, não se dá de forma imediata, ou seja, a elaboração de uma concepção de mundo materialista, histórico e dialética, favorecida pelo ato educativo, não produz imediatamente mudanças perceptíveis na prática social dos indivíduos, mas pelo contrário, esse processo formativo se dá a partir de um processo longo e complexo, conforme mostrado por Assumpção (2014). Para a pedagogia histórico-crítica, a relação entre trabalho educativo e prática social é composta por inúmeras mediações. Segundo Duarte (2016, p. 16): “as relações entre o ensino dos conteúdos escolares e a formação/transformação de concepção de mundo são mediadas e complexas”. O autor ainda nos alerta para a ingenuidade em acreditar e esperar em “mudanças imediatas e facilmente visíveis da visão de mundo dos alunos a partir de cada tópico dos conteúdos escolares”.

2.2 A formação humana na educação escolar contemporânea.

No âmbito das produções hegemônicas na área da pedagogia e das políticas públicas, predomina-se os ideários escolanovistas com o seu respectivo lema “aprender a aprender” (Duarte, 2001). No decorrer do desenvolvimento das concepções pedagógicas escolanovistas, ocorre um revigoramento desses ideários, a partir da difusão da epistemologia genética de Jean Piaget, por meio do construtivismo, o qual se encontra presente em diversas pedagogias na atualidade. Quando nos referimos especificamente à educação das crianças pequenas, ainda no século XIX, algumas experiências educacionais foram precursoras da escola nova, como os trabalhos desenvolvidos por Froebel e Pestalozzi (Arce, 2002).

Vale ressaltar que Froebel foi um dos primeiros educadores a considerar o início da infância como uma fase importante para a formação humana. Suas experiências estavam embasadas na concepção de “jardins de infância”, instituições escolares voltadas para as crianças pequenas. Essa denominação se deu a partir da metáfora que o autor faz ao considerar a infância como uma “planta” que necessita de cuidados e o professor como um jardineiro que seria responsável por cuidar dessa “planta” no local propício, o jardim. Assim,

não é muito difícil adivinhar por que Froebel denominou assim as instituições voltadas para o trabalho educativo com crianças em idade pré-escolar: para ele, a infância, assim como uma planta, deveria ser objeto de cuidado

atencioso: receber água, crescer em solo rico em nutrientes e ter a luz do sol na medida certa. O jardim é um lugar onde as plantas não crescem em estado totalmente silvestre, totalmente selvagem, é um lugar onde elas recebem os cuidados do jardineiro ou da jardineira. Mas o jardineiro sabe que, embora tenha por tarefa cuidar para que a planta receba todo o necessário para seu crescimento e desenvolvimento, em última instância é o processo natural da planta que deverá determinar quais cuidados a ela deverão ser dispensados. Certas plantas não crescem bem quando regadas em demasia, já outras precisam de muita água; algumas plantas precisam de muito sol, ao passo que outras crescem melhor à sombra. O bom jardineiro sabe "ouvir" as necessidades de cada planta e respeitar seu processo natural de desenvolvimento. Para Froebel, assim também ocorre com as crianças e, portanto, os adultos encarregados da educação delas deveriam comportar-se tal como o jardineiro. (Arce, 2002b, p. 108).

As experiências precursoras de Froebel e de outros pedagogos da escola nova refletem suas influências na atualidade, trazendo consigo o viés espontaneísta nos currículos escolares e no trabalho educativo dos professores. Na contemporaneidade, essa concepção de infância e de educação ainda possui fortes raízes nos currículos escolares e nas práticas pedagógicas dos professores atuantes na etapa da educação básica destinada às crianças pequenas, denominada educação infantil. Nos documentos legislativos nacionais vigentes que orientam a formulação dos currículos escolares para essa etapa da educação escolar, encontram-se as Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Infantil (DNCEI) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), nos quais encontramos algumas contradições em suas concepções de educação e formação humana. Pasqualini e Martins (2020, p. 432), ao analisarem as proposições da BNCC, apontam que: “à concepção (neo)liberal de sociedade articula-se ao projeto educativo subjacente à BNCC, que no particular contexto da Educação Infantil expressa-se a partir do ideário anti-escolar”.

No cenário nacional, com a implementação da BNCC e a organização curricular que ela propõe, não temos uma proposta que vise ao conhecimento da realidade tal como ela é. Na BNCC, temos a revitalização de um projeto de formação humana articulado com as ideias do neoliberalismo. Com a efetivação da BNCC em seu caráter legislativo, é possível observar que ocorre um esvaziamento dos currículos escolares, isto é, um esvaziamento dos conteúdos sistemáticos dos programas escolares, afetando diretamente o trabalho educativo. Ao priorizar o desenvolvimento de habilidades e competências nos indivíduos, prioriza-se uma formação humana tecnicista e instrumental, atrelada a termos como: meritocracia, competitividade, eficiência, eficácia, qualidade, empreendedorismo e produtividade. Mas afinal, o que há de errado com esses termos no âmbito educacional? Todos esses termos estão relacionados a uma

perspectiva econômica, estão voltados para atender às necessidades formativas da mão de obra do então chamado “mercado de trabalho” do capital. E que necessidade formativa é essa? É a de formar indivíduos que incorporem a lógica adaptativa das relações sociais de produção. É garantir que os indivíduos sejam ajustados às demandas emergenciais do capitalismo em constante mudanças (Malanchen; Santos, 2020).

Ao incorporarem as ideias de um currículo minimalista presente na BNCC, acabam promovendo uma formação humana que condiciona os estudantes e os próprios professores a produzirem suas vidas conforme a realidade que lhe é imposta, limitando suas potencialidades de desenvolvimento:

A institucionalização de um currículo minimalista é necessária ao rebaixamento da formação básica das camadas populares. Em suma, os reais objetivos do projeto formativo do empresariado são: i) a escola pública para integração, convivência, apaziguamento, adaptação e empregabilidade precária para os trabalhadores; ii) avanço no mercado de materiais didáticos e exploração de um mercado inteiramente novo de formação docente; consultoria; sistemas informatizados; iii) o controle do trabalho educativo. (Gama; Pina, 2020, p. 360).

Em suma, as condições materiais que permeiam o trabalho educativo dos professores dizem respeito diretamente à qualidade da formação humana que será proporcionada aos estudantes da escola pública. Garantir um ensino que promova saltos qualitativos no desenvolvimento dos indivíduos, por meio da socialização dos saberes sistematizados (necessários e essenciais), é uma tarefa árdua para a educação escolar. Entretanto, devemos lutar assiduamente contra as concepções de mundo que visam manter os estudantes nos níveis da produção da força de trabalho “supostamente” qualificada, para atender as demandas do mercado financeiro, possibilitando a continuidade do ciclo de exploração nas relações sociais.

Nesse sentido, faz-se necessário ao coletivo de professores compreender o papel social da escola e seu próprio papel para que se possa identificar e analisar as condições concretas de resistência ao atual projeto de formação humana pautado no ideário neoliberal. É preciso compreender que não ocorre aula sem conteúdo de ensino e que tais conteúdos não se limitam aos conteúdos contidos nas esferas da vida cotidiana. Conforme preconizado pela pedagogia histórico-crítica, é essencial identificarmos os conteúdos de ensino mais desenvolvidos em cada componente curricular, os seus processos de produção e suas tendências de transformação, bem como suas melhores formas de transmissão no espaço escolar. Conteúdos estes que promovam

uma sensibilidade humana mais rica para as diversas esferas da vida dos estudantes da escola pública.

2.3 Contribuições do ensino de educação física para a formação humana

A educação física enquanto componente curricular da educação escolar exerce um papel fundamental no desenvolvimento humano dos indivíduos, isto é, ela pode contribuir substancialmente para a formação humana por meio do ensino de seus conteúdos presentes na cultura corporal, possibilitando o desenvolvimento de diferentes aspectos do ser humano, sejam eles culturais, corporais, intelectuais etc.

Nesta direção, precisamos compreender o que seria o processo de formação humana e como a educação física está relacionada a tal processo. Marx traz grandes contribuições para compreendermos o processo histórico da formação humana em nossa sociedade, demonstrando em suas pesquisas que o processo de antropogênese (a formação do *homo sapiens*), enquanto desenvolvimento natural, possui menor relevância que o desenvolvimento sócio-histórico do gênero humano, sendo este último o seu foco de análise/estudo.

Para melhor compreensão do que seria o processo de formação humana, podemos encontrar nos *Manuscritos econômicos-filosóficos de Marx (1844)* uma explicação. A formação humana está relacionada com a objetivação do gênero humano e do indivíduo enquanto ser social, tornando o indivíduo um ser genérico, ou seja, um representante do gênero humano em sua atividade vital, sendo esta aquela que garante a vida de uma espécie. No entanto, o que difere o ser humano dos demais animais é sua própria atividade vital, que no caso é o trabalho. O trabalho por sua vez é “uma atividade consciente que se objetiva em produtos que passam a ter funções definidas pela prática social. Por meio do trabalho, o ser humano incorpora, de forma historicamente universalizadora, a natureza ao campo dos fenômenos sociais” (Duarte, 2018, p. 20-21).

Outra questão importante é que a formação humana é o único modo possível do homem se tornar humano. Saviani, no livro *Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano: novas aproximações* (2019, p. 35), discorre sobre o processo de produção da própria existência humana:

Se a existência humana não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida

pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo.

O processo de transformação da natureza realizado pelo homem por meio de sua atividade vital, o trabalho, visa suprir a necessidade de produção da sua existência humana, constituindo o processo que lhe assegura o conhecimento da natureza pela via indutiva e dedutiva. A transmissão e apropriação desses conhecimentos e suas transformações, ao longo da história, são concebidas entre as gerações humanas.

A categoria trabalho é uma categoria fundante da formação humana. Ao abordar a dimensão ontológica do trabalho, Frigotto (2009, p. 174) aponta que o que difere o homem do animal é a atividade consciente do trabalho:

Na sua dimensão ontocriativa, explicita-se que, diferente do animal, que é regulado e programado por sua natureza, por isso não projeta sua existência, não a modifica, mas adapta-se e responde instintivamente ao meio, os seres humanos criam e recriam, pela ação consciente do trabalho, sua própria existência.

Esta ação consciente do trabalho está configurada, enquanto uma atividade teleológica, ou seja, uma representação mental que precede o produto que resultará da atividade transformadora (Duarte, 2013, p. 64).

Nesse processo, o ser humano acaba produzindo sua própria existência. Esta produção, por sua vez, guiará o processo educativo do desenvolvimento do gênero humano. Assim, as atividades humanas ligadas às práticas corporais foram surgindo e adquirindo significados e sentidos historicamente, conforme o modo de produção da vida foi se transformando.

No desenvolvimento humano, também teremos o processo de apropriação e objetivação dos produtos resultantes da ação transformadora entre o homem e a natureza. E a forma como este processo de apropriação e objetivação pode ser alienado e alienante.

O gênero humano, no processo de apropriação da natureza e de objetivação na natureza transformada pela atividade de trabalho, desenvolve-se objetivamente e os indivíduos, ao agirem mediados pelas objetivações,

tornam-se seres genéricos. O indivíduo desenvolve a consciência de si mesmo e do fato de pertencer ao gênero humano por meio do mundo criado pelos seres humanos, constituído pelas objetivações da atividade humana. Por que então o ser humano se aliena? Por que não reconhece as objetivações como objetividade de seu ser genérico? Por que não vê a si próprio num mundo por ele construído, mas, ao contrário, sente-se impotente diante de um mundo que parece constituído e dirigido por forças sobrehumanas? As relações sociais capitalistas fazem com que aqueles que constroem a realidade objetiva humana não possam dela se apropriar, não tenham controle sobre a mesma. As relações sociais capitalistas “arrancam” dos seres humanos “sua vida genérica”, isto é, seu trabalho. (Duarte, 2013, p. 74).

Saviani coloca que a sociedade contemporânea atingiu um grau de desenvolvimento que exige um acervo mínimo de conhecimentos sistematizados que precisam ser apropriados e objetivados pelos indivíduos, para que os mesmos possam participar ativamente da sociedade e se constituir pertencente ao gênero humano. No que diz respeito a este acervo, o ensino fundamental se encarrega de garantir:

[...] a linguagem escrita e a matemática, já incorporadas na vida da sociedade atual; as ciências naturais, cujos elementos básicos relativos ao conhecimento das leis que regem a natureza são necessários para compreender as transformações operadas pela ação do homem sobre o meio ambiente; e as ciências sociais, pelas quais se pode compreender as relações entre os homens, as formas como eles se organizam, as instituições que criam e as regras de convivência que estabelecem, com a consequente definição de direitos e deveres. O último componente (ciências sociais) corresponde, na atual estrutura, aos conteúdos de história e geografia. Eis aí como se configura o currículo da escola elementar. (Saviani, 2007, p. 60).

A apropriação e objetivação dos conhecimentos (essenciais e necessários) garantem aos indivíduos o desenvolvimento cultural e social para se constituírem seres pertencentes ao gênero humano, isso acarreta ao ensino de educação física a apropriação e objetivação dos conteúdos da cultura corporal. Tais conteúdos são necessários e se constituem como um pré-requisito para compreender o mundo em que se vive, assim como os conteúdos escolares das disciplinas que compõem os currículos. Assim, a relação entre trabalho e educação no ensino fundamental é implícita e indireta. Adiante, Saviani diz que, já no ensino médio, esta relação é explícita e direta, pois:

[...] no ensino médio já não basta dominar os elementos básicos e gerais do conhecimento que resultam e ao mesmo tempo contribuem para o processo de trabalho na sociedade. Trata-se, agora, de explicitar como o conhecimento (objeto específico do processo de ensino), isto é, como a ciência, potência espiritual, se converte em potência material no processo de produção. Tal

explicitação deve envolver o domínio não apenas teórico, mas também prático sobre o modo como o saber se articula com o processo produtivo. (Saviani, 2007, p. 160).

Determinados conteúdos da educação física escolar precisam ser dominados em seus aspectos teóricos e práticos, não só no ensino médio, como também nos demais níveis de educação básica. Os conteúdos da educação física escolar acarretam questões nucleares da existência humana e dos valores sociais que visam à emancipação de cada indivíduo por meio da apreensão da história condensada na cultura corporal, a qual é objeto de conhecimento e de ensino da educação física escolar.

Outro aspecto que podemos pensar sobre as questões valorativas dos conteúdos escolares e a formação humana é referente às teorias da educação denominadas “pós-críticas”. Estas possuem um ecletismo e relativismo epistemológico em sua formulação e não objetivam a transformação radical do modo de produção capitalista, mas ao contrário, estão subordinadas aos interesses do capital. Essas teorias e suas vertentes, como o multiculturalismo crítico, abordam os valores sociais, dando centralidade aos valores, mas por meio de uma ausência de articulação com o conhecimento sistematizado nas propostas pedagógicas. Pensando na cisão entre as emoções/valores e a cognição/conteúdo, uma proposta pedagógica multiculturalista supervaloriza os valores sociais e emocionais, como eixo norteador do trabalho educativo e não os conteúdos (essenciais e necessários) para a formação humana dos indivíduos (Neves, 2020).

Neste mesmo sentido, podemos identificar um ponto de dificuldade dentro da própria pedagogia histórico-crítica, o qual resulta na pouca ênfase que se dá nos valores sociais que os conteúdos escolares carregam, isto é, alguns temas centrais que envolvem gênero, raça, feminismo, sexualidade, questões que dizem respeito ao modo de produção da vida humana na contemporaneidade, acabam por vezes deixadas de lado pelo centralismo do conteúdo teórico da disciplina curricular (Neves, 2020).

Alguns autores que compõem o processo de construção coletiva de uma teoria pedagógica crítica, como no caso da pedagogia histórico-crítica, vão dizer que a especificidade da educação escolar “no interior da totalidade da prática social é a de socialização dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos por meio do ensino dos clássicos” (Duarte, 2016, p. 96). Por meio de tal socialização, a pedagogia histórico-crítica tomaria como objetivo a formação das bases para a difusão de uma concepção de mundo materialista histórico-dialética.

No entanto, não podemos perder de vista que a pedagogia histórico-crítica é uma proposta em construção e uma construção coletiva, ou seja, ainda há muitas questões a serem desenvolvidas nas produções teóricas e práticas da respectiva proposta pedagógica.

As produções e estudos sobre a pedagogia histórico-crítica nos proporcionam embasamentos teóricos para discutirmos como ao longo da história a escola se configurou em uma instituição voltada para instrução das classes subalternas, principalmente a escola pública, a fim de direcionar os estudantes para o mercado de trabalho, instruindo-os para a competitividade inerente do próprio sistema capitalista. Outro ponto, já mencionado no capítulo anterior, é como nos primórdios do surgimento da escola essa já estava estratificada, organizada e orientada em atender de forma desigual as pessoas que ocupavam diferentes funções na sociedade.

Durante o processo de formação humana dos indivíduos, deparamo-nos com a ausência da consciência de classe na sociedade contemporânea, tanto no âmbito da educação escolar – docentes, estudantes, acadêmicos, especialistas etc – quanto nos diversos âmbitos da sociedade capitalista. Verificamos, portanto, o quanto a hegemonia da classe dominante tem se mostrado eficiente ao longo do tempo em diluir a compreensão histórico-social, ontológica e ético-política de trabalho e emprego, tornando-os sinônimos. O quanto as ferramentas midiáticas auxiliam a estratificação de classes sociais, baseadas no poder de compra e na acumulação de bens. O quanto a precarização das condições trabalhistas tem sido acentuada pelos donos do meio de produção mediante políticas neoliberais. O quanto as relações sociais de humanização têm se tornado cada vez mais desumanas, devido ao esvaziamento dos conteúdos escolares mais avançados produzidos historicamente. Neste sentido, o ensino de educação física, a partir de uma perspectiva materialista, histórico-dialética, visa romper com esse modo de formação da vida humana, identificando os conteúdos da cultura corporal (essenciais e necessários) para o desenvolvimento e transformação da vida dos estudantes das escolas públicas.

2.4 O ensino dos conhecimentos específicos da Educação Física na escola

Os objetos de ensino da cultura corporal e sua transmissão pela Educação Física na escola estão condicionados pela forma de organização social que se consolidou historicamente na humanidade, a sociedade capitalista. Logo, os valores próprios dessa sociedade implicam a formação e o desenvolvimento humano dos indivíduos. Entretanto, podemos observar um movimento de resistência a esses valores, na medida em que uma perspectiva crítica da

Educação Física reivindica o ensino dos conteúdos da cultura corporal em prol dos interesses de classe das camadas populares, buscando na dimensão valorativa dos conteúdos a construção e concretização de uma sociedade mais justa e igualitária a partir de uma concepção de mundo materialista, histórica e dialética, contrapondo-se aos valores próprios do pensamento hegemônico da sociedade capitalista (Coletivo de Autores, 2012).

A cultura corporal neste estudo é entendida como uma vasta quantidade de atividades humanas objetivadas nas manifestações corporais, as quais se configuram como um acervo de conhecimentos socialmente construídos e historicamente determinados. Sua constituição ao longo do desenvolvimento da humanidade é de complexificação, aperfeiçoamento, aprimoramento e sistematização de tais atividades preponderantemente práticas (Escobar, 2012; Lavoura, 2020).

A Educação Física enquanto componente curricular da educação básica toma a cultura corporal como seu objeto de ensino e conhecimento/pesquisa. No entanto, sua compreensão é tomada preponderantemente na sua aparência fenomênica, empírica, imediatamente visível, por meio das nomeações das formas de suas atividades práticas corporais, como os jogos, as danças, as lutas, os esportes etc. (Lavoura, 2020; Nascimento, 2014). Tais manifestações corporais possuem uma vasta quantidade de atividades humanas objetivadas, sobre as quais é preciso realizar uma análise e sistematização que estabeleçam critérios para a seleção e escolha de seus conteúdos a serem ensinados em todas as etapas de escolarização, inclusive na educação infantil. Quando nos referimos à apreensão empírico fenomênica existente nos objetos de ensino da cultura corporal, nos referimos à apreensão realizada tanto pelos professores como pelos alunos. Em uma perspectiva histórico-crítica necessita-se de uma superação dessa compreensão pragmática, isto é, faz-se necessário compreender a cultura corporal para além de sua constatação imediata, buscando apreender a sua rica totalidade de determinações e relações.²

Na esteira das proposições colocadas anteriormente, não cabe tentarmos esgotar a problemática central deste estudo no que se refere à compreensão da cultura corporal, mas cabe após este processo investigativo identificar os conteúdos de cada objeto de ensino da cultura corporal e as suas formas de transmissão-assimilação nos diferentes segmentos da educação escolar.

² Expressão utilizada por Marx (2011) nos manuscritos econômicos de 1857-1858 ao discorrer sobre o método da economia política na análise dos processos sociais.

Como vimos anteriormente, os conteúdos escolares estão vinculados a uma concepção de mundo, isto é, ensinar e transmitir determinados conhecimentos específicos aos estudantes significa ensinar e formar uma concepção de mundo. Os conhecimentos específicos das disciplinas escolares estão submetidos ao processo de ensino que se concretiza na prática pedagógica do professor. A prática pedagógica resulta de uma atividade que se encontra no âmbito da formação humana.

Ao analisarmos a atividade de ensino numa perspectiva ontológica, identificaremos que a mesma se encontra na gênese da atividade humana do trabalho, isto é, na categoria fundante que distingue o homem dos demais seres vivos. Segundo Marx (2013, p. 258):

No processo de trabalho, portanto, a atividade do homem, com a ajuda dos meios de trabalho, opera uma transformação do objeto do trabalho segundo uma finalidade concebida desde o início. O processo se extingue no produto. Seu produto é um valor de uso, um material natural adaptado às necessidades humanas por meio da modificação de sua forma. O trabalho se incorporou a seu objeto. Ele está objetivado, e o objeto está trabalhado. O que do lado do trabalhador aparecia sob a forma do movimento agora se manifesta, do lado do produto, como qualidade imóvel, na forma do ser.

Nesta relação que o homem estabelece com a atividade do trabalho, Saviani (2013, p. 12) apoiando-se em Marx compreende a educação como um tipo de produção não material em que o “produto não se separa do ato de produção”, considerando que, neste ato, não há um intervalo de tempo entre a produção e o consumo. Logo, o trabalho educativo é produzido e consumido no processo de transmissão e assimilação dos conhecimentos concretizados na organização, no espaço e tempo daquilo que denominamos de aula.

Diante da compreensão ontológica da educação e da atividade de ensino, a partir de um referencial metodológico pautado no materialismo histórico-dialético, poderíamos agora problematizar as questões que ensejam o trato com o conhecimento na educação física, em contraposição às concepções que naturalizam a formação humana tanto nos aspectos motores quanto psíquicos.

Os conhecimentos específicos da educação física se encontram no campo dos objetos de estudo ou podemos dizer objetos de pesquisa. Aquilo que é produzido e investigado no campo científico torna-se conhecimentos relevantes para o desenvolvimento da área. Já os objetos de ensino, estes se encontram no campo dos conteúdos escolares a serem ensinados na educação escolar. Os objetos de ensino derivam dos objetos de pesquisa, pois ambos são e não

são a mesma coisa, na medida que o objeto de pesquisa pode se tornar um objetivo de ensino na educação escolar durante o processo de organização didática, através de uma relação de incorporação por superação. Vejamos, se numa relação dialética pressupomos unidade, portanto, um polo não exclui o outro, mas o incorpora preservando seus aspectos qualitativos e essenciais.

No campo da educação física, temos a cultura corporal como objeto de pesquisa e objeto de ensino. O que cabe à educação escolar é realizar a tarefa proposta por Saviani, que consiste na identificação dos conhecimentos (essenciais e necessários) a serem convertidos em saberes escolares e ensinados nos currículos, cabendo à prática pedagógica a realização de tal tarefa.

A concretização da prática pedagógica nas aulas de educação física pressupõe a conversão da cultura corporal em conteúdos que precisam ser ensinados para a formação humana dos indivíduos numa perspectiva materialista histórico-dialética. Estudos na área do ensino de educação física apontam alguns aspectos que auxiliam na identificação dos conhecimentos (essenciais e necessários) assinalados como conhecimentos da cultura corporal. Gama e Prates (2020) evidenciam alguns elementos que constituem os “princípios de seleção dos conteúdos” de ensino pautados na perspectiva histórico-crítica: a relevância social do conteúdo; a contemporaneidade do conteúdo; a adequação dos conhecimentos às possibilidades sociocognoscitivas do aluno; a objetividade e o enfoque científico do conhecimento. No que tange aos “princípios metodológicos”, temos o princípio da síntese à síntese ou da aparência à essência; princípio da simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade; da ampliação da complexidade do conhecimento; da provisoriedade e historicidade dos conhecimentos.

Os princípios de seleção de conteúdos e os princípios metodológicos constituem a composição do currículo e direcionam as adequações dos conteúdos de ensino da educação física, nos diferentes segmentos da educação básica, inclusive na educação infantil. Tais princípios colocam como questionamento: quais conteúdos nucleares da cultura corporal se fazem essenciais e necessários às experiências infantis da pré-escola para o máximo desenvolvimento humano? Quais as dificuldades enfrentadas pelos professores que assumem os fundamentos da pedagogia histórico-crítica e da teoria histórico-cultural no que tange à conversão do conhecimento científico em saber escolar?

Esses questionamentos se colocam no âmbito das questões valorativas dos conteúdos de ensino e seus desdobramentos na formação humana desde a mais tenra idade. Os “valores

sociais” estiveram e estão presentes na abordagem crítico-superadora da educação física escolar, sendo esta uma abordagem fundamentada nos pressupostos do materialismo histórico-dialético, da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Por sua vez, as práticas pedagógicas dos professores orientadas por esta abordagem trazem consigo as concepções de ser humano, de mundo e de sociedade presente nos pressupostos filosóficos, psicológicos e pedagógicos mencionados. Como podemos observar na citação a seguir, alguns valores sociais, podem ser encontrados na formulação teórica da respectiva abordagem da Educação Física escolar ainda no final do século XX:

O conteúdo do ensino, obviamente, é configurado pelas atividades corporais institucionalizadas. No entanto, essa visão de historicidade tem um objetivo: a compreensão de que a produção humana é histórica, inesgotável e provisória. Essa compreensão deve instigar o aluno a assumir a postura de produtor de outras atividades corporais que, no decorrer da história, poderão ser institucionalizadas.

O ensino da educação física tem também um sentido lúdico que busca instigar a criatividade humana à adoção de uma postura produtiva e criadora de cultura, tanto no mundo do trabalho como no do lazer.

A expectativa da Educação Física escolar, que tem como objeto a reflexão sobre a cultura corporal, contribui para a afirmação dos interesses de classe das camadas populares, na medida em que desenvolve uma reflexão pedagógica sobre valores como solidariedade substituindo individualismo, cooperação confrontando a disputa, distribuição em confronto com apropriação, sobretudo enfatizando a liberdade de expressão dos movimentos - a emancipação -, negando a dominação e submissão do homem pelo homem. (Coletivo de Autores, 1992, p. 39-40).

Os princípios valorativos que os conteúdos escolares carregam influenciam diretamente a formação humana dos estudantes. As práticas pedagógicas da educação física, pautadas pela perspectiva histórico-crítica, precisam ter como norte os princípios valorativos que visam à constituição de uma sociedade igualitária, sem a dominação de qualquer esfera de poder sob os indivíduos.

Não é uma tarefa fácil articular as dimensões que um conteúdo escolar carrega, mas é um trabalho necessário a ser realizado pelos professores de educação física da educação básica. Converter os conhecimentos específicos da cultura corporal em conteúdos a serem ensinados e possibilitar a vivência de suas dimensões práticas, articulando seus valores e preceitos, condiz com um trabalho pedagógico na perspectiva da pedagogia histórico-crítica.

3 O ENSINO DO ATLETISMO E A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

O atletismo surge em seus primórdios como uma atividade humana voltada para a satisfação de algumas necessidades básicas de sobrevivência e para o enfrentamento de inúmeros obstáculos impostos pela natureza, portanto, surge como resultado do trabalho humano visando à produção e à reprodução da vida em sociedade.

No decorrer da história da humanidade, o desenvolvimento de alguns movimentos corporais, como o correr, saltar, lançar e arremessar, estavam relacionados com atividades humanas que visavam satisfazer as necessidades primárias de nossos antepassados de caçar, fugir e até mesmo lutar pela própria vida ou pela defesa de um território. Posteriormente, com o advento de novas necessidades materiais, culturais e sociais, tais atividades não se restringiram apenas à satisfação de necessidades básicas de sobrevivência, passando a exercer outras funções sociais. Assim, a realização de tais movimentos pelos seres humanos se constituiu em novas práticas corporais voltadas ao lazer, à saúde e à competição por meio do esporte. Dessa forma, “o atletismo inclui as práticas do correr, saltar e arremessar/lançar. Essas práticas foram criadas pelo homem. O seu desenvolvimento e evolução são consequências da elaboração cultural” (Coletivo de Autores, 1992, p. 50).

No âmbito educacional, em dado momento, o atletismo torna-se um objeto de ensino da educação física escolar por meio do viés esportivo, com foco nas habilidades motoras. Tal objeto de ensino adentra a escola influenciado pelas perspectivas médico-militar e esportivista da época:

A constituição da educação física, ou seja, a instalação dessa prática pedagógica na instituição escolar emergente dos séculos XVIII e XIX, foi fortemente influenciada pela instituição militar e pela medicina. A instituição militar tinha a prática — exercícios sistematizados que foram ressignificados (no plano civil) pelo conhecimento médico. Isso vai ser feito numa perspectiva terapêutica, mas principalmente pedagógica. Educar o corpo para a produção significa promover saúde e educação para a saúde (hábitos saudáveis, higiênicos). (Bracht, 1999, p. 72-73).

Segundo o autor citado, a educação física escolar teve seus aspectos pedagógicos submetidos a uma política do corpo, influenciada pela perspectiva hegemônica presente naquele período. O processo educativo tinha como objetivo produzir corpos saudáveis e dóceis, isto é, produzir uma educação estética que permitisse ao indivíduo uma melhor adaptação ao processo produtivo do país e/ou à política nacionalista da época. O atletismo enquanto uma prática

esportiva não estaria de fora desta perspectiva de alienação:

Aumento do rendimento atlético-esportivo, com o registro de recordes, é alcançado com uma intervenção científico-racional sobre o corpo que envolve tanto aspectos imediatamente biológicos, como aumento da resistência, da força etc., quanto comportamentais, como hábitos regrados de vida, respeito às regras e normas das competições etc. (Bracht, 1999, p. 74)

Já na década de 1980, o campo da educação física passou por intensos debates em torno de seu papel na escola. Em um cenário de agitações políticas e de produções epistemológicas sobre qual seria o seu objeto de conhecimento, emergem perspectivas pedagógicas em busca da superação dos paradigmas hegemônicos da aptidão física e da esportivização:

Especialmente na década de 80 iniciou-se no Brasil um período de crítica, talvez seja melhor dizer denúncia, sobre a hegemonia e o modelo de esporte praticado nas escolas pela Educação Física. Uma das críticas era fundamentada em modelos teóricos de tendência marxista, que via no fomento do esporte uma sequência até mais rigorosa, do processo de alienação e reificação do homem que já acontecia na sociedade, especialmente com a classe trabalhadora, na relação do poder econômico com uma elite (Kunz, 2009, p. 16).

Com o desenvolvimento de novas perspectivas pedagógicas, tanto na educação como na educação física, o ensino do atletismo passa a ser compreendido por outras concepções de mundo, não somente pelas biologicistas. Na abordagem crítico-superadora da educação física, temos um ensino que preza pela apreensão do objeto de ensino por meio de seu movimento histórico e contraditório na realidade, possibilitando ao estudante incorporar, modificar e transformar o que ele aprendeu, para além das habilidades motoras.

Na atualidade, o atletismo pode ser encontrado enquanto objeto de ensino da educação física nos documentos norteadores da educação básica. Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o atletismo encontra-se dentro da unidade temática “esportes”, aparecendo em uma subcategoria denominada “esportes de marca”, no qual se constitui como “objeto de conhecimento” em questão e contém suas “habilidades” previamente elencadas. Na BNCC, os esportes de marca são compreendidos como um “conjunto de modalidades que se caracterizam por comparar os resultados registrados em segundos, metros ou quilos (patinação de velocidade, todas as provas do atletismo, remo, ciclismo, levantamento de peso etc.)” (Brasil, 2018, p. 216).

[...] a unidade temática Esportes reúne tanto as manifestações mais formais dessa prática quanto as derivadas. O esporte como uma das práticas mais conhecidas da contemporaneidade, por sua grande presença nos meios de comunicação, caracteriza-se por ser orientado pela comparação de um

determinado desempenho entre indivíduos ou grupos (adversários), regido por um conjunto de regras formais, institucionalizadas por organizações (associações, federações e confederações esportivas), as quais definem as normas de disputa e promovem o desenvolvimento das modalidades em todos os níveis de competição. (Brasil, 2018, p. 215).

Tal classificação de esporte apresentada pela BNCC se ampara na classificação formulada por Gonzales (2004), no qual propõe um sistema de classificação dos esportes tendo alguns critérios orientadores: cooperação, interação com o adversário, ambiente, desempenho comparado e objetivos táticos da ação. O atletismo aparece de forma mais explícita na BNCC, enquanto objeto de ensino nas etapas que contemplam os anos iniciais e finais da educação básica, tendo suas habilidades já elencadas pelo documento. Mas e na educação infantil? Na educação infantil, teremos outra compreensão do que seria os objetos de ensino, especialmente da educação física, já que ela não uma disciplina eletiva para este período da educação básica.

Na BNCC, o processo de ensino e aprendizagem da educação infantil é disposto em “campos de experiências” com seus “objetivos de aprendizagem e desenvolvimentos” organizados em três grupos por faixa etária, sendo a creche com bebês (de zero a 1 ano e 6 meses) e crianças bem pequenas (de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses); e a pré-escola com crianças pequenas (de 4 anos a 5 anos e 11 meses). Já os campos de experiência se organizam em: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (Brasil, 2018). A educação física não é apontada no documento como a disciplina responsável por um determinado campo de experiência, no entanto, dentre os campos existentes, aquele que mais se aproxima com os objetivos da educação física escolar é o campo “corpo, gestos e movimentos”. Essa aproximação com a educação física é notável devido aos aspectos de aprendizagem e desenvolvimento que a BNCC estabelece para este campo de experiência, relacionando-se direta e indiretamente com a disciplina educação física.

Dada essa proximidade subentendida, a educação física escolar vem ganhando espaço na educação infantil, seja na creche ou na pré-escola. Alguns municípios brasileiros já haviam incorporado a educação física como disciplina antes da homologação da BNCC, compreendendo sua importante contribuição para o desenvolvimento das crianças. Entretanto, carece-nos compreender como a educação física foi e vem sendo incorporada na educação infantil pelas redes municipais de ensino; quais seriam os referenciais teórico-metodológicos que orientam a educação física nesses municípios; quais seriam os objetos de ensino trabalhados

nas aulas de educação física, e se a cultura corporal é tratada enquanto objeto de conhecimento da área. Para isso, caberia uma outra investigação que no presente momento não cabe a esta pesquisa.

3.1 O ensino do atletismo a partir de uma revisão sistemática (BDTD – CAPES)

Dada a necessidade de uma aproximação mais precisa com o objeto de pesquisa no campo do ensino de educação física, especialmente no que se refere ao objeto de estudo desta investigação: **o ensino do conteúdo atletismo nas aulas de educação física da educação infantil**, optou-se por realizar um levantamento bibliográfico sistemático acerca das produções acadêmicas e científicas desenvolvidas nos últimos anos no cenário nacional. Este levantamento possibilita compreender as perspectivas e discussões que estão presentes nas pesquisas científicas produzidas no campo do ensino de educação física, relacionadas ao ensino de atletismo na educação infantil. Para isso, realizaram-se buscas em bases de dados bibliográficos de teses e dissertações nacionais, como no acervo da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Com o intuito de identificar as produções do campo da educação física, realizaram-se buscas online no acervo do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), almejando os trabalhos publicados nos Anais do Congresso Brasileiro de Ciência do Esporte (CONBRACE) que discutem o tema/objeto desta pesquisa.

Com as bases de dados bibliográficos selecionadas, a próxima etapa configurou-se na seleção das palavras-chaves que orientariam a busca nas plataformas. As palavras-chaves elencadas foram **“ensino de atletismo”** e **“educação infantil”**. Ambas as palavras-chaves foram utilizadas nas bases de dados selecionadas, a fim de manter uma sistematização na busca das produções que abordavam o tema de interesse desta pesquisa.

Um segundo momento desse processo da pesquisa foi a filtragem dos resultados coletados nos bancos de dados por meio da leitura do título, do resumo e das palavras-chaves. Neste processo, optou-se pela leitura mais aprofundada dos textos contidos nos trabalhos encontrados, para então identificar o tema/objeto de pesquisa; o tipo de pesquisa; os fundamentos teórico-metodológicos; e a relação que o trabalho encontrado estabelece com a organização do ensino do atletismo na educação infantil, enquanto um objeto de ensino emergente da cultura corporal na sua conversão em saber escolar.

Para o tratamento e análise dos conteúdos encontrados, elencaram-se algumas perguntas

orientadoras para melhor compreensão e identificação das relações que os trabalhos fazem com o ensino de atletismo na educação infantil, a partir de uma perspectiva histórico-crítica. A realização de um levantamento bibliográfico teve como objetivo identificar e analisar como o ensino do atletismo tem se organizado didaticamente no campo da educação física escolar, buscou-se também compreender em que medida a cultura corporal é objeto de estudo da educação física escolar e se o atletismo é compreendido enquanto objeto de ensino, fruto da conversão dos conhecimentos da cultura corporal em saber escolar. As análises dos trabalhos encontrados contribuem substancialmente para o desenvolvimento desta pesquisa, principalmente no que diz respeito às análises da unidade didática, a qual constitui o referencial empírico presente no capítulo 3 desta dissertação.

No que tange à exposição das discussões obtidas, primeiramente teremos os resultados encontrados nas bases de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e do Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Posteriormente, será apresentado os resultados obtidos nos Anais do Congresso Brasileiro de ciência do esporte (CONBRACE), visto que o formato dos trabalhos contidos nos anais do congresso configura-se em resumos expandidos, tendo suas apresentações orais proferidas no período de realização do congresso acadêmico.

O Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia IBICT desenvolveu e mantém a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), a qual é integrada por diversos sistemas de informação de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa do Brasil. A BDTD estabelece parceria com várias instituições brasileiras de ensino e pesquisa, para possibilitar que a comunidade acadêmica brasileira publique e difunda suas teses e dissertações produzidas em âmbito nacional e internacional. Por sua vez, o Banco de Teses e Dissertações da CAPES opera de forma semelhante à BDTD, disponibilizando um catálogo de teses e dissertações defendidas nos programas brasileiros de pós-graduação para os pesquisadores e público em geral. A escolha por essas duas plataformas de dados se deu devido à grande relevância que ambas possuem no âmbito da pesquisa científica. Para a realização da busca de trabalhos no acervo da BDTD e na plataforma da CAPES, não foi selecionado nenhum período como ferramenta de delimitação, tal escolha se deu com intuito de abranger um número maior de trabalhos sobre o tema de interesse desta pesquisa.

Para realizar a busca nos acervos da BDTD e na plataforma da CAPES, utilizou-se das palavras-chaves elencadas anteriormente, com o intuito de obter uma primeira filtragem geral. Nesse processo, foram encontrados um total de 11 trabalhos científicos na BDTD, sendo 6

dissertações de mestrado e 5 teses de doutorado. Já na base de dados da CAPES, foram identificados 8 trabalhos, sendo 5 dissertações de mestrado e 3 teses de doutorado. Ao analisarmos os resultados obtidos, observou-se que 4 pesquisas apareciam em ambos os bancos de dados, sendo assim, tais pesquisas foram contabilizadas somente uma única vez, totalizando 15 trabalhos encontrados nestes dois bancos de dados.

Vale aqui apresentarmos uma relação dos trabalhos identificados nessa primeira filtragem, a partir dos marcadores mencionados. Na tabela a seguir, é possível encontrar algumas informações técnicas dos 15 trabalhos encontrados:

Tabela 1 – Relação de trabalhos encontrados (BDTD/CAPES)

	Título	Informações	Autores
1.	<i>O atletismo nas aulas de educação física: muito além do "saber fazer"</i>	Tipo: dissertação	GARCIA, A.
		Ano de publicação: 2023	
2.	<i>Atletismo e desenvolvimento humano: possibilidades pedagógicas em ambiente escolar</i>	Tipo: dissertação	ROSA, R. S. da.
		Ano de publicação: 2016	
3.	<i>Atletismo e desenvolvimento humano: proposição e análise de um modelo didático de ensino</i>	Tipo: tese	BRESSAN, J. C. M.
		Ano de publicação: 2021	
4.	<i>Conhecendo a prática pedagógica no ensino do atletismo na escola</i>	Tipo: dissertação	BATISTA, A. D. A.
		Ano de publicação: 2022	
5.	<i>Formação continuada de professores de educação física: pensando o ensino do atletismo</i>	Tipo: dissertação	AGUIAR, H. R. de.
		Ano de publicação: 2022	
6.	<i>Os exergames como ferramenta metodológica no ensino do atletismo na educação física escolar</i>	Tipo: dissertação	SALGADO, K. R.
		Ano de publicação: 2016	
7.	<i>A História do Esporte, os valores e as Tecnologias da Informação e Comunicação no ensino do atletismo</i>	Tipo: tese	GINCIENE, G.
		Ano de publicação: 2016	
8.	<i>Tecnologia educacional para o ensino do atletismo: o jogo de mesa como um recurso didático-pedagógico</i>	Tipo: dissertação	CARVALHO, J.
		Ano de publicação: 2013	
9.	<i>Tecnologias da informação e comunicação e o salto em distância: possibilidades de utilização de um dvd didático para o ensino do atletismo escolar</i>	Tipo: dissertação	SILVA, T. P. F. da.
		Ano de publicação: 2014	
10.	<i>Ensino da história e cultura afro-brasileira por meio do atletismo: contribuições de um curso de extensão a distância para professores de educação física</i>	Tipo: tese	MOTA E SILVA, E. V.
		Ano de publicação: 2016	
11.	<i>TIC no ensino do atletismo na escola: o prezi como recurso para o ensino do salto em altura</i>	Tipo: dissertação	PASSINI, G. K.
		Ano de publicação: 2017	
12.	<i>Análise dos livros de atletismo como subsídio para o seu ensino no campo escolar.</i>	Tipo: dissertação	FAGANELLO, F. R.
		Ano de publicação: 2008	
13.	<i>Atletismo na educação física escolar: a</i>	Tipo: tese	GEMENTE, F. R.

.	<i>elaboração colaborativa do software Athletic</i>	Ano de publicação: 2015	F.
14	<i>Proposta de metodologia para desenvolvimento de plataforma gamificada para o ensino de atletismo</i>	Tipo: tese	DE GRANDE, F. C.
.		Ano de publicação: 2020	
15	<i>O modelo de educação desportiva no ensino do atletismo: estudo aplicado no segundo ciclo do ensino básico</i>	Tipo: dissertação	PEREIRA, J. A. R.
.		Ano de publicação: 2015	

De antemão, já podemos observar que a palavra-chave “educação infantil”, utilizada para realizar a busca nas plataformas de dados, não aparece em nenhum título dos trabalhos encontrados, ao contrário da palavra-chave “ensino de atletismo” ou a própria palavra atletismo, as quais aparecem no título de todos os trabalhos.

Antes de avançarmos para um segundo momento de filtragem dos dados obtidos, é importante apresentarmos a relação dos temas de pesquisas que as teses e dissertações encontradas discutem em seus textos. Após a análise dessa relação, identificamos três principais temas relacionados ao ensino do atletismo: intervenção pedagógica; formação de professores; tecnologias da informação e comunicação.

Gráfico 1 – Temas de pesquisa (BDTD/ CAPES)



Com o gráfico acima, podemos notar que os **temas** que envolvem formação de professores e o ensino do atletismo são pouco explorados nas pesquisas acadêmicas no âmbito da educação física. A pesquisa de Mota e Silva (2016) traz uma proposta de curso de extensão

a distância, baseado na plataforma “Moodle” (um sistema de internet que concentra um conjunto de ferramentas de organização pedagógica e administrativa de cursos), voltado à formação de professores de educação física. O objetivo da pesquisa foi elaborar, implementar e avaliar as contribuições de um curso para o ensino da história e cultura afro-brasileira em aulas de educação física, na educação básica e na formação de professores de educação física, tendo como referência o conteúdo atletismo. Outra pesquisa que aborda a temática sobre formação de professores de educação física é o trabalho de Auiar (2022), o qual, por meio de um projeto de extensão universitária voltado ao ensino do atletismo, objetivou propor ações colaborativas de formação continuada aos professores de educação física da rede municipal de ensino de Jaguarão (RS), buscando elaborar um diagnóstico da realidade sobre a oferta de atividades de formação continuada, aos professores da área de educação física pela secretaria municipal de educação da referida cidade. Ao mesmo tempo, sua intenção é promover a aproximação dos professores participantes com o ensino do atletismo, na tentativa de auxiliá-los na integração desse conteúdo às suas práticas pedagógicas por meio da formação continuada, propondo o planejamento das ações sobre o ensino do atletismo na perspectiva da abordagem crítico-emancipatória. Tal abordagem é concebida por Kunz (1994) e tem a linguagem do *movimento humano* como forma de expressão do mundo social. Com esse propósito, a abordagem crítico-emancipatória da educação física escolar busca articular as práticas esportivas condicionadas pelos determinantes sociais, a partir de uma transformação didático-pedagógica, de modo que o processo educativo possa contribuir para a reflexão crítica e emancipatória dos alunos.

Continuando com as análises dos temas presentes nos trabalhos encontrados, os temas que contemplam as tecnologias da informação e comunicação lideram os números, sendo que em alguns trabalhos as Tic's aparecem enquanto um recurso didático-pedagógico para o ensino do atletismo. Nos trabalhos de Gemente (2015) e De Grande (2020), os objetivos voltaram-se para o desenvolvimento de uma plataforma gameficada e um software para o ensino do atletismo nas aulas de educação física escolar, ambos desenvolveram as ferramentas e aplicaram, a partir de uma proposta pedagógica com professores de educação física. Já nos trabalhos de Passini (2017) e Ginciene (2019), os objetivos abrangeram a produção de materiais didáticos sobre o atletismo, utilizando ferramentas de projeção e criação de slides como o software “Prezi” e o programa *Powerpoint* para auxiliar o professor no ensino e aprendizagem, houve também a aplicação de tais recursos didáticos nas aulas de educação física como parte do desenvolvimento das pesquisas.

A pesquisa de Silva (2014), por sua vez, teve como objetivo a produção de um DVD didático sobre o salto em distância do atletismo, como uma ferramenta a ser utilizada pelos professores. Carvalho (2013) dedicou-se em elaborar, aplicar e avaliar um jogo de mesa ou podemos dizer, um jogo de tabuleiro denominado “Atletismo em ação”, voltado para o ensino do atletismo na escola. Essa pesquisa não se dedicou à produção específica de uma ferramenta tecnológica eletrônica. Já na pesquisa de Salgado (2016), o objetivo foi de utilizar o console de videogame *Xbox 360* com *Kinect* (acessório com câmera embutida que permite jogar jogos interativos) nas aulas de educação física, para criar ambientes de aprendizagem que conciliassem os jogos eletrônicos de corrida de velocidade, corrida de barreiras, salto em distância, lançamento do disco e lançamento do dardo com atividades realizadas em quadra e verificar o aprendizado sobre o conteúdo de atletismo e o envolvimento dos alunos nas aulas propostas.

Por sua vez, também com um número expressivo de trabalhos, temos os temas de pesquisas que se dedicam a investigar uma intervenção pedagógica sobre o ensino do atletismo na educação básica. É neste último tema que esta pesquisa demonstra interesse em debruçar-se para analisar o ensino do atletismo na educação infantil, a partir de uma perspectiva histórico-crítica. Todavia, dos 6 trabalhos que abordaram uma intervenção pedagógica sobre o ensino do atletismo, nenhum se dedicou à etapa da educação infantil, muito menos à pedagogia histórico-crítico como estofo teórico-metodológico.

Dentre os seis trabalhos, temos o trabalho de Garcia (2023), que se dedicou a investigar as possibilidades de se trabalhar o atletismo nos anos iniciais do ensino fundamental a partir das oito dimensões de conhecimento proposta pela BNCC. Ao trabalhar o atletismo neste recorte, a pesquisadora concluiu que ao direcionar o ensino para a dialogicidade é possível notar uma ampliação da leitura de mundo, por parte dos alunos, um maior engajamento destes durante as aulas e nas discussões acerca de valores, preconceitos e direitos relacionados à aprendizagem do atletismo. A pesquisa de Batista (2022) procurou investigar e compreender a prática pedagógica de professores de educação física do ensino fundamental, durante o ensino do atletismo nas escolas de Goiânia, participaram da pesquisa 3 professores de educação física, dos quais dois assumem a perspectiva crítica da educação física, denominada abordagem crítico-superadora. A pesquisa concluiu que há uma necessidade do uso de materiais específicos para o ensino do atletismo, sendo eles oficiais e/ou alternativos, e que os aspectos envolvidos na prática pedagógica (ações, os métodos, os recursos, os planejamentos, as relações professor-aluno) se baseiam e sofrem influências a partir das abordagens adotadas pelos professores.

Em Rosa (2016), podemos encontrar uma pesquisa que objetivou analisar as relações entre atletismo e desenvolvimento humano, a partir de uma intervenção pedagógica em ambiente escolar com alunos do 6º ano do ensino fundamental de uma escola pública municipal de São José (SC). A intervenção pedagógica foi realizada durante um período letivo, contemplando cinco temas do atletismo: *corrida, marcha atlética, saltos, lançamentos e arremesso*, utilizando o jogo como mediador do processo de ensino. Chegou-se nos resultados de que o atletismo possui relevância enquanto conteúdo curricular e suas perspectivas formativas podem ser ressignificadas, atribuindo diferentes sentidos e significados aos alunos. Bressan (2021, p. 204) teve como objetivo desenvolver e analisar uma proposta de modelo para o ensino do atletismo na escola, um modelo sistêmico-ecológico que exalta a “necessidade de que o planejamento didático escolar enalteça a epistemologia da prática docente e que a organização didática do conteúdo atletismo esteja adequada a essa premissa”. O pesquisador aponta que, ao desenvolver e implementar um modelo para o ensino do atletismo como conteúdo para as aulas de educação física, evidenciou-se sua eficácia no processo de ensino e aprendizagem tanto dos professores quanto dos alunos.

Faganello (2008), por sua vez, realiza uma investigação para identificar qual a perspectiva de ensino presente nos livros didáticos de atletismo, investigando o que ensinam, como ensinam, quem é o responsável pelo ensino, quem é o sujeito do ensino e qual o local e materiais utilizados para o desenvolvimento das atividades propostas. A pesquisa identificou diferentes perspectivas, objetivos e formas de ensino, presentes nos livros didáticos de atletismo, os livros foram classificados como “técnicos” e “pedagógicos”. Os livros técnicos possuem ênfase no “ensino, descrição e aperfeiçoamento dos diferentes movimentos de cada uma das provas pertencentes ao atletismo.” e ele continua: “o processo de ensino enfatiza os exercícios repetitivos que geralmente dividem por etapas os movimentos, objetivando a execução correta e eficiente das técnicas e a formação de atletas específicos para cada uma das provas do atletismo”. Já os livros pedagógicos focam “no ensino, no desenvolvimento e na compreensão das habilidades necessárias à execução dos movimentos das diferentes provas do atletismo” (Faganello, 2008, p.30). Segundo ele, “O processo de ensino enfatiza jogos e brincadeiras, objetivando o conhecimento e a execução dos movimentos das diferentes provas e o ‘gosto’ por essa modalidade esportiva, sem ter como objetivo a perfeição e a eficiência da técnica e a formação de atletas” (Faganello, 2008, p. 31).

Por fim, Pereira (2015) dedica-se em sua pesquisa a analisar e comparar o impacto do Modelo de Educação Desportiva (MED) e do Modelo de Instrução Direta (MID) na

aprendizagem dos alunos visando às habilidades técnico-motoras e o conhecimento sobre o atletismo, considerando o nível de desempenho motor dos alunos. O pesquisador apontou que teve melhorias significativas na aprendizagem dos alunos nos dois modelos de ensino utilizados, seja referente às habilidades motoras ou aos conhecimentos relacionados ao atletismo.

Os trabalhos descritos acima se enquadram na temática “intervenção pedagógica”, na medida em que elaboram, concebem e avaliam uma proposta didática ou modelos de ensino, ou aqueles que se propõem a analisar a forma de ensinar o atletismo por meio de livros didáticos. Para tal, com o objetivo de realizar uma segunda filtragem mais criteriosa nos trabalhos que abordam o processo de ensino do atletismo na educação básica, realizou-se um refinamento buscando uma proximidade dos temas identificados com o objeto de pesquisa desta dissertação, ou seja, almejando uma proximidade com as pesquisas que tratam da organização didática do conteúdo atletismo, como objeto de ensino, e da forma pela qual elaboram, concebem e avaliam uma proposta de intervenção pedagógica com atividades teórico-práticas, explicitando os conteúdos trabalhados e metodologias utilizadas. Esse processo se deu pela leitura do título, resumo e palavras-chave dos 15 trabalhos. Desta forma, foram descartados os trabalhos que discutiam temas e/ou objetos voltados à formação continuada de professores, às experiências com recursos didático-pedagógicos com base nas tecnologias da informação e comunicação; os trabalhos voltados a análises de livros didáticos; e os trabalhos que abordassem modelos de ensino divergentes à perspectiva teórico-metodológica desta pesquisa. A partir dessa seleção mais criteriosa, chegou-se a um total de 4 trabalhos científicos, sendo 3 dissertações de mestrado e 1(uma) tese de doutorado, os quais também tiveram seus resumos e conteúdos analisados.

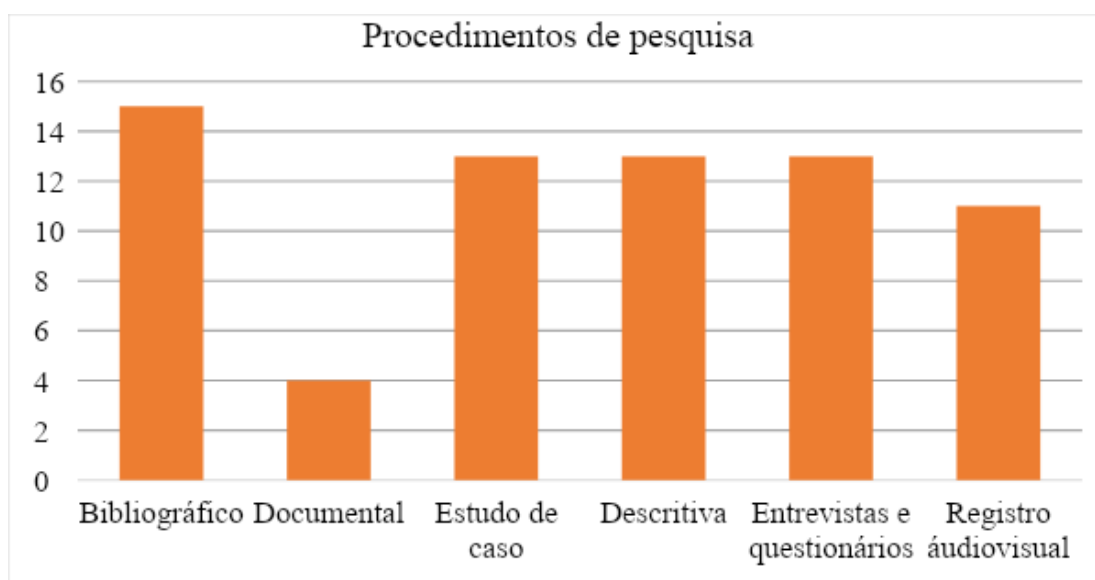
Dentre os 4 trabalhos selecionados, nenhum realiza suas investigações sobre o ensino do atletismo na educação infantil. Isso pode ser um ponto de partida, legitimando a importância da realização desta investigação, na medida em que ela contribui para avançarmos coletivamente na construção do objeto de ensino atletismo da educação física, especialmente na educação infantil, tendo em vista os conhecimentos científicos que pretendemos elaborar com base na perspectiva da pedagogia histórico-crítica.

Entretanto, a fim de compreendermos o que as pesquisas científicas no campo da educação física têm pensado sobre o ensino do atletismo, selecionamos 2 trabalhos para analisarmos, sendo eles, duas dissertações; assim, dos 4 trabalhos, 2 não foram selecionados. Um deles contempla uma etapa da educação básica distante da educação infantil para pensar o

ensino do atletismo, sendo o ensino fundamental nos anos finais. Já o outro apresenta um modelo de ensino que não possui proximidade com os fundamentos da didática histórico-crítica, voltando-se para a valorização da epistemologia da prática docente. Os trabalhos selecionados então foram o de Garcia (2023) e Batista (2022).

Antes de adentrarmos nas análises mais aprofundadas sobre os respectivos trabalhos, vale aqui apresentarmos um panorama sobre os procedimentos de pesquisa utilizados nos 15 trabalhos evidenciados no levantamento bibliográfico. Dentre as elencadas, podemos encontrar pesquisas de natureza qualitativa e qualitativa-quantitativa. Em sua maioria, os trabalhos utilizam-se da pesquisa-ação e pesquisa participante. Na coleta dos dados realizadas pelas pesquisas aqui analisadas, destacam-se os seguintes procedimentos:

Gráfico 2 - Procedimentos de pesquisa dos trabalhos encontrados (BDTD/ CAPES)



Podemos observar que a maioria dos trabalhos encontrados na base de dados da BTDT e da CAPES possui um caráter descritivo, desenvolve suas pesquisas a partir de uma revisão bibliográfica, utiliza o estudo de caso como método de investigação e aplica entrevistas e questionários a fim de coletar os dados. É possível notar a utilização de recursos e ferramentas para registrar na forma audiovisual o produto das pesquisas.

Adiante, as análises produzidas visam aprofundar a compreensão sobre a estrutura dos dois textos selecionados, seguindo os elementos elencados anteriormente, bem como: tema/objeto de pesquisa; o tipo de pesquisa; os fundamentos teórico-metodológicos da pesquisa; e a organização do ensino do atletismo na educação infantil enquanto um objeto de

ensino que emerge da cultura corporal no seu processo de conversão em saber escolar, elementos nos quais possuem grande importância para identificar os traços essenciais que se aproximam e se distanciam do objeto desta pesquisa. Abordaremos os trabalhos intitulados: “Conhecendo a prática pedagógica no ensino do atletismo na escola”, de Aurélia Dhuann Alves Batista (Batista, 2022) e o trabalho “O atletismo nas aulas de educação física: muito além do ‘saber fazer’”, de Adriana Garcia (Garcia, 2023).

No que diz respeito ao tema/objeto da pesquisa realizada por Batista (2022), foi possível identificar que o seu desenvolvimento visou investigar e compreender a prática pedagógica de professores de educação física do ensino fundamental, durante o ensino do atletismo nas escolas de Goiânia. Já a pesquisa de Garcia (2023) dedicou-se a investigar as possibilidades de se trabalhar o atletismo nos anos iniciais do ensino fundamental, tomando como referência as oito dimensões de conhecimento propostas pela BNCC.

Adentrando ao elemento de análise “tipo de pesquisa”, identificamos que ambas as pesquisas são de natureza qualitativa e vão a campo coletar dados. Batista (2022) utilizou-se da observação não participante, narrativas orais e entrevista semiestruturada. Garcia (2023), por sua vez, optou pela pesquisa participante, propondo um planejamento, implementação e avaliação de uma unidade didática envolvendo o ensino do atletismo.

Com os resultados obtidos a partir da análise do “tipo de pesquisa”, observa-se que somente no trabalho de Garcia (2023), que se propôs a coletar e analisar dados a partir de sua prática docente, possibilita-nos identificar o modo pelo qual a pesquisa aborda as relações entre o objeto de ensino atletismo e o método de ensino utilizado, no segundo ano do ensino fundamental, ano e etapa em que foi realizada a intervenção pedagógica. Essa possibilidade de análise mostra-se importante em razão do trato com o conhecimento sobre o atletismo que a unidade didática elaborada pela pesquisadora apresenta. Calcada no compromisso de trabalhar as oito dimensões de conhecimento proposta pela BNCC (experimentação, fruição, uso e apropriação, análise, compreensão, construção de valores, protagonismo comunitário e reflexão sobre a ação de conhecimento), podemos analisar a concepção de ensino e desenvolvimento humano, presente nesse processo de ensino do atletismo, por meio da elaboração da unidade didática. Vale ressaltar que a autora utiliza o formato de uma unidade didática para organizar o processo de ensino do atletismo, conciliando com o formato também utilizado no referente empírico desta pesquisa. Entretanto, como veremos na análise do processo de concepção e execução do referente empírico da investigação, a perspectiva histórico-crítica requer um processo de reflexão e apropriação dos pressupostos que fundamentam a concepção de uma

unidade didática, enquanto conjunto de aulas que busca dar unidade e conjunto a uma sequência sobre determinado objeto de ensino, no nosso caso o atletismo.

Já nos resultados obtidos com a pesquisa de Batista (2022), observamos que o “tipo de pesquisa” visou desenvolver a coleta de dados sobre a prática pedagógica de 3 professoras que atuam no ensino fundamental anos iniciais e finais. Além da observação e descrição das ações pedagógicas nas aulas, a pesquisadora também coletou dados por meio de gravações audiovisuais, diários de campo e da aplicação de entrevistas junto aos docentes observados (Batista, 2022). Ao direcionar a investigação da pesquisa para a compreensão das práticas pedagógicas, a pesquisadora nos proporciona elementos de análise que nos permite identificar na prática dos professores entrevistados o modo como se coloca a relação entre o ensino do atletismo e a perspectiva pedagógica presente no método de ensino utilizado, nesse caso com estudantes dos anos iniciais e finais do ensino fundamental.

Para a análise do campo “fundamentos teórico-metodológicos” que as pesquisas apresentam, elaboramos algumas questões norteadoras para sistematização dos resultados, sendo elas: Existe um referencial teórico crítico assumido pelo pesquisador? Há referências sobre a perspectiva histórico-crítica na pesquisa? A partir de tais indagações, chegamos aos seguintes resultados.

O processo de análise dos fundamentos teórico-metodológicos revelou que não há entre esses dois trabalhos uma definição nítida de seus referenciais teóricos, ou seja, uma apresentação estrutural coesa entre seus aspectos filosóficos e teórico-metodológicos. Ambas apresentam autores que definem alguns conceitos referentes às pesquisas qualitativas e procedimentos de coleta de dados. Porém, tais procedimentos não se vinculam organicamente a um referencial teórico. No que tange à metodologia de ensino adotadas como orientadoras da prática pedagógica no ensino de atletismo, na pesquisa de Garcia (2023) não fica tão evidente tal relação, mesmo a autora utilizando pensadores críticos da educação e da educação física, tais como: Freire (1996; 2018), Kunz (2009) e Soares *et al.* (2009) – Coletivo de Autores -, dos quais somente na obra do Coletivo de Autores temos uma perspectiva marxista da educação física, calcada nos pressupostos da pedagogia histórico-crítica. O que podemos encontrar no texto da pesquisa é um panorama da história da educação física escolar e o surgimento das abordagens pedagógicas da área.

Garcia (2023) realiza argumentações de cunho crítico em seu texto, mas não indica de forma clara o referencial teórico embasado. Sua análise da unidade didática sobre o ensino do

atletismo se dá exclusivamente pelas oito dimensões de conhecimento elencadas pela BNCC e pelas citações de autores diversos do campo da educação e da educação física como Moran (1997), Coll *et al.* (1998), Vidotti (2020), Rangel *et al.* (2005). A autora chega a indicar que a elaboração da unidade didática teve como base o currículo da rede municipal de Limeira, tendo em sua construção o referencial teórico da psicologia histórico-cultural, a partir das contribuições de Vigotski e Leontiev, mas não vemos tais referenciais incorporados no texto da pesquisa. A pesquisadora chega a utilizar autores como Freire (1996) e Zabala (1998), para discutir questões pedagógicas sobre o processo de ensino e aprendizagem em momentos específicos de análise da unidade didática. No entanto, há em sua pesquisa uma preocupação em apresentar de forma mais explícita o ensino do atletismo segundo a legislação nacional, com enfoque para a BNCC.

Já na pesquisa de Batista (2022), os aspectos relacionados à metodologia de ensino variam conforme o professor entrevistado. Para a coleta de dados, foram entrevistados 3 professores, um dos professores assume a abordagem crítico-superadora da educação física e a pedagogia histórico-crítica apresentando uma coerência teórico-metodológica nas concepções adotadas, outro professor diz adotar a abordagem crítico-superadora (Coletivo de Autores, 1992) e a abordagem desenvolvimentista (Tani, 2008), indicando uma mesclagem de abordagens que possuem fundamentos teórico-práticos distintos. A desenvolvimentista volta-se para um processo de ensino que possibilite a aquisição e desenvolvimento de habilidades motoras por parte dos alunos, o desenvolvimento dessas habilidades estariam condicionadas a uma determinada faixa etária, mas não dependendo exclusivamente desta. No entanto, Batista (2022, p. 97) não discorre sobre as incongruências que ambas as abordagens apresentam, mas aponta que adotar mais de uma abordagem ou perspectiva para o ensino de um conteúdo seja um caminho condizente:

Outro ponto percebido (fazendo relação com o ponto anterior) foi a constatação do uso de mais de uma abordagem, para se basear, ou mesmo, compor a prática pedagógica. Ou seja, a fundamentação ou o embasamento do professor (digamos assim) pode se originar de várias abordagens e/ou tendências. As práticas, os relatos dos professores aqui representados mostraram a junção das características presentes na grande maioria das abordagens aqui relatadas.

O terceiro professor entrevistado não informou quais são seus referenciais teórico-metodológicos e didático-pedagógicos para trabalhar o atletismo, mas apontou para a importância do ato de ensinar e da possibilidade de construir conhecimentos com os alunos

durante as aulas. Em relação às análises de um dos professores entrevistados que demonstra a adoção pela perspectiva histórico-crítica em sua prática pedagógica, a pesquisa busca, em alguma medida, apresentar uma compreensão de tal perspectiva. Com isso, Batista (2022) faz menções a autores da pedagogia histórico-crítica e da perspectiva crítico-superadora, no momento de discussão sobre as abordagens pedagógicas adotadas pelos professores entrevistados durante o ensino do atletismo, como forma de apresentar ao leitor quais seriam tais abordagens. Entretanto, tal apresentação se mostra superficial, carecendo de um aprofundamento nos fundamentos filosóficos da pedagogia histórico-crítica e da abordagem crítico-superadora.

Assim, podemos concluir que em ambos os trabalhos temos a ausência de um referencial teórico-metodológico que explicita sua concepção de mundo e de desenvolvimento humano a partir de seus fundamentos filosóficos, deixando margem para a compreensão do ecletismo teórico (Duarte, 2001), utilizando autores de concepções educacionais diferentes para realizar uma leitura sobre o ensino de atletismo. Dentre tais autores referenciados, é possível encontrar concepções educacionais bastante distintas, especificamente quando os pesquisadores adentram nas discussões sobre a educação física. Nesta área, temos alguns autores que defendem teorias pedagógicas pragmáticas pós-críticas (Neira, 2011), construtivistas (Freire, 2001) e desenvolvimentistas (Tani, 2008) sobre o ensino, as quais concebem uma educação escolar voltada para o espontaneísmo no processo de aprendizagem ou para o desenvolvimento de habilidades motoras.

Dando continuidade ao processo de análise dos trabalhos, adentraremos no último elemento que abarca os resultados e conclusões fomentados pelos pesquisadores, buscando a organização do ensino do atletismo na educação escolar, enquanto objeto de ensino emergente da cultura corporal, a partir do processo de conversão do saber escolar. Para conseguirmos orientar esse processo, elencamos as seguintes perguntas norteadoras: A cultura corporal é tida como objeto de conhecimento da educação física escolar? O atletismo aparece como objeto de ensino da cultura corporal? Como este objeto é caracterizado e colocado em prática pelas pesquisas?

O que se observa no trabalho de Garcia (2023), a partir das questões norteadoras, é que a cultura corporal é compreendida enquanto um objeto de conhecimento da área da educação física e que os objetos de ensino partem das manifestações da cultura corporal: “nesta pesquisa, será defendido que os conhecimentos sobre o atletismo e qualquer outra manifestação da cultura corporal devem ser tratados de maneira abrangente, extrapolando os limites dos seus

procedimentos e técnicas” (Garcia, p. 58, 2023). Entretanto, o termo aparece ora como cultura corporal, ora como cultura corporal de movimento. Na área da educação física, tais termos surgem de perspectivas diferentes em seus fundamentos teórico-metodológicos. O termo cultura corporal se origina na obra intitulada “metodologia do ensino de educação física”, elaborado por um coletivo de autores na década de 90, em que os fundamentos para a elaboração da obra partem do materialismo histórico-dialético e da pedagogia histórico-crítica. Já o termo cultura corporal de movimento, proposto por Mauro Betti (1996), parte de uma perspectiva fenomenológica e semiótica. O termo atletismo, por sua vez, aparece no texto ora como tema, ora como conteúdo e não há uma discussão precisa sobre o que se entende por tema e por conteúdo.

No que diz respeito ao critério de seleção do objeto de ensino da cultura corporal, sendo esse o atletismo, na pesquisa de Garcia (2023) se deu por meio da BNCC e do Currículo da Rede Municipal de Ensino de Limeira, os quais elencam o atletismo como um esporte de marca que deve ser estudado no 1º e/ou 2º ano do ensino fundamental. Ainda sobre a argumentação da pesquisadora para a escolha do atletismo, podemos encontrar algumas concepções sobre o seu processo de ensino:

[...] é comum observar no cotidiano escolar que tais crianças adoram correr, saltar, arremessar, além de envolver-se em brincadeiras que envolvam a comparação de resultados onde buscam ser mais rápidas ou mais fortes que seus colegas. Tais situações podem ser facilmente relacionadas ao atletismo, dessa forma acredita-se que ao estudar tal modalidade esportiva os alunos consigam estabelecer relação dela com a sua vida, tornando assim a aprendizagem mais significativa (Garcia, 2023, p. 28).

Ao se referir à aprendizagem significativa, a autora faz menção em uma nota de rodapé a César Coll, um grande expoente das concepções construtivistas da educação escolar, ou também conhecidas como as pedagogias do “aprender a aprender” (Duarte, 2011). O próprio Coll (1994, p. 136) explicita de forma clara como se dá esse processo de ensino: “numa perspectiva construtivista, a finalidade última da intervenção pedagógica é contribuir para que o aluno desenvolva a capacidade de realizar aprendizagens significativas por si mesmo numa ampla gama de situações e circunstâncias, que o aluno ‘aprenda a aprender’”. Dessa forma, podemos identificar algumas concepções construtivistas que são incorporadas por Garcia (2023), no processo de elaboração da unidade didática e no ensino do atletismo.

Em um dado momento do texto, a pesquisadora apresenta um pressuposto pedagógico

sobre o trabalho do professor, tal pressuposto dialoga com as concepções construtivistas da educação escolar, em que, segundo Duarte (2010), a transmissão dos conhecimentos mais desenvolvidos e ricos que a humanidade produziu, ao longo de sua história, são deixados de lado. Assim, o professor deixa de ser um mediador entre o aluno e o conhecimento mais elevado, para ser um organizador de atividades que promovam significados construídos no seu cotidiano. No trecho, a seguir podemos ver essa concepção de trabalho educativo.

Ao considerar que o conhecimento pode se apresentar de diferentes formas e almejar que seja garantido aos alunos essa diversidade de possibilidades de acesso ao saber, foi preciso assumir o pressuposto que o professor e sua atuação profissional é uma das variáveis do processo educativo, ou seja: ele não só afeta, como também é afetado pelo exercício pedagógico que introduz junto aos alunos, abrindo caminhos para uma ação co-educativa que os coloca em um mesmo plano de composição da experiência educativa (Garcia, p. 26, 2023).

No processo de ensino e aprendizagem do atletismo a partir da unidade didática, podemos identificar que as discussões sobre as aulas ministradas são orientadas pelas dimensões de conhecimento que a BNCC propõe. Embora as dimensões de conhecimento digam respeito ao ensino fundamental, pudemos observar em linhas gerais que o ensino do atletismo se pautou em estratégias didáticas que permitissem aos alunos se tornarem protagonistas no processo de aprendizagem, promovendo um movimento de reflexão e autoanálise das práticas corporais vivenciadas. As oito dimensões do conhecimento são tratadas de forma articuladas durante as aulas, visto que uma determinada dimensão é abordada em mais de uma aula.

Na elaboração da unidade didática, podemos observar uma organização do ensino que preza pela diretividade do professor, a partir das questões elencadas que nortearam as discussões propostas sobre o conteúdo. O objeto de ensino atletismo foi trabalhado como um conteúdo da educação física, tendo como foco as modalidades do atletismo constituído de provas. As provas contempladas foram: arremesso de peso, corrida de revezamento, corridas de velocidade, salto em distância. As aulas consistiram em vivências das provas do atletismo, envolvendo os movimentos de correr, saltar, lançar/arremessar, e foram planejadas previamente pela professora/pesquisadora. É apresentado um quantitativo de 12 aulas para análise. Durante a descrição das aulas é possível observar que ocorre o ensino da técnica de realização das provas, como também, em dado momento, aspectos históricos sobre o atletismo são

apresentados pela professora, tais aspectos abordaram a evolução das provas do atletismo ao longo do tempo, buscando compreender as diferentes formas de se praticar os movimentos de arremessar, correr e saltar, além de identificar, nesse percurso histórico do atletismo, a mudança de padrão do biotipo corporal dos atletas e das características fisiológicas específicas para a realização de cada prova, reconhecendo a diversidade de corpos e as possibilidades do atletismo paraolímpico. Os momentos direcionados para a discussão dos aspectos históricos se basearam nas questões realizadas pela professora durante as aulas.

Como meio para o ensino do atletismo, Garcia (2023) utiliza jogos e brincadeiras para atingir os objetivos de aprendizagem estabelecidos nos planos de aula. Alguns temas de relevância social emergem durante as aulas e resultam em discussões envolvendo o modo pelo qual o atletismo se organizou durante seu movimento histórico, como as questões de gênero. Na aula que a professora se dedica às corridas nos jogos olímpicos, ela propõe aos alunos realizarem a corrida denominada “estádio”, praticada na Grécia antiga, uma corrida cujos participantes eram apenas atletas do sexo masculino. Ao realizar a corrida apenas com os alunos do sexo masculino, levantou-se a problemática da não participação das alunas do sexo feminino. A partir desse momento, a professora iniciou uma discussão com os alunos sobre como as mulheres historicamente sofreram e ainda sofrem diferentes formas de preconceito nos mais diversos âmbitos da sociedade. A professora aponta as dimensões de conhecimento da BNCC articuladas nesta aula: “construção de valores” e “compreensão”. Logo, podemos observar que o conteúdo da aula sobre o atletismo voltou-se para a temática das questões de gênero presente no esporte com um viés histórico, tal temática já havia sido elencada pela professora previamente na unidade e constituiu parte do conteúdo trabalhado.

Em algumas aulas, o tema “segurança” é pautado pelos alunos, devido a algumas bolas acertarem os colegas durante a realização das vivências, sendo assim a professora direcionou uma atenção maior para essa discussão em detrimento da vivência prática das provas do atletismo, com o intuito dos alunos indicarem soluções para os impasses. O surgimento do tema parte da dimensão do conhecimento denominada de “reflexão sobre a ação”, portanto, na perspectiva do professor reflexivo, que se pauta na racionalidade prática e espontânea do aluno e do professor (Duarte, 2003). A partir dessa dimensão é:

[...] importante valorizar os saberes e os sentidos e significados que os alunos trazem acerca da prática realizada e em alguns casos essa dimensão pode fugir ao domínio do planejamento prévio, ou seja, nem sempre é possível prever onde a reflexão vai chegar a partir de uma determinada ação planejada, devido ao caráter dinâmico das aulas. É claro que em uma ação educativa qualificada

é necessário apontar caminhos, mas esse apontamento precisa suportar sempre doses de imprevisibilidade, a depender dos acontecimentos que passam ao longo das aulas, permitindo inclusive atravessar outras dimensões do conhecimento (Garcia, 2023, p. 88-89).

Há também, no planejamento da unidade didática, uma aula dedicada ao contexto histórico do atletismo voltada às dimensões do conhecimento: fruição, experimentação e compreensão da BNCC, no entanto a aula não é analisada pela autora no texto da pesquisa. A aula consiste na apreciação do filme de animação “Os Croods”, o qual retrata a vida de uma família que mora em uma caverna no período pré-histórico e precisa se aventurar em meios aos desafios impostos pela natureza para sobreviver. O intuito da professora foi apresentar o filme para que as crianças percebessem como os povos antepassados usavam as corridas e como estas estariam presentes no cotidiano dos alunos. Esperava-se que os alunos relacionassem a corrida à sobrevivência, à caça e à proteção. Para tal, seria proposto aos alunos vivenciarem brincadeiras encenando as situações observadas no filme, como, por exemplo, uma brincadeira de caça e caçador parecida com um “pega-pega”, e outra que consistia na aquisição de alimento, configurando-se em uma brincadeira de estafeta, onde cada equipe deveria pegar o maior número de bolinhas (alimentos) possível, tendo que se locomover com velocidade. A proposta que compõe esta aula se assemelha à de uma realizada na educação infantil contida na unidade didática, também localizada no referente empírico de análise desta pesquisa, no capítulo 3. Nessa parte, será possível analisar como se deu o processo de ensino do atletismo na educação infantil em um contexto histórico e identificar até que ponto a concepção de aula apresentada por Garcia (2023) se aproxima ou se distancia da aula realizada, a partir da perspectiva histórico-crítica.

Vale aqui ressaltar as considerações realizadas por Garcia (2023), ao concluir o processo de ensino do atletismo, tendo como base as dimensões do conhecimento proposto pela BNCC. Ao se referir à dimensão do conhecimento denominada pela BNCC de “reflexão sobre a ação”, Garcia (2023, p. 124) diz que esta:

[...] revelou a importância de atentar-se às particularidades de cada grupo e/ou aluno, para conduzi-los num processo de leitura crítica de sua ação e/ou do grupo, valorizando valores democráticos e estabelecendo relações com outros conhecimentos aprendidos, além daqueles já consolidados entre o grupo. Todavia, este trabalho indicou que por vezes observações trazidas pelas crianças podem apontar caminhos para discussões não planejadas pelo professor, mas que podem ser significativas para eles e gerar novas aprendizagens.

Tais considerações apontam para a influência dos documentos norteadores na concepção de ensino e aprendizagem que a pesquisadora possui, demonstrando proximidades com os pressupostos pedagógicos presentes em tais documentos, os quais se pautam pela concepção do professor reflexivo (Duarte, 2003). Continuando em suas considerações sobre a “reflexão sobre a ação” e as discussões não planejadas que emergem durante as aulas, podemos destacar o trecho que aponta uma compreensão da autora sobre a importância desse momento na aula:

Ao dar espaço para tais manifestações, valoriza-se a posição destes enquanto seres que trazem consigo uma história e podem atuar ativamente na construção de seu conhecimento e de outros. Esta afirmação se apoia no posicionamento de Paulo Freire ao evidenciar a necessidade de se considerar os saberes discentes e apontar que no exercício da docência o professor está em permanente processo de aprendizagem seja com os alunos, ou seja, com o próprio exercício de ensinar (Garcia, 2023, p. 124).

Aqui, podemos encontrar uma articulação que a autora faz entre os pressupostos pedagógicos dos documentos norteadores com as ideias contidas nas obras de Paulo Freire. As ideias formuladas pelo ilustre pedagogo brasileiro estão atreladas a condicionantes e determinantes sociais, constituindo em um caráter crítico de educação. Embora Paulo Freire não tenha assumido uma perspectiva crítica mais radical filiada à perspectiva marxista de educação, incorporando seus pressupostos filosóficos e teórico-metodológicos, suas obras apresentam um caráter crítico a respeito da educação brasileira. Sendo assim, é possível constatar que Garcia (2023) utiliza-se de diferentes autores, com perspectivas distintas para discutir o ensino do atletismo, ora autores construtivistas ora autores críticos, tendendo ao ecletismo teórico na estrutura do texto da pesquisa.

No que diz respeito às respostas das questões norteadoras para a análise desse momento, conclui-se que, no trabalho de Garcia (2023), a cultura corporal é objeto de conhecimento da educação física escolar e o atletismo aparece como objeto de ensino que emerge da cultura corporal. A denominação do objeto de estudo da área se dá em maior medida como cultura corporal de movimento. O objeto de ensino atletismo é caracterizado a partir das oito dimensões de conhecimento da BNCC, observa-se que o ensino é organizado e concebido visando identificar os momentos em que tais dimensões aparecem nas aulas. As vivências práticas se efetivaram por meio de jogos e brincadeiras que encenaram as provas do atletismo de forma adaptada, levando em consideração as condições objetivas e subjetivas em que as aulas foram

realizadas. Os momentos didático-pedagógicos se consolidaram por meio das discussões durante as aulas, da apreciação de vídeos e imagens das provas do atletismo, bem como filmes e documentários. Ao se trabalhar as dimensões de conhecimento da BNCC, há uma preocupação da professora no processo de aprendizagem, buscando identificar a percepção inicial do aluno sobre o atletismo e a incorporação final, enquanto uso e apropriação de tal conteúdo.

Agora, a fim de identificarmos as respostas das questões norteadoras para a análise da pesquisa de Batista (2022), cabe resgatarmos as respectivas indagações: A cultura corporal é tida como objeto de conhecimento da educação física escolar? O atletismo aparece como objeto de ensino da cultura corporal? Como este objeto é caracterizado e colocado em prática pelas pesquisas? Na pesquisa de Batista (2022), podemos identificar indicativos de que a cultura corporal é objeto de conhecimento da área, e seus objetos de ensino partem de um processo de seleção a partir da cultura corporal. Todavia, Batista (2022) utiliza da ambiguidade dos termos cultura corporal e cultura corporal de movimento, tal como mencionado anteriormente na pesquisa de Garcia (2023).

Batista (2022) perpassa por diferentes autores da educação física para discutir o que seria a cultura corporal. Os objetos de ensino aparecem ora como manifestações da cultura corporal ora como temas ou tematização da cultura corporal. Não há um espaço dedicado à conceituação de tais termos na pesquisa. No entanto, a autora se baseia nos pensamentos de Libâneo (1994) e Zaballa (1998) para compreender o que seriam conteúdos de ensino:

[...] são um conjunto de conhecimentos, de hábitos, valores, modos atitudinais, que são organizados didática e pedagogicamente, visando à assimilação e aplicação na prática de vida dos alunos. Logo, seu ensino deve perpassar a barreira dos movimentos, das repetições, incluindo outras dimensões do conteúdo, como a conceitual e a atitudinal (Batista, 2022, p. 44).

A pesquisadora realiza um percurso teórico na estrutura do texto para apresentar um marco histórico sobre o desenvolvimento da disciplina educação física, em seu ordenamento legal, e sobre o surgimento das diferentes tendências/abordagens da educação física escolar, contextualizando o âmbito de que a pesquisa emerge. Para as discussões sobre o processo de ensino e aprendizagem, surgem autores variados, os quais dialogam com pressupostos das pedagogias do “aprender a aprender” da epistemologia da prática profissional proposta por Tardif (2000), autor utilizado por Batista (2022) em sua epígrafe e em discussões sobre a prática

pedagógica. Duarte (2003, p. 606), ao analisar um artigo de Tardif, sobre saberes profissionais dos professores, constata que “os argumentos de Tardif vão se somando e encadeando-se a fim de conduzir à conclusão sobre a irrelevância ou até mesmo sobre o caráter prejudicial do saber científico/teórico/acadêmico tanto na formação de professores como na pesquisa educacional”. O autor utilizado por Batista (2022) é referência nas perspectivas pedagógicas pós-críticas, que incorporam a epistemologia da prática docente e os fundamentos da teoria do conhecimento tácito (teoria do professor reflexivo) (Duarte, 2011).

As respostas às questões elencadas anteriormente que orientam esta parte da análise da revisão bibliográfica das pesquisas são abordadas no momento em que Batista (2022) realiza as discussões, a partir dos dados obtidos na entrevista com os professores selecionados e das observações das aulas relacionadas ao ensino do atletismo. Na entrevista, os professores são questionados sobre o ensino do atletismo, quando surgiram três temas para a discussão: utilização dos materiais oficiais e/ou alternativos, a artesanaria da prática pedagógica e as influências das abordagens na prática pedagógica. Os temas são discutidos separadamente no texto da pesquisa. Na parte que se refere às influências das abordagens na prática pedagógica, podemos identificar uma breve explicação do que seria a pedagogia histórico-crítica, a partir da exposição de seus momentos didáticos. Um dos professores, ao se posicionar perante a utilização da pedagogia histórico-crítica, realça um ponto muito importante para o objeto desta pesquisa: “[...] este é o real motivo para que a educação, assim como os conhecimentos, seja vista dentro de bases filosóficas, históricas, que mude a sociedade para que este torne menos desigual”. De acordo com o professor entrevistado, “[...] a Educação Física, assim como todos os elementos da cultura corporal, pode contribuir uma vez que são históricos” (Batista, 2022, p. 86).

No que diz respeito aos critérios de seleção de conteúdos que os professores entrevistados utilizam, considerando as singularidades existentes nas práticas pedagógicas, a autora verifica alguns pontos em comum encontrados durante as narrativas e as observações realizadas:

[...] os critérios usados pelos professores na seleção do conteúdo a ser ensinado no atletismo. A forma como ocorre a seleção dos conteúdos, a maneira como são trabalhados e os instrumentos usados, pode indicar e/ou revelar a compreensão e as experiências que os professores tiveram ao longo de sua formação e/ou carreira docente, acerca da modalidade. (Batista, 2022, p. 81).

Entretanto, não é possível identificar nas discussões realizadas pela pesquisadora um aprofundamento nos critérios que dizem respeito aos fundamentos filosóficos e teórico-metodológicos para a seleção e para o ensino dos conteúdos de atletismo como objeto de ensino da educação física. Assim, o que podemos constatar é que os critérios de seleção dos conhecimentos a serem ensinados partem das experiências profissionais do cotidiano dos professores e dos currículos escolares.

Adentrando aos temas de discussões propostos pela pesquisadora, é possível constatar que o objeto de ensino atletismo é trabalhado no contexto da prática pedagógica dos professores entrevistados. Foi notado por Batista (2022), durante as observações das aulas, que houve por parte dos três professores a confecção de materiais adaptados e a utilização de materiais específicos do atletismo, os quais contribuíram para o desenvolvimento das aulas sobre o conteúdo. Ao pensar o ensino do atletismo, os professores entrevistados se deparam com a dificuldade de abordar a gama de elementos que um único objeto de ensino pode possuir, como no caso do próprio atletismo, além de terem que lidar com os curtos prazos estipulados pelos calendários escolares para o ensino das modalidades do atletismo, cabendo ao professor escolher e determinar o que é mais importante a ser ensinado nesse esporte.

Um dos professores que participou da pesquisa utilizou a pedagogia histórico-crítica e abordagem crítico-superadora da educação física para ensinar o atletismo, como já informado anteriormente. Ao pensar a prática pedagógica sobre o atletismo, o professor aponta que a separação ou divisão do conteúdo, em relação ao ambiente, está muito presente nas escolas, isto é, uma visão na qual a sala de aula seria o local em que se ensina a teoria e a quadra o local onde ocorre somente a prática. Todavia, o professor evidencia que o ensino a partir de uma perspectiva mais crítica não permite que exista essa divisão. Em suas aulas, o professor buscou trabalhar todas as provas do atletismo com o intuito de garantir aos alunos uma percepção inicial das modalidades e suas respectivas provas, compreendendo os fundamentos e os conceitos do atletismo. O desenvolvimento das aulas se dava com a recapitulação do que havia sido dialogado e ensinado na aula anterior, esse processo se dava por meio de questionamentos direcionados aos alunos sobre o conteúdo trabalhado, evidenciando as características de uma prova e até mesmo a explicação de um termo técnico. Assim, ele ia construindo o conhecimento com seus alunos. Após este momento, o professor introduzia e anunciava novas atividades que seriam trabalhadas ou um aspecto específico que seria trabalhado. Outro destaque que podemos conceder à prática pedagógica do professor é sobre sua preocupação com a compreensão de alguns conceitos sobre o atletismo por parte dos alunos. Batista (2022, p. 73) descreve a forma

pela qual o professor entrevistado concebe o ensino, prezando pela transmissão e assimilação de conceitos:

Outras duas características de sua aula (em sala) que destaco são o ensino dos termos utilizados no atletismo e o uso da escrita. Alguns professores preferem não ensinar ou mesmo não exigem que os alunos saibam os nomes e termos corretos existentes no atletismo, substituindo-os por outros nomes. O professor Thiago acha fundamental que estes termos sejam ensinados como realmente são, para que a criança consiga se apropriar do conhecimento. Então, ele ensinava termos como: transposição, implementos, nome dos educativos, ensinava que determinado implemento faz uma trajetória e que tem um ângulo correto para que possa ir mais longe, mais alto, mais rápido, entre outros.

Ainda pensando o processo de transmissão e assimilação do conteúdo, o professor utiliza a aquisição da linguagem em sua forma escrita como uma ferramenta que contribui para esse processo:

A escrita era um outro recurso de assimilação e apropriação do conhecimento que o professor utilizava. Como os alunos estavam em fase de desenvolvimento da alfabetização, ele acredita que o uso deste recurso em suas aulas ajudaria e agregaria neste processo. Segundo o professor, o fato de a criança saber o que é, saber fazer, saber dar o nome, saber escrever e descrever fará com que ela consiga melhor identificar as características daquela modalidade. (Batista, 2022, p. 73).

Nas próprias palavras do professor registrado por Batista (2022), podemos ver sua concepção sobre o desenvolvimento da aprendizagem em detrimento de um conteúdo:

[...] a partir do momento em que se apropria dos conceitos específicos de cada disciplina, o aluno e a aluna entendem, fazem relações, reproduzem, eles conseguem elaborar uma experiência através da linguagem, ou seja, eles conseguem fazer essa associação entre a palavra, o conceito e a experiência. (Batista, 2022, p. 73).

A concepção que o professor apresenta se alinha aos pressupostos da pedagogia histórico-crítica que se articula com a psicologia histórico-cultural, para pensar o trabalho educativo na educação escolar.

Vigotski (2009), um grande expoente da psicologia histórico-cultural, em suas investigações inaugura uma perspectiva de estudos psicológicos sobre diferentes estruturas de

generalização e sobre o significado das palavras. Nesta perspectiva, a linguagem é tida como indispensável para a formação de conceitos, a qual inicia-se na infância e desenvolve-se até a adolescência (ou se espera que tenha sido desenvolvida até esse período da vida). Mas este processo não é algo natural, ele é influenciado por aspectos sociais como, por exemplo, a escolarização. O desenvolvimento de conceitos não é estático e nem termina com a aquisição de palavras, a aquisição e uso de palavras pela criança precedem o desenvolvimento de conceitos e os coloca em movimento.

Para a aquisição dos conhecimentos específicos da educação física e de suas formas mais complexas, o ingresso no universo letrado é uma das condições necessárias para uma mudança qualitativa no desenvolvimento e conseqüentemente para o avanço no percurso da escolarização. Essa fase do desenvolvimento humano, que envolve a aquisição da linguagem, tem início dentro do seio familiar e se estende para a educação escolar. O processo de aquisição de tal habilidade desenvolvida pelo gênero humano se dá por meio do processo de objetivação e apropriação das produções culturais historicamente acumuladas, e isto diz respeito também às objetivações e apropriações dos conteúdos e conceitos da cultura corporal, em especial do objeto de ensino atletismo.

Proporcionar um ensino que possibilite a aquisição ou o início do desenvolvimento dos conceitos na educação escolar condiz com a formação de uma concepção de mundo de maior complexidade, alinhada com uma perspectiva histórico-crítica, uma concepção de mundo que permita que o “pensamento trabalhe com conteúdos que expressam os processos mais complexos e essenciais da realidade em movimento” (Duarte, 2016, p. 104).

Outro ponto importante, observado ao longo da pesquisa de Batista (2022), são as particularidades das aulas dos professores e a forma como o conteúdo foi abordado. A pesquisadora classifica que o professor (Darlan) mescla a abordagem desenvolvimentista com a crítico-superadora e que trabalhou o atletismo a partir de conceitos, regras e técnicas. A professora (Fabiana), que não informou a perspectiva e abordagem em que se ampara, trabalhou com os mesmos elementos: conceito, regras e técnicas. Já o professor (Tiago) que assume a perspectiva histórico-crítica abordou: conceitos, técnicas, regras, termos, histórias e outros.

Batista (2022, p. 77) apresenta no texto da pesquisa uma informação que chama a atenção no desenvolvimento das aulas da professora Fabiana, apontando que “eram mais práticas, apesar de iniciar nas salas. Essa ida até às salas tinha por finalidade a realização da chamada, relembrar de forma sucinta um ponto ou outro trabalhado e para a busca dos alunos”.

Já as propostas das vivências das provas do atletismo “[...] eram baseadas na reprodução do gesto técnico, com a finalidade de adquirirem o conhecimento sobre determinada prova. O fato de a professora ter os materiais específicos do atletismo possibilitou a vivência (neste momento e em outros) de diversas provas do atletismo.”

Nas aulas do professor entrevistado (Darlan), o conteúdo trabalhado nas provas do atletismo teve um enfoque nos conceitos, nas regras e na dinâmica de um movimento (técnica). “Para o professor, é importante que os alunos entendam que o movimento (o gesto técnico) quanto melhor executado, melhor será o resultado” (Batista, 2022, p.70). Embora o professor compreenda que tal discurso possa se aproximar de uma abordagem tradicional/desenvolvimentista da educação física com o predomínio da execução de gestos motores, ele relata que o foco das aulas não estaria na repetição dos movimentos, mas na compreensão da necessidade da técnica na realização das provas do atletismo. Ao analisar a história da educação física no Brasil, Castellani Filho (2013, p. 108) traz uma reflexão sobre como é visto o papel da educação física na escola e como essa visão perpassa a compreensão dos próprios professores de educação física:

A compreensão de Educação Física enquanto “matéria curricular” incorporada aos currículos sob a forma de atividade – ação não expressiva de uma reflexão teórica, caracterizando-se, dessa forma, no “fazer pelo fazer” – explica e acaba por justificar sua presença na instituição escolar, não como um campo de conhecimento dotado de um saber que lhe é próprio, específico – cuja apreensão por parte dos alunos refletiria parte essencial da formação integral dos mesmos, sem a qual, esta não se daria – mas sim enquanto uma mera experiência limitada em si mesma, destituída do exercício da sistematização e compreensão do conhecimento, existente apenas empiricamente. Como tal, faz reforçar a percepção da Educação Física acoplada, mecanicamente, à “Educação do Físico”.

Findando as respostas das questões norteadoras para a análise deste momento, conclui-se que, no trabalho de Batista (2022), cultura corporal é tida como objeto de conhecimento da educação física escolar e o atletismo aparece como objeto de ensino emergente da cultura corporal. A denominação do objeto de estudo da área se dá na maior parte do texto como cultura corporal. O objeto de ensino atletismo é caracterizado a partir das práticas pedagógicas dos professores observadas durante a pesquisa. Observa-se que o ensino é organizado e concebido a partir das influências das abordagens pedagógicas da educação física adotadas. As vivências práticas se efetivaram por meio da reprodução e experimentação das provas do atletismo, de forma adaptada ao contexto objetivo e subjetivo em que as aulas foram realizadas, utilizando

materiais oficiais e adaptados do atletismo. Os momentos didático-pedagógicos se consolidaram por meio dos recursos utilizados no ato de ensinar pelos professores durante as aulas, de acordo com suas respectivas abordagens pedagógicas, conforme indicado anteriormente.

Ademais, nas conclusões expostas por Batista (2022, p. 99), há um reconhecimento de que a adoção de uma determinada perspectiva pedagógica influencia na “seleção do método, na organização, no planejamento, nos recursos e, conseqüentemente, na prática pedagógica do professor”. Todavia, a pesquisadora constata que há um ecletismo teórico e reafirma seu posicionamento na defesa dessa mistura de perspectivas pedagógicas para um melhor aperfeiçoamento da sua prática:

Porém, constatou-se que o professor não está estagnado ou refém (muitas das vezes) de uma única abordagem e, tal ação pode ser compreendida ou resultada na sua singularidade no ato de ensinar. Isso mostra que os professores estão buscando o conhecimento e se aperfeiçoando, permitindo que exista uma artesanania em sua prática pedagógica. (Batista, 2022, p. 99).

Além disso, em ambas as práticas observadas pela autora, a escolha do conteúdo é dada pelo currículo escolar, os quais apresentam ideários defendidos e disseminados pelas pedagogias hegemônicas no contexto da educação brasileira, visto que delimita e reforça a valorização das atividades cotidianas, em detrimento do acesso da maior parcela da população aos elementos da cultura corporal (Pina; Gama, 2020).

Durante as análises das duas pesquisas selecionadas, não foi possível observar como que se dá a relação entre o ensino do atletismo na educação infantil e a perspectiva histórico-crítica, devido às pesquisas não abordarem a educação infantil enquanto campo de estudo e por não utilizarem a perspectiva histórico-crítica como base para as discussões sobre o ensino do atletismo. Isso mostra a relevância dos estudos que busquem essa articulação na área da educação física e na educação infantil.

Sendo assim, de modo geral, é possível afirmar que as propostas de ensino do atletismo, apresentadas em ambos os trabalhos, tanto no de Garcia (2023) quanto no de Batista (2022), encontram-se permeadas pelas concepções pedagógicas hegemônicas que fundamentam os documentos norteadores da educação brasileira, as quais promovem processos de ensino que visam secundarizar a transmissão dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos da cultura corporal produzidos historicamente pelo gênero humano, sem uma reflexão crítica dos

objetos de ensinios na educação escolar. Nessas concepções hegemônicas, o atletismo é concebido a partir de um viés construtivista-interacionista.

Em um artigo científico, Silva, Lavoura e Viana (2014), por meio de uma pesquisa bibliográfica e documental acerca da produção do conhecimento na área da educação física, buscam em diversas fontes, tais como livros, artigos, dissertações e teses, e apontam a presença hegemônica do construtivismo-interacionismo nos fundamentos epistemológicos e pedagógicos do ensino da educação física, nos diversos níveis de escolarização e, em especial, na educação infantil:

Neste intuito, as práticas pedagógicas fundamentadas nas pedagogias construtivistas-interacionistas priorizam o brincar espontâneo, tido como prazeroso e alegre, bem como possuem como ponto de partida e ponto de chegada do trabalho educativo aquilo que a criança já reconhece enquanto seu saber cotidiano. Além disso, apresentam como objetivo principal o desenvolvimento biológico ou biopsicológico por intermédio da interação com o meio social (Silva, Lavoura; Viana, 2014, p. 239).

Em contraponto a essa perspectiva construtivista-interacionista de educação, no capítulo 3 desta dissertação será apresentada a análise de uma unidade didática que organiza o ensino do atletismo, a partir dos fundamentos da perspectiva histórico-crítica, concebendo o ensino da educação física a partir de outro viés teórico-metodológico, buscando compreender a organização do ensino do atletismo enquanto emergente da cultura corporal no seu processo de conversão em saber escolar.

3.2 O ensino do atletismo a partir dos Anais do Congresso Brasileiro de Ciência do Esporte (CONBRACE)

Decorrido o levantamento bibliográfico das produções acadêmicas e científicas defendidas nos programas de pós-graduação em âmbito nacional sobre o ensino do atletismo na educação escolar, passamos à apresentação de outra base de dados consultada, a qual se refere aos trabalhos científicos apresentados nos encontros do Congresso Brasileiro de Ciência do Esporte (CONBRACE). A escolha pela consulta ao acervo desse evento se deu em virtude da entidade ser considerada de grande relevância para o campo da educação física por congrega professores e estudantes dedicados ao desenvolvimento de pesquisas científicas. O acesso ao acervo dos trabalhos consultados se deu de forma online pelo site do CBCE.

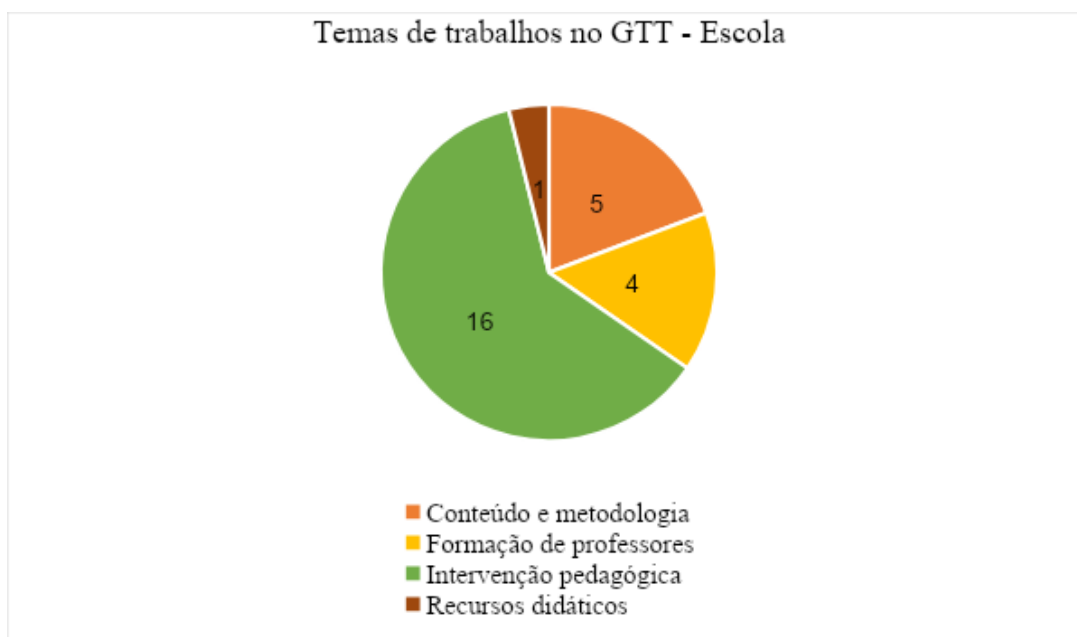
O Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) é uma entidade científica que congrega pesquisadores ligados à área de educação física, também denominada de ciências do esporte. Organizado em secretarias estaduais e grupos de trabalhos temáticos, o CBCE está presente nas principais discussões relacionadas à área de conhecimento. O seu evento científico nacional, de notória importância, é o Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE), realizado a cada dois anos, que está entre os principais eventos científicos do país na área.

Para a realização da busca pelos trabalhos registrados no acervo digital, foi selecionado o período entre os anos de 2007 a 2023. A escolha do período se consolidou por permitir o fácil acesso aos trabalhos de forma individual, no acervo online disponibilizado pelo CBCE. A delimitação deste período foi estabelecida de modo a abranger todos os trabalhos apresentados pelo eixo temático “Escola” – (GTT 5 do CBCE), o qual se constitui como um espaço de estudos e discussões sobre a inserção da educação física no âmbito da educação escolar, abordando suas questões de ordenamento legal, e sobre as suas distintas perspectivas metodológicas relacionadas às práticas pedagógicas.

No processo de coleta de dados, foram utilizados os marcadores iniciais estabelecidos, sendo o **“ensino de atletismo”** e **“educação infantil”**. Ao realizarmos a busca com a delimitação de período, foi encontrado um total de 26 trabalhos. Em relação à identificação das palavras-chaves nos títulos dos trabalhos, dentre os 26 trabalhos, nenhum apresentou a palavra-chave “educação infantil” em seu título. Já a palavra “ensino de atletismo” ou atletismo aparece em todos os títulos; o mesmo resultado foi constatado nas buscas realizadas na plataforma BDTD e no banco de dados da CAPES.

Nos trabalhos obtidos, é possível observar uma organização entre os temas abordados sobre o ensino do atletismo. Segue abaixo, um gráfico com a descrição dos temas e suas respectivas quantidades:

Gráfico 3 – Temas de trabalhos no GTT - Escola



Vale ressaltar que todos os temas descritos abordam o ensino do atletismo, seja com um viés conteudístico e metodológico, ou até mesmo propor a elaboração de um recurso didático para seu ensino. Os trabalhos que dizem respeito a uma intervenção pedagogia com o atletismo configuram-se em sua maioria como relatos de experiências. Estes trabalhos ganham destaque, em virtude de terem o tema de interesse desta pesquisa, sendo um dos temas com maior quantidade de trabalhos encontrados. Outro ponto importante é a ausência de trabalhos que discutem o ensino de atletismo na educação infantil. Na sua grande maioria, o público envolvido nas pesquisas são alunos dos anos iniciais e finais do ensino fundamental e do ensino médio. Esse dado se mostra significativo para o desenvolvimento desta pesquisa que visa abordar o ensino do atletismo na educação infantil.

A pretexto de apresentarmos um panorama sobre como o atletismo é tratado nos trabalhos encontrados nos anais do CONBRACE, serão evidenciando alguns trabalhos e seus respectivos temas. Os trabalhos que se voltam para pensar o ensino do atletismo, abordando-o enquanto conteúdo ou sugerindo uma metodologia para seu ensino, apresentam alguns pontos específicos sobre o trato com tal conteúdo. No trabalho de Iora e Marques (2011), é possível observar que, ao se fundamentar na abordagem crítico-emancipatória (KUNZ, 1994) da educação física, o atletismo é tematizado para ser ensinado na escola, passando por uma transformação didático-pedagógica, que nesse caso se organizou em “etapas de experiências”

com alunos dos anos finais do ensino fundamental.

Já no trabalho de Santos *et al.* (2019), o ensino do atletismo é concebido a partir das dimensões de conteúdo denominadas de procedimental, conceitual e atitudinal. Essas dimensões são inauguradas por Coll *et al.* (2000) e incorporadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) da educação física. No âmbito da perspectiva histórico-crítica, os ideários por trás do PCN são concebidos criticamente, podemos “[...] evidenciar que o universo ideológico no qual estão inseridas as proposições pedagógicas presentes nos PCN é o universo neoliberal e pós-moderno” (Duarte, 2001, p. 42). Ao realizar um estudo aprofundado sobre os PCN, Duarte (2001, p. 84) realiza uma crítica contundente a respeito:

Destaque-se a constante utilização, nos PCN e no discurso de César Coll, de termos como releitura, resignificação, reinterpretação, recontextualização. Esses termos traduzem, na verdade, o princípio metodológico básico de César Coll que, dito de forma clara, nada mais é do que a liberdade que esse autor concede a si mesmo, de extrair das várias teorias o que lhe pareça mais útil, jogando fora o resto da teoria e interpretando como bem lhe aprouver a parte que foi recortada. Para fazer esse escandaloso pragmatismo passar por uma concepção crítica e de vanguarda, os redatores dos PCN não economizaram no procedimento de acrescentar jargões pseudo-politizantes ao discurso de César Coll, normalmente bastante asséptico.

Nos trabalhos em que o tema se volta para a elaboração de recurso didático, temos o de Fernandes e Silva (2017), que utiliza uma prancha de saltos horizontais como recurso didático no ensino do atletismo aos alunos de graduação em educação física. A prancha de saltos foi desenvolvida enquanto recurso para o ensino de elementos dos saltos em distância e triplo. Nesse caso, a prancha pode ser considerada como um material que possibilita aos alunos realizar determinados saltos do atletismo. Os trabalhos que abordam a formação de professores discorrem a respeito da forma como o atletismo pode ser trabalhado em aula. No trabalho de Machado, Sousa e Gemente (2013), é analisado o desenvolvimento da disciplina “Metodologia de Ensino e Pesquisa em Atletismo” componente do curso a distância de licenciatura em educação física, da Universidade Federal de Goiás. A disciplina foi sistematizada em dez momentos de estudos pela plataforma *Moodle*, tratando do contexto histórico do atletismo; de sua definição e organização como modalidade esportiva; das provas que o englobam; do seu ensino na educação física escolar e das possibilidades de estratégias, conteúdos e métodos. No trabalho, não há uma indicação dos pressupostos teórico-metodológicos que embasaram o desenvolvimento da disciplina para abordar seus momentos de estudos. O que podemos

observar é que as tecnologias da informação e comunicação estiveram presente no desenvolvimento da disciplina.

Por sua vez, os trabalhos que tratam de uma intervenção pedagógica sobre o ensino do atletismo trazem experiências realizadas no contexto da educação escolar. Aqui podemos encontrar o tema de interesse dessa pesquisa. Dentre as experiências de ensino, algumas partem das propostas elaboradas no estágio supervisionado da graduação ou no PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), abrangendo as etapas de escolarização que vai do ensino fundamental à educação de jovens e adultos. Podemos destacar três trabalhos que vão pensar o ensino do atletismo a partir da pedagogia histórico-crítica e da abordagem crítico-superadora da educação física, os quais serão analisados posteriormente, a saber, Silva e Santos (2017), Milagres (2019) e Prates *et al.* (2021). Todavia, temos outros trabalhos sobre intervenções pedagógicas que apontam o atletismo enquanto conteúdo da educação física e relatam as formas de trabalhá-lo nas aulas. O trabalho de Guarda, Mariano e Pedrosa (2015), desenvolvido na Escola Municipal Recanto do Bosque, localizada no município de Goiânia (GO), abordou o ensino das corridas de velocidade e arremesso de peso. Para avaliação do processo de aprendizagem, os autores elencaram as dimensões afetivas, cognitivas, psíquicas, sociais e motoras. Os instrumentos avaliativos utilizados foram desenhos, confecção de painéis com figuras, painel de autoavaliação, prova escrita, e ficha de avaliação individual. No trabalho dos referidos autores, não há detalhes de como se deu o processo de ensino das corridas de velocidade e arremesso de peso.

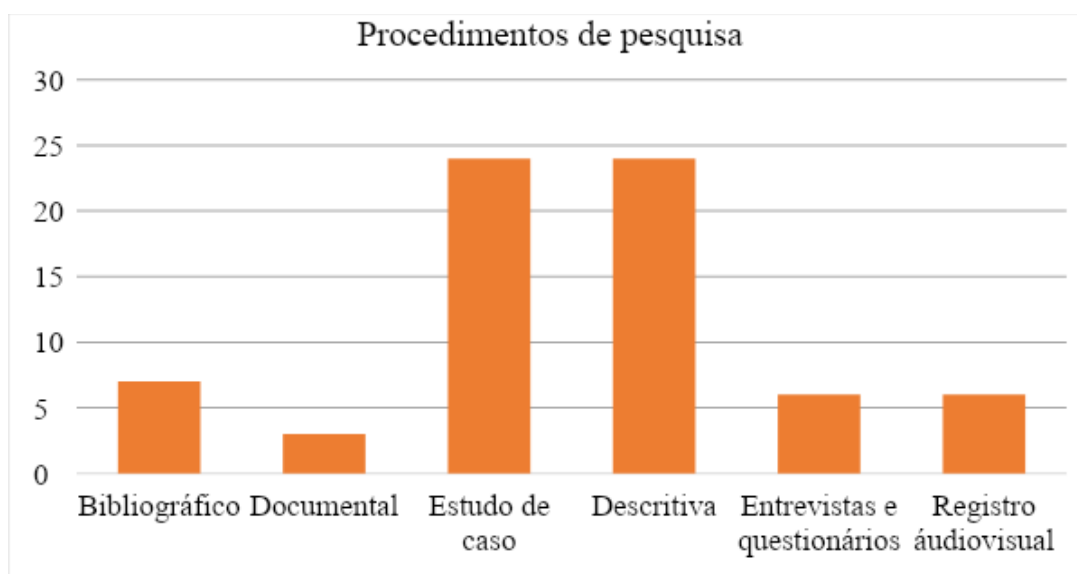
Já o trabalho de Macias (2015) foi desenvolvido em uma escola estadual de ensino fundamental e médio, no município de Bragança do Pará, buscou-se compreender quais os conteúdos do atletismo eram trabalhados na escola, qual metodologia era utilizada nas aulas de educação física para o ensino do atletismo e quais as reais condições dos materiais e espaços físicos oferecidos pela escola para a prática do atletismo. A partir da pesquisa realizada, constatou que os alunos informaram ter estudado apenas as corridas e saltos do atletismo durante o período em que foi realizada a entrevista. Já o professor de educação física informou ter discutido *o correr, saltar, arremessar e lançar*, logo é possível evidenciar uma divergência entre as respostas dos alunos e do professor.

Já sobre a pergunta que se refere à metodologia utilizada nas aulas para o ensino do atletismo, os alunos relataram que as aulas eram teóricas, envolvendo a escrita e raramente a utilização de recursos audiovisuais, também informaram terem poucas aulas práticas. O professor, por sua vez, relatou não ter apoio para o desenvolvimento de metodologias

diversificadas para o ensino do atletismo, tendo sua prática pedagógica centrada no esporte de competição, como modelo a ser transposto à escola. No que tange às condições dos materiais e espaços físicos oferecidos pela escola, a maioria dos estudantes aponta que a escola não possui estrutura física e materiais adequados para a prática do atletismo. Já o professor utiliza o termo “fazer milagres” nas aulas, devido ao espaço físico limitado, o tempo climático, horários das aulas e a falta de equipamentos adequados à prática do atletismo, dificultando o seu ensino. O trabalho de Marcias (2015) não elabora uma proposta de ensino para o atletismo, a partir de uma intervenção pedagógica, mas procura investigar como tem se dado esse processo de ensino do atletismo.

Antes de avançarmos para uma filtragem mais criteriosa, vale apresentarmos os procedimentos de pesquisa selecionados a partir dos trabalhos encontrados no período de 2007-2023 nos anais do CONBRACE. A seguir apresentamos um gráfico com a quantidade de trabalhos que utilizam determinado procedimento de pesquisa para a coleta de dados:

Gráfico 4 – Procedimentos de pesquisa dos trabalhos encontrados (CONBRACE).



Podemos observar que os trabalhos que se encontram publicados nos anais do CONBRACE, enquanto resumos expandidos, possuem uma quantidade significativa no que diz respeito à utilização de procedimentos descritivos e estudo de casos, visto que em sua maioria os trabalhos encontrados configuram-se em relatos de experiências de ensino sobre o atletismo. Os outros procedimentos de pesquisa contidos no gráfico apresentam um número menor de trabalhos. Há trabalhos que utilizam mais de um procedimento de pesquisa para a coleta de dados. Vale ressaltar que, no processo de análise dos trabalhos, identificamos que alguns não explicitam de forma clara os procedimentos de pesquisa adotados, deixando a cargo do leitor a

identificação de tais procedimentos ao longo do texto.

Com o intuito de realizar uma filtragem mais criteriosa e identificar uma aproximação dos trabalhos com o objeto desta pesquisa, realizou-se a leitura dos resumos expandidos e das palavras-chaves dos respectivos trabalhos. Chegou-se ao resultado de 3 trabalhos.

Tabela 2 – Relação de trabalhos selecionados (CONBRACE)

	Título		Autores
1.	"A temática atletismo nas aulas de educação física escolar: uma análise a partir da abordagem crítico-superadora"	Ano de publicação: 2017	SILVA, R. O. da; SANTOS, V. M. dos.
		Tipo: Resumo expandido	
2.	"Simultaneidade dos conteúdos na educação física: trato pedagógico do atletismo e complexo saúde na abordagem crítico-superadora"	Ano de publicação: 2021	PRATES, A. C.; <i>et al.</i>
		Tipo: Resumo expandido	
3.	"Estágio supervisionado na formação inicial: relato de experiência a partir do ensino do atletismo no ensino fundamental"	Ano de publicação: 2019	MILAGRES, P.
		Tipo: Resumo expandido	

Os trabalhos selecionados apresentam a estrutura de um resumo expandido, contendo: título, palavras-chaves, introdução, desenvolvimento, considerações finais e referências. Por meio dos anais, podemos ter acesso a uma parte do trabalho que se encontra em sua forma escrita, a outra parte condiz com a apresentação oral realizada pelos autores durante o congresso científico. Os 23 trabalhos não selecionados para análise careciam de elementos teórico-metodológicos e didático-pedagógicos que se aproximassem da perspectiva histórico-crítica, referência para esta pesquisa. Buscou-se então selecionar os trabalhos que de forma explícita indicavam tais elementos para o ensino do atletismo.

As análises aqui realizadas se concentram nos textos escritos em resumos expandidos selecionados. Dentre os 3 trabalhos, nenhum abrange o ensino do atletismo na educação infantil. Logo, vemos a necessidade de novas pesquisas acadêmicas que direcionem suas investigações para o campo da educação infantil. No entanto, os três trabalhos incorporam a abordagem crítico-superadora da educação física e a pedagogia histórico-crítica, trazendo elementos que possibilitem uma relação com o objeto desta pesquisa.

Dando continuidade ao processo de análises dos elementos elencados como parte de sistematização desta revisão bibliográfica, abordaremos os trabalhos intitulados: "A temática

atletismo nas aulas de educação física escolar: uma análise a partir da abordagem crítico-superadora”, de Silva e Santos (2017); o trabalho “Simultaneidade dos conteúdos na educação física: trato pedagógico do atletismo e complexo saúde na abordagem crítico-superadora”, de Prates *et al.*, (2021); e por fim o trabalho “Estágio supervisionado na formação inicial: relato de experiência a partir do ensino do atletismo no ensino fundamental”, de Milagres (2019).

O trabalho de Silva e Santos (2017) aborda uma intervenção pedagógica, realizada por estudantes de educação física da Universidade do Estado da Bahia, com alunos do sexto ano do ensino fundamental de uma escola pública, como parte do estágio supervisionado da graduação. O desenvolvimento da intervenção sobre o ensino do atletismo teve como pressuposto a abordagem crítico-superadora da educação física e a pedagogia histórico-crítica. O trabalho de Prates *et al.* (2021) apresenta uma experiência sobre a simultaneidade dos conteúdos atletismo e o complexo saúde, com estudantes do sétimo ano dos anos finais do ensino fundamental, a partir da abordagem crítico-superadora. Já Milagres (2019) realiza sua intervenção no trato pedagógico do objeto de ensino atletismo em escola pública, vinculada à rede estadual de ensino de Minas Gerais, com alunos do oitavo ano do ensino fundamental. A proposta de ensino do atletismo se deu dentro da disciplina estágio supervisionado. De antemão, podemos observar que dois trabalhos abordam o ensino do atletismo no âmbito da formação de professores, pois os emergem da disciplina de estágio. Isso se mostra um fator importante para o ensino do atletismo na escola, já que se origina no campo acadêmico e perpassa por um processo de transposição didática.

No que tange ao “tipo de pesquisa”, podemos verificar que ambos os trabalhos tratam da realização de uma intervenção pedagógica sobre o ensino do atletismo, apresentando procedimentos de coleta de dados bibliográficos. Na pesquisa de Silva e Santos (2017), temos coleta de dados por meio de observações das atividades desenvolvidas, construção de um diário de bordo, entrevista com professores. Já em Prates *et al.* (2021), temos uma abordagem de cunho qualitativo, inspirada na abordagem metodológica da pesquisa participante. O trabalho de Milagres (2019), por sua vez, obteve a coleta de dados a partir do relatório final produzido no estágio realizado pelo autor. Sendo assim, ambas as pesquisas se mostram preocupadas em garantir procedimentos de coleta de dados condizentes com as propostas de intervenção pedagógica, para garantir maior fidedignidade à apreensão do referente empírico.

A respeito dos “fundamentos teórico-metodológicos”, constatamos que os três trabalhos incorporam os elementos da abordagem crítico-superadora e da pedagogia histórico-crítica para o processo de elaboração e ensino do atletismo. O trabalho de Prates *et al.* (2021) se dedica com

mais intensidade para apresentar de forma sintética os fundamentos teórico-metodológicos que orientam o processo de ensino, apontando a concepção materialista, histórica e dialética como base de análise e psicologia histórico-cultural para o trato com o conhecimento.

Outro ponto em comum entre os trabalhos é que ambos apresentam os fundamentos didáticos da pedagogia histórico-crítica no ensino do atletismo: prática social; problematização; instrumentalização; catarse; prática social, seja eles citados de forma explícita como passos (Silva; Santos, 2017; Milagres, 2019), ou de forma implícita, sem citações ou menções, mas a partir da identificação de um movimento dialético no processo de ensino (Prates *et al.*, 2021). Entretanto, devido ao formato do texto, não há uma discussão aprofundada sobre o que seriam os fundamentos didáticos da pedagogia histórica-crítica em ambos os trabalhos.

Adentrando no elemento de análise que engloba os resultados e discussões dos trabalhos e a organização do ensino do atletismo na educação escolar enquanto objeto de ensino emergente da cultura corporal no processo de conversão em saber escolar, seguiremos orientando-nos pelas perguntas: A cultura corporal é tida como objeto de conhecimento da educação física escolar? O atletismo aparece como objeto de ensino da cultura corporal? Como este objeto é caracterizado e colocado em prática pelas pesquisas? Diante de tais indagações, constatamos que o termo cultura corporal é apresentado a partir do Coletivo de Autores (1992), dos trabalhos de Silva e Santos (2017) e Prates *et al.* (2021). No trabalho de Milagres (2019), o termo cultura corporal não aparece em nenhum momento do texto, por mais que haja citação ao Coletivo de Autores.

No título do trabalho de Silva e Santos (2017), aparece o termo “temática” do atletismo, remetendo-nos a um questionamento sobre o que se entende *por tematizar o atletismo*. O atletismo seria tratado como tema e não como conteúdo específico da área, tematizar seria tratar o conteúdo de forma cotidiana, contextual, sem se atentar para a especificidade das atividades que serão realizadas no movimento lógico-histórico do conteúdo. A utilização do termo estaria atrelada a uma perspectiva multiculturalista da educação física, centrada em um currículo cultural da área, onde:

[...] a experiência escolar é um campo aberto ao debate, ao encontro de culturas e à confluência de práticas corporais pertencentes aos vários setores sociais. O currículo cultural da Educação Física é uma arena de disseminação de sentidos, de polissemia, de produção de identidades voltadas para a análise, a interpretação, o questionamento e o diálogo entre as culturas e a partir delas. [...] O currículo cultural da Educação Física pretende borrar fronteiras,

conectar manifestações [...] para discussão, vivência, ressignificação e ampliação da cultura corporal. (Neira, 2018, p. 9).

É possível identificarmos como essa perspectiva cultural da educação física utiliza termos semelhantes as teorias da educação e proposições pedagógicas que se articulam com o universo neoliberal e pós-moderno, aos conceberam o conteúdo enquanto produção de identidades a serem ressignificadas, reconstruídas, reinterpretadas, recontextualizadas, conforme evidenciado por Duarte (2001). Na concepção do formulador do currículo cultura da educação física: “[...] criar pedagogias influenciadas pelo multiculturalismo e adotar a negociação cultural como princípio é alternativa capaz de responder às potencialidades desse novo paradigma curricular”. Para o autor, negociar significados seria uma pré-condição “[...] para que o Outro presente na escola (e na sociedade) seja reconhecido e para que todos possam compreender e combater os mecanismos que constituem o diferente como inadequado ou pior” (Neira, 2018, p. 12).

Entretanto, o atletismo não é compreendido no trabalho de Silva e Santos (2017, p.1548) a partir da perspectiva cultural da educação física, no decorrer do texto os autores discorrem seus entendimentos de que o atletismo é um elemento da cultura corporal no âmbito da educação escolar, que “[...] assume dimensões significativas propiciando a reflexão dos problemas intrínsecos na sociedade, além de proporcionar vivências corporais diferentes”. Os autores apoiam-se na abordagem crítico-superadora da educação física utilizando o Coletivo de Autores (1992) para afirmar que “[...] o atletismo inclui as práticas do correr, saltar e arremessar/lançar, sendo que essas práticas foram historicamente criadas pelo homem a partir das necessidades culturais” (Silva e Santos, 2017, p.1548). O uso do termo “temática” do atletismo aparece somente no título do trabalho, em outras partes do texto aparecem outros termos como “conteúdo atletismo” e “conhecimento atletismo”, porém os autores não discorrem sobre suas compreensões de tais termos, dificultando o entendimento de qual seria a conceituação sobre o objeto de ensino atletismo no processo de conversão em saber escolar.

Em Prates *et al.* (2021, p. 2), temos o atletismo como um objeto de ensino que emerge da cultura corporal:

Em relação ao conteúdo atletismo, consideramos esporte base, no conjunto dos elementos da cultura corporal (jogos, danças, lutas, ginástica, etc.), vinculado à “experiências ideológicas, políticas, filosóficas e sociais e os sentidos lúdicos, estéticos, artísticos, agonistas, competitivos ou outros, relacionados à realidade” (Escobar, 2012), sendo uma expressão dos

movimentos essenciais do ser humano como caminhar, correr, saltar, lançar e arremessar, que podem ter outros sentidos e significados, de acordo às necessidades humanas em questão, no caso deste texto, vinculado aos conhecimentos da área da saúde.

Aqui podemos evidenciar os termos “conteúdo” e “elementos” da cultura corporal, os quais derivam das formulações da abordagem crítico-superadora. Sabemos que a conceituação de tais termos é uma tarefa que cabe ao coletivo de professores e pesquisadoras da área da educação física, fazendo-se necessária na atual conjuntura do paradigma curricular da educação física escolar. Embora não vejamos no texto do trabalho uma discussão mais aprofundada, proporcionando uma explicitação sistematizada do que seriam os conteúdos e elementos da cultura corporal a partir dos pressupostos teórico-metodológicos marxistas, no trabalho de Prates *et al.* (2021), há uma tentativa de conceituação a partir das referências da abordagem crítico-superadora, quando os autores discorrem que “em relação ao conteúdo atletismo, consideramos esporte base, no conjunto dos elementos da cultura corporal (*jogos, danças, lutas, ginástica, etc.*)”, ou seja, aqui há uma compreensão que o atletismo é um conteúdo derivado do esporte que, por sua vez, seria um elemento da cultura corporal. Poderíamos indagar: o atletismo é um conteúdo que deriva do esporte, o esporte por sua vez seria um elemento ou manifestação da cultura corporal? Veja que ainda precisamos mobilizar estudos na área do ensino de educação física que possibilitem a articulação e compreensão dos termos, que acabam influenciando o processo de ensino na prática pedagógica. No capítulo 3 desta dissertação, ao analisarmos o referente empírico, poderemos nos ater a essa discussão

Em Milagres (2019), temos o atletismo enquanto conteúdo derivado do esporte. O autor não utiliza pressupostos nem referências relevantes para situar a utilização do termo. O que podemos identificar é que sua compreensão do atletismo como conteúdo deriva do seu percurso de estudo acadêmico, na formação inicial de professores.

As possibilidades de organização didática do ensino do atletismo na educação infantil ficam limitadas, nos três trabalhos selecionados, por não tratarem a educação infantil como etapa da educação para o ensino atletismo, mas é possível analisarmos a organização do ensino do atletismo na educação escolar em geral a partir da perspectiva histórico-crítica. Sendo assim, podemos ver que o trabalho de Prates *et al.* (2021) se destaca na medida que articula os fundamentos teórico-metodológicos com a concepção de ensino apresentada. Baseando-se em autores da pedagogia histórico-crítica, os autores dizem que a lógica de ensino é “[...] diferente da aprendizagem, pois enquanto a primeira deve-se partir do geral e o professor deve dominar

a totalidade conhecimento tratado, a segunda segue a rota inversa. Os estudantes têm como ponto de partida o fragmento rumo à totalidade” (Prates *et al.*, 2021, p.4).

No trabalho de Silva e Santos (2017), o processo de ensino do atletismo foi organizado baseando-se nos princípios da pedagogia histórico-crítica e das formulações propostas por Gasparin (2009), que realiza uma tentativa de transposição dos fundamentos didáticos da pedagogia histórico-crítica para a educação física escolar. O desenvolvimento do trabalho educativo realizado pelos autores se deu da seguinte forma:

1) prática social inicial, onde procuramos identificar o conhecimento prévio dos alunos sobre o conteúdo atletismo através de uma construção textual; 2) problematização, através de questões sobre o atletismo buscamos problematizar fazendo com que elas se “tornassem o elemento-chave na transição entre a prática e a teoria, isto é, entre o fazer cotidiano e a cultura elaborada” (Gasparin, 2007, p. 33); 3) instrumentalização, onde utilizamos textos introdutórios ao atletismo, filmes, documentários e vivências de fundamentos básicos do atletismo considerando as especificidades de cada aluno; 4) catarse, momento em que foi possível a expressão da nova forma de entender o conteúdo, através de desenhos, pinturas, produções de cartazes e experiências corporais e 5) a prática social final a partir de um festival de atletismo no qual se contou com o envolvimento de todos na construção dos materiais que seriam utilizados na composição das estações e durante a realização do festival de atletismo (Silva e Santos, 2017, p.1549).

Podemos observar os recursos didáticos utilizados durante o processo de ensino do atletismo, porém não há informações a respeito de como esses momentos didáticos foram concebidos durante as aulas, de que forma ocorreram as vivências práticas e como se deram os momentos expositivos por parte dos professores. Há uma tentativa de organização do objeto de ensino atletismo, a partir de uma perspectiva histórico-crítica. Entretanto, já que utilizam a obra de Gasparin (2009) para a organização do ensino em uma perspectiva histórico-crítica, fica o encargo de ressaltarmos que, nas formulações desse autor, os fundamentos didáticos histórico-crítico são estruturados em “passos”, que, segundo Galvão, Lavoura e Martins (2019, p. 122), acabam trazendo um caráter de engessamento para o processo didático:

Nota-se que o encaminhamento dado por Gasparin (2012) na tentativa de transposição didática da pedagogia histórico-crítica resulta em um esquematismo formal do método pedagógico formulado por Saviani, engessando todo caráter de dialeticidade, processualidade, contradição e determinações recíprocas daquilo que se caracteriza como uma totalidade de elementos e momentos constitutivos da organização e do agir didático.

A transposição realizada por Gasparin (2009) ganhou notoriedade no campo da educação física escolar, contribuiu substancialmente para se pensar o ensino da educação física a partir da pedagogia histórico-crítica. Com os avanços e atualizações dos estudos sobre a pedagogia histórico-crítica, surge a elaboração de algumas críticas a respeito das formulações inauguradas pelo autor, cabendo ao campo de pesquisa em ensino de educação física realizar a incorporação, superação e negação das formulações, na perspectiva do movimento dialético.

Adentrando no trabalho de Prates *et al* (2021, p. 2), há uma parte dedicada à exposição dos ciclos de escolarização, baseado na abordagem crítico-superadora, e de um panorama das fases de desenvolvimento psíquico que os alunos se encontram em cada ciclo, tendo como estofo a psicologia histórico-cultural. O ciclo de escolarização se organiza em contraponto ao sistema de seriação escolar, “onde os conteúdos de ensino são tratados para ampliar a compreensão da realidade, a partir da cultura corporal, de uma forma espiralada”. Para selecionar os conhecimentos que serão ensinados, é anunciado pelos autores o critério de clássico da pedagogia histórico-crítica, porém não há uma discussão mais densa do que seria esse “clássico” no ensino de educação física. Outro elemento anunciado pelos autores no processo de ensino é a simultaneidade dos conteúdos enquanto princípio curricular da abordagem crítico-superadora.

Esse princípio confronta o etapismo, ideia de etapa tão presente na organização curricular conservadora que fundamenta os famosos “pré-requisitos” do conhecimento. A partir dessa ideia se organizam na escola as séries, ou seja, o sistema de seriação, no qual os conteúdos são distribuídos por ordem de “complexidade aparente”. (Coletivo de Autores, 1992, p. 19).

Para trabalhar a simultaneidade dos conteúdos, foi trabalhado o atletismo junto ao “complexo saúde” com os alunos do 7º ano do ensino fundamental anos finais. As atividades realizadas consistiram na apreciação do filme *Mogli*, a fim de que os alunos identificassem durante o filme a superação do estágio primitivo do personagem Mogli, para a execução de movimentos corporais em um contexto social, assim os alunos poderiam estabelecer generalizações entre os movimentos humanos e a constituição do atletismo enquanto conjunto de práticas esportivas. Outra atividade realizada com os alunos foi a explicação sobre o funcionamento do sistema cardiovascular e suas alterações quando o ser humano realiza atividades em diferentes níveis. Alguns tópicos referentes à saúde foram apresentados aos alunos, como o estágio de repouso, atividade leve, moderada e intensa, e como o coração se

comporta diante de cada nível de atividade realizada. Foi ensinado o que é frequência cardíaca, o nível de normalidade durante uma atividade diária e quando uma atividade se configura em nível leve, moderada ou intensa. Também foi ensinado aos alunos como identificar e calcular a frequência cardíaca. Nas atividades práticas propostas, foi realizada uma caminhada com o intuito dos alunos perceberem o que era uma atividade leve, na sequência foi proposto realização da marcha cadenciada como uma atividade moderada e um “tiro” de corrida, de um lado ao outro da quadra, com o objetivo de atingir a maior velocidade possível, como uma atividade de resistência. No trabalho de Prates *et al.* (2021), podemos notar como ocorre a articulação dos pressupostos da abordagem crítico-superadora, no trato com o conhecimento no ensino de educação física. O conteúdo atletismo é trabalhado de forma simultânea, mas acaba ganhando centralidade como conteúdo norteador. As provas contempladas do atletismo foram as que envolviam corrida.

Milagres (2019), por sua vez, realiza uma intervenção pedagógica em uma escola pública da rede estadual de Minas Gerais, com alunos do 8º ano. Antes de adentrar no trato pedagógico do atletismo, o autor traz uma reflexão sobre a dicotomia entre teoria e prática na educação física escolar. Ao observar os comportamentos dos alunos e dos professores de educação física escolar nas aulas, foi possível identificar uma divisão dos espaços, onde as aulas teóricas seriam voltadas para momentos dentro da sala de aula, a fim de se trabalhar com textos, debates entre outros, enquanto as aulas práticas, por sua vez, estariam condicionadas à utilização da quadra para realizar as atividades voltadas ao movimento corporal, desprendida de qualquer teoria. Essa percepção está presente no ideário de muitos professores e alunos quando nos referimos à educação física enquanto componente curricular:

[...] percebe-se que essa disciplina curricular é marcada por uma concepção hegemônica que a concebe como disciplina predominantemente prática, associando-a quase que exclusivamente à prática de brincadeiras, de exercícios físicos e esportivos, sem, contudo, relacioná-la devidamente com a natureza e especificidade da educação escolar, compreendendo-a exclusivamente pela sua dimensão prática, associada ao movimento humano. (Costa, Miranda e Lavoura, 2016, p. 72).

Caberia à área da educação física escolar romper com esse paradigma da teoria e prática no âmbito do currículo escolar. É preciso pensar a disciplina educação física a partir da práxis, uma unidade entre teoria e prática, ação e conhecimento, que opera num processo dialético. Não é sobre lecionar aula em sala ou na quadra, em só ler texto ou só realizar atividades práticas:

É preciso explicitar que quando nos referimos à necessidade de superação da concepção de Educação Física que elenca o movimento como objeto do currículo e/ou como centralidade dos conteúdos desta disciplina pedagógica, não se está opondo ao ensino da prática na Educação Física. Ocorre que a concepção de prática não se encerra na prática empírica fenomênica do imediatismo do cotidiano. (Costa, Miranda e Lavoura, 2016, p. 77).

Para se trabalhar o atletismo, Milagres (2019) indicou que foram utilizados textos e momentos de debates, variando os espaços da escola (quadra e sala de aula). No texto do trabalho, não pudemos identificar informações detalhadas que abrangesse a forma pela qual foram desenvolvidas as aulas e como o conteúdo foi tratado, em um trecho podemos observar que:

Partindo do âmbito local, a primeira aula se voltou para a problematização do espaço escolar, da qual eles fazem parte. Com esta tematização, foi possível inserir a noção básica da modalidade do atletismo, como espaços de competição e provas, transversalizando a noção das possibilidades de acesso ao esporte e desigualdade. (Milagres, 2019, p. 2).

Já na segunda aula, o autor descreve que foram trabalhadas as provas do atletismo que envolviam a corrida: “[...] exploramos a noção de técnica corporal nas provas de corrida e, ao mesmo tempo, a concepção corpo-máquina tomada sobre o corpo no treinamento. Com isto, os alunos puderam refletir que o acesso à prática profissional no esporte não dependia só do local, nem mesmo apenas de talento técnico pessoal.” (Milagres, 2019, p. 2-3). É possível notar que os aspectos referentes à técnica para a realização das provas são abordados com maior incidência nos trabalhos analisados até aqui, constituindo-se um elemento de destaque no conteúdo atletismo. Tal fato se concretiza na medida em que o atletismo se configura como um esporte que exige especificidade na realização dos movimentos corporais para se atingir determinadas marcas, requerendo um nível alto de precisão do atleta.

Outro ponto que podemos destacar no trabalho é a utilização dos “passos” da pedagogia histórico-crítica. A utilização desse termo para se referir aos momentos didáticos da pedagogia histórico-crítica também aparece no trabalho de Silva e Santos (2017), como já problematizado anteriormente. Milagres (2019, p. 3) enfatiza que passou a “[...] manipular os cinco passos estabelecidos por Saviani (2012) – prática social; problematização; instrumentalização; catarse; prática social – seja alterando, ou mesclando-os”. Não há a indicação de como tais “passos” são mobilizados no ensino do atletismo, há apenas o apontamento feito pelo autor da sua utilização.

Nas considerações finais trazidas pelos autores dos três trabalhos, vemos em Silva e Santos (2017) e Prates *et al.* (2021), a confluência sobre a contribuição da abordagem crítico-superadora para o processo de ensino do atletismo na educação escolar, a qual possui articulação e proximidades com a pedagogia histórico-crítica:

A partir da abordagem crítico-superadora, apontamos a possibilidade de superar a fragmentação do conhecimento e garantirmos aos estudantes da escola pública, considerando sua fase de desenvolvimento, o conhecimento sistemático mais avançado produzido pela humanidade para que possam ampliar suas capacidades de refletir e incidir nas contradições da realidade concreta, bem como ter autonomia na realização de suas atividades diárias. (Prates *et al.*, 2021).

As considerações de Milagres (2019, p. 4) se restringem às contribuições que a disciplina estágio supervisionado possibilitou para sua formação enquanto professor e pela oportunidade de realizar uma intervenção pedagógica: “pude concluir que a autonomia impressa no planejamento e regência das aulas foi de extrema importância para minha formação acadêmica”.

Com a análise dos três trabalhos sobre o ensino do atletismo, conclui-se que, embora todos os trabalhos se proponham a orientar o ensino a partir de pressupostos críticos da educação, somente no trabalho de Prates *et al.* (2021), vemos um posicionamento contra hegemônico, apresentando coerência nos fundamentos filosóficos, teóricos e metodológicos de cunho marxista utilizados para o ensino do atletismo. A incorporação de tais fundamentos para o ensino ao atletismo na educação infantil torna-se um caminho possível, já que não há grandes produções científicas no âmbito da pesquisa acadêmica sobre tal objeto de ensino nesta etapa da educação escolar. O que podemos constatar é que o atletismo se consolida enquanto um objeto de ensino nas etapas de escolarização dos anos iniciais e finais do ensino fundamental e médio, a partir da prática pedagógica dos professores de educação física aqui analisados.

3.3 Sintetizando a revisão bibliográfica sistemática sobre o ensino do atletismo

À guisa de realizarmos uma síntese dos trabalhos analisados encontrados na base de dados da BDTD e CAPES, bom como no acervo dos anais do CONBRACE, ateremo-nos às possibilidades de organização didática do conteúdo atletismo, enquanto objeto de ensino emergente da cultura corporal por meio do processo de conversão em saber escolar. Para efeitos de constituição dessa síntese, compreendemos que os objetos de ensino são os conteúdos de

ensino convertidos em saberes escolares e que derivam da cultura corporal, que por sua vez é compreendida como objeto de estudo essencial da área da educação física escolar. A cultura corporal seria a área de referência para selecionar e organizar os conhecimentos a serem transmitidos e assimilados durante o processo de ensino. Os termos utilizados nas formulações acima derivam da pedagogia histórico-crítica, a qual delega a tarefa para a educação escolar de:

a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação. b) Conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares. c) Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação. (Saviani, 2013, p. 8-9).

Vejamos, partindo do princípio que alguns trabalhos apresentam contradições em seus fundamentos teórico-metodológicos e não adotam a perspectiva histórico-crítica para desenvolver o trabalho educativo, há algo em comum que podemos evidenciar entre todos os trabalhos. É possível identificar que o trato pedagógico com o atletismo ocorre a partir de um processo de organização do referido objeto de ensino por parte dos professores. Os professores, ao se depararem com o objeto de ensino atletismo nos currículos escolares e na BNCC, ou até mesmo nas experiências de estágio da graduação, tendem a realizar um processo de estudo dos conhecimentos da cultura corporal, para identificar o que seria necessário ensinar aos alunos sobre o atletismo. Todavia, um fator determinante nesse processo de organização dos conhecimentos necessários a serem ensinados é os fundamentos teórico-metodológicos e didático-pedagógicos em que o professor se baseia.

Ao longo das análises dos trabalhos, podemos notar como esses fundamentos influenciam diretamente no processo de ensino. Nos trabalhos de Garcia (2023) e Batista (2022), fica claro que, ao adotar uma determinada abordagem da educação física ou uma perspectiva pedagógica, afeta de forma qualitativa o processo de organização do conteúdo, ora concebendo esse processo com viés pragmatista, ora com um viés histórico-crítico. Fica evidente também nos trabalhos analisados que, quando o professor não assume nenhuma abordagem ou perspectiva pedagógica, ele acaba tendo sua prática pedagógica orientada pelas abordagens e perspectivas hegemônicas presentes nos documentos curriculares e legislativos. Quando Batista (2022) se dedica a observar e coletar dados sobre a prática pedagógica de um professor que assume a pedagogia histórico-crítica, fica perceptível como o trato com o

atletismo ganha aspectos qualitativos no processo de ensino. Já nos trabalhos de Prates *et al.* (2021), vemos a importância de existir uma coerência teórico-metodológica para o trato com os conhecimentos sobre o atletismo. Neste trabalho pudemos observar uma tríade entre a perspectiva histórico-crítica, a abordagem crítico-superadora e a psicologia histórico-cultural.

Garcia (2023), ao trabalhar o atletismo a partir das oito dimensões do conhecimento da BNCC, realiza um processo de organização dos conteúdos a serem ensinados por meio de uma unidade didática. A autora e professora realiza a tarefa de selecionar na cultura corporal os conhecimentos sobre o atletismo e organizar seu processo de ensino por meio das dimensões de conhecimento. Por mais que o trabalho não assuma nenhum pressuposto histórico-crítico, há elementos no trabalho de Garcia (2023) que chama a atenção para o trato pedagógico com o atletismo, ao buscar garantir o acesso ao contexto histórico do conteúdo e o ensino da forma técnica de realização das provas do atletismo, a qual se constitui como um elemento expressivo do conteúdo atletismo. Outro ponto notável é que a autora e professora tem sua prática pedagógica influenciada ora pelas perspectivas hegemônicas da educação presente nos documentos norteadores, ora por influência de uma perspectiva crítica, mas não de cunho marxista, levando-nos a uma identificação do ecletismo teórico em sua pesquisa.

Os trabalhos do CONBRACE, por hora, nos revelam a mobilização e articulação dos pressupostos da pedagogia histórico-crítica para o ensino de educação física. Devido aos trabalhos terem sido produzidos no âmbito das experiências de estágios da graduação, a apropriação dos fundamentos teórico-metodológicos acaba se mostrando insuficientes para avançar nas discussões sobre processo de conversão em saber escolar, mas podemos identificar indícios de como o ensino do atletismo vem sendo pensado na formação inicial de professores, a partir de um viés histórico-crítico da educação.

Pudemos averiguar também que ambos os trabalhos tratam o atletismo enquanto um esporte que constitui a área de referência para o ensino de educação física, a cultura corporal. O atletismo seria um esporte que possui objetivos específicos em sua prática corporal voltando-se para a superação de um limite ou de uma marcação (distância, altura ou tempo). Seu contexto histórico possibilitou o surgimento de novos esportes ao longo do desenvolvimento sócio-histórico da sociedade.

Conclui-se que a organização dos conteúdos emergentes da cultura corporal a partir dos princípios pedagógicos da pedagogia histórico-crítica tende a contribuir para a identificação dos traços essenciais que constituem os objetos de ensino da educação física na escola. Nos

currículos escolares, a cultura corporal é abordada a partir de distintas compreensões, mas na maioria dos documentos legislativos e norteadores é tida como área de referência para a identificação dos conhecimentos constituídos historicamente. A organização dos conteúdos de ensino, por sua vez, acaba ficando sobre responsabilidades dos professores de educação física escolar, com a tarefa de saber o que ensinar, quando ensinar e de que forma ensinar, culminando em atribuições inerentes em suas práticas pedagógicas. Realizar o processo de organização dos conteúdos exige para o trabalho educativo um domínio dos conhecimentos e conceitos. Trabalhar determinado esporte ou determinada dança ou luta requer do professor a identificação dos traços essenciais que fazem daquele esporte único e pertencente à cultura corporal, faz-se necessário a identificação dos conceitos que podem ser mobilizados para o ensino daquele esporte, sua constituição histórica, as transformações ocorridas ao longo do seu desenvolvimento e as possibilidades de superação de sua forma alienante na sociedade capitalista.

No capítulo a seguir, adentraremos na análise de um referente empírico constituído de uma unidade didática sobre o ensino do atletismo, desenvolvida com alunos da educação infantil a partir de uma perspectiva histórico-crítica no ano de 2019, configurando-se como uma situação de ensino que emerge do contexto da educação física escolar, tendo como referência o trabalho de Pina (2014), e que foi concebida e desenvolvida em um contexto que não possuiu vínculos com as intencionalidades desta investigação.

Com os resultados obtidos na revisão bibliográfica sistemática, poderemos nos ater principalmente a como o conteúdo atletismo é tratado (ou não) como objeto de ensino nessa unidade didática, ou seja, buscar identificar e analisar como ocorreu o processo de conversão do saber objetivo em saber escolar, como esse saber foi elaborado pelo professor, de que forma o professor buscou na área de referência da educação física (a cultura corporal) e o transformou em saber escolar. Tendo como base para análise os pressupostos da pedagogia histórico-crítica, visa-se compreender esse processo que se mostra de grande relevância para o ensino de educação física, de buscar na ciência de referência os conhecimentos específicos sobre o atletismo e transformar em saber escolar, sem ecletismo, sem simplificação, sem esvaziamento de conteúdo, isto é, compreender como se deu a organização do conteúdo atletismo enquanto um objetivo de ensino que emerge da cultura corporal no processo de conversão em saber escolar, a partir de uma perspectiva histórico-crítica.

4 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS E ANÁLISES

Neste capítulo, pretendemos realizar a apresentação do material empírico constituído a partir de uma atividade de ensino na educação física sobre o objeto de ensino atletismo, aqui denominada como “unidade didática”. Na sequência, pretende-se tomar esse material empírico como objeto de análise da investigação, tendo como suporte para a análise os pressupostos da pedagogia histórico-crítica e da abordagem crítico-superadora da educação física. Vale ressaltar que o referente empírico parte de uma situação de ensino que antecede o desenvolvimento desta pesquisa. A unidade didática sobre o ensino do conteúdo atletismo surge dentro do contexto pedagógico do ensino de educação física na escola, sendo orientada pela concepção de ensino que o professor possuía no período em que a situação de ensino foi realizada.

Desta forma, como já foi anunciado nos procedimentos metodológicos desta pesquisa, é importante ressaltar que o referente empírico tomado para análise desta investigação reflete outro contexto de atuação e realização do autor desta pesquisa, que na época atuava apenas como docente de uma escola de educação infantil no município de Jundiaí. Naquele contexto, os aspectos teórico-metodológicos da pesquisa apareciam como horizonte de uma formação que se constituía como um vir a ser das possibilidades do pesquisador e professor que elaborou esta pesquisa. Esse vir a ser ainda se constitui como um processo permanente de formação que requer um processo de autocrítica, a partir da práxis educativa.

Para tanto, num primeiro momento optamos por apresentar, no tópico 3.1, a descrição detalhada e documentada de todos os procedimentos e práticas que envolveram o processo de concepção e execução da unidade didática no ano de 2019, já com uma preocupação em realizar análises críticas sobre tal. Nosso intuito foi preservar ao máximo o contexto em que a unidade didática foi desenvolvida, sobretudo em relação às condições materiais, ao tempo e ao espaço em que todo o processo foi concebido e desenvolvido.

Num segundo momento, optamos por apresentar no tópico 3.2, as análises do referente empírico, a partir do qual pretendemos discutir os princípios pedagógicos apontados pela pedagogia histórico-crítica de conversão do saber elaborado em saber escolar, analisando os traços essenciais existentes entre a seleção de conteúdos da cultura corporal e o ensino do atletismo nas aulas de educação física.

4.1 Apresentação do contexto em que foi concebido o referente empírico da unidade didática sobre o ensino de atletismo

Quando nos deparamos com o processo de organização didática do trabalho educativo, podemos encontrar diferentes denominações e formas de organização. No referente empírico aqui constituído para análise, a organização do trabalho educativo sobre o ensino do atletismo se deu através de uma unidade didática.

A unidade didática pode ser compreendida como um conjunto de atividades e ações interligadas entre si, as quais são planejadas previamente para ensinar um determinado conteúdo. Tais atividades e ações são organizadas de acordo com os objetivos que o professor quer alcançar para a aprendizagem de seus alunos, elas envolvem atividades de aprendizagem e de avaliação. A unidade didática é uma forma de organização pedagógica que pode ser usada em qualquer disciplina ou conteúdo, pois auxilia o professor a visualizar e organizar o trabalho a ser realizado em aula de forma processual, partindo de níveis de conhecimento que os alunos já dominam para chegar aos níveis que eles precisam dominar. Na unidade didática, é possível estabelecer os objetivos a serem atingidos no processo de ensino e aprendizagem sobre determinado conteúdo, podendo estabelecer objetivo geral, objetivos específicos, explicitar os conteúdos a serem trabalhados, definir os recursos a serem utilizados, justificar o porquê da escolha daquele conteúdo, e propor uma forma de avaliação.

Sendo assim, a apresentação do referente empírico busca resgatar o processo de concepção e execução de uma unidade didática, visando sistematizar a forma e o conteúdo *com e pela* qual a unidade didática sobre o ensino do atletismo foi pensada e desenvolvida, em uma escola de educação infantil do município de Jundiaí (SP), durante o primeiro semestre do ano letivo de 2019. O processo de constituição dos dados empíricos recorre a diversas *fontes de registro* do processo de concepção e execução da unidade didática, a saber: *documentos pedagógicos produzidos pelo professor, que consistiram na concepção e registro de um plano de ensino; planos de aulas semanais; fotos, vídeos e registro de observações do processo obtidos durante a execução de algumas aulas*. Os documentos pedagógicos e os registros fotográficos foram tomados enquanto *dados empíricos e fontes de consulta*, auxiliando a sistematização e apresentação do processo de concepção e execução, priorizando os detalhes a respeito do processo de ensino e aprendizagem do atletismo nas aulas de educação física. Por sua vez, num segundo momento, essa apresentação dos dados empíricos será o substrato para a realização das análises do ensino de atletismo numa perspectiva histórico-crítica.

A forma de organizar o ensino do atletismo por meio de uma unidade didática foi uma opção escolhida pelo professor, que buscou estabelecer uma unidade entre o processo de ensino e o processo de aprendizagem, já que a organização didática baseada nos pressupostos histórico-críticos recomenda que “a distinção entre a lógica do ensino e a lógica da aprendizagem deve ser vista dialeticamente, o que significa que são duas expressões distintas de um mesmo processo, unitário e indiviso, denominado de atividade pedagógica” (Galvão; Lavoura; Martins, 2019, p.157).

Assim, num primeiro momento, haverá uma exposição dos documentos pedagógicos que constituem o plano de ensino e a unidade didática, que foram concebidos pelo professor responsável por esta investigação e que, por sua vez, são parte integrante do plano de ensino. Tais documentos foram elaborados e concebidos pelo professor por meio de registros sistemáticos em arquivos online, nos quais eram encaminhados para a coordenação pedagógica da escola como parte do trabalho realizado pelo professor semanalmente e trimestralmente. Começaremos pelo plano de ensino, o qual orientou e direcionou o processo de ensino e aprendizagem do atletismo na educação infantil, e posteriormente o processo de desenvolvimento da unidade didática.

A unidade didática desenvolvida em uma escola pública de educação infantil contou com 64 aulas previstas (de março a julho de 2019), diluídas em um semestre, contemplando dois momentos do conteúdo atletismo. No primeiro momento, os movimentos básicos do ser humano na Pré-história e, no segundo momento, os movimentos básicos do ser humano no atletismo. O trabalho desenvolvido com o atletismo teve como referência o trabalho de Pina (2014) intitulado *A prática pedagógica histórico-crítica e o ensino de educação física na educação infantil*, o qual organiza didaticamente o ensino do atletismo a partir desses momentos.

Nas aulas foram utilizados diferentes espaços e materiais para a realização das atividades previstas. O professor possuía dez turmas atribuídas, cada turma possuía o quantitativo de duas aulas semanais. O professor precisava cumprir uma carga horária semanal de 20 horas/aulas com alunos. Ao todo a escola possuía 10 turmas de crianças entre 4 e 6 anos, oferecendo o ensino nos períodos manhã e tarde. O professor lecionava durante a semana 10 aulas no período da manhã e 10 aulas no período da tarde.

Os objetivos estabelecidos na unidade didática sobre o objeto de ensino consistiram em proporcionar às crianças momentos de reflexão acerca das condições de vida dos seres vivos

no período pré-histórico, identificando e analisando a necessidade de correr, saltar, lançar e arremessar, enquanto movimentos e conceitos que estavam relacionados à sobrevivência. Já no contexto dos movimentos básicos do ser humano no atletismo, os objetivos foram identificar diferentes provas que envolviam o saltar, o correr, o lançar e o arremessar; compreender os diferentes tipos de corrida, corridas com obstáculos, corridas de longa e curta distância, o salto em altura e o salto em distância do atletismo como expressões contemporâneas dos movimentos básicos do ser humano; experimentar diferentes modos de correr, saltar, lançar e arremessar.

A organização da unidade didática pautou-se nos momentos didáticos da pedagogia histórico-crítica, constituídos de prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e nova prática social inicial. A elaboração foi uma tentativa de organização do ensino de um determinado conteúdo da educação física, a partir dos pressupostos dessa teoria.

4.1.1 O plano de ensino e a unidade didática

O plano de ensino é um documento no qual os professores elaboram o planejamento pedagógico que será executado ao longo do ano, por meio de procedimentos e ações pedagógicas durante a disciplina curricular em um determinado período e ano letivo. O plano de ensino orienta o trabalho docente, na medida em que se torna o documento base para a sistematização e organização das aulas e que, neste caso, deram origem a uma unidade didática concebida e executada com base nos pressupostos da pedagogia histórico-crítica, como já mencionada anteriormente, caracterizada por um conjunto de atividades e ações que embasam as aulas, dando sentido e significado ao ensino de um determinado conteúdo, ou podemos chamar aqui de objeto de ensino, qual seja: o atletismo.

O plano de ensino sistematiza a indicação e a estrutura dos conteúdos que serão trabalhados ao longo de todo ano, daí a necessidade de ser entregue logo no seu início, como desdobramento do processo de planejamento das aulas. Já a unidade didática é parte componente do plano de ensino e se refere a um conjunto de aulas que trata de um mesmo conteúdo, ao qual se busca dar unidade e conjunto mediante uma sequência de aulas sobre um determinado objeto de ensino, que no nosso caso é o atletismo. Como veremos logo abaixo, a unidade didática compõe dois itens no plano de ensino.

O plano de ensino em questão era uma exigência da equipe gestora (coordenadora pedagógica e diretora) da unidade escolar, o qual concomitantemente passou a fazer parte da unidade didática concebida e realizada. O plano de ensino tinha um caráter documental, isto é,

era tido pela rede municipal de Jundiaí como um registro pedagógico, contendo todas as informações do trabalho educativo a ser realizado durante um determinado período do ano letivo, podendo ser solicitado e consultado a qualquer momento. Para a elaboração e entrega do plano de ensino, havia um prazo estipulado pela equipe gestora da escola. Ele deveria ser elaborado por todos os professores que lecionavam na escola de forma individual, sejam as professoras polivalentes ou os professores especialistas (arte, língua inglesa, educação física). Naquele ano, o plano de ensino da educação física havia sido entregue em 18 de março de 2019. A rede municipal do Município de Jundiaí orientava que o plano de ensino deveria ser elaborado a partir da Base Nacional Comum Curricular, das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, das Diretrizes Curriculares da Educação Básica Municipal de Jundiaí e do Projeto Político Pedagógico da Unidade Escolar.

A estrutura do plano de ensino foi organizada pelo professor a partir de um sumário contendo alguns itens que contemplavam as exigências colocadas pela rede municipal, já outros itens foram inseridos pelo professor de modo a fundamentar as ações pedagógicas previstas, sobretudo no que se refere à unidade didática. Os itens do sumário foram denominados da seguinte maneira: Perfis das turmas/alunos/diagnóstico; Educação Física escolar, legislação e os documentos norteadores; Plano de trabalho: Justificativa, Objetivos, Metodologia, Avaliação; Atividades Permanentes; Anexo Plano de trabalho.

Adiante explicitaremos o que cada item continha e o porquê de a unidade didática ser concebida como parte constituinte do plano de ensino escolar, para que assim possamos compreender os aspectos didático-pedagógicos que estiveram presentes no processo de ensino do atletismo. Vale ressaltar que a unidade didática se estrutura a partir de dois itens que compõem o sumário do plano de ensino. Assim, para efeitos do que concebemos como unidade didática, é importante destacar que, nos itens *Plano de Trabalho e Anexo Plano de Trabalho* contidos no plano de ensino, podemos encontrar uma síntese da unidade didática, apresentando maior importância do ponto de vista das análises que serão realizadas neste capítulo, visto que se trata de itens que estabelecem maior relação com o referencial teórico da pedagogia histórico-crítica.

No item “Perfis das turmas/alunos/diagnóstico”, encontraremos uma parte da unidade didática, elaborada pelo professor no começo do ano letivo para identificar o perfil da turma no âmbito comportamental e elaborar um diagnóstico dos conhecimentos prévios que os alunos possuíam a respeito dos conteúdos da educação física escolar. A parte do diagnóstico e perfil da turma era uma exigência da secretaria de educação para a composição do plano de ensino.

As escolas de educação infantil do município de Jundiaí receberam um caderno de orientações para a organização das atividades da unidade escolar e para a elaboração dos documentos pedagógicos do ano letivo. Posteriormente, apresentaremos como foi realizado o registro desse item pelo professor e dos demais itens do plano de ensino.

No segundo item do plano de ensino, denominado “Educação Física escolar, legislação e os documentos norteadores”, foi constituído pelo professor por meio de recortes de textos sobre como os documentos legislativos e norteadores compreendiam e concebiam a educação física na escola. O objetivo de inserir tais recortes no plano de ensino era identificar as concepções de educação física que os documentos bases tinham a respeito da educação física escolar. Com esses textos citados de forma direta no plano de ensino, o professor poderia consultá-los de forma mais acessível e rápida, para procurar um respaldo ou até mesmo questionar tais concepções sobre a educação física.

Já no item “Plano de trabalho”, poderemos encontrar as informações mais gerais sobre o porquê e como se pretendeu desenvolver o conteúdo proposto para unidade didática, a partir de subitens como justificativa, objetivos, metodologia e avaliação do processo de aprendizagem. Esse item se mostra de grande importância para a unidade didática e para o plano de ensino, pois é nesse item que teremos uma visão mais ampla dos fundamentos didático-pedagógicos da pedagogia histórico-crítica que orientaram o ensino do atletismo. Portanto, o item Plano de Trabalho, além de apresentar uma síntese do que estamos entendendo como unidade didática, também aborda uma apropriação do professor que desenvolveu a concepção e execução do planejamento didático-pedagógico sobre o objeto de ensino atletismo numa perspectiva histórico-crítica.

No item “Atividades permanentes”, é possível ver as atividades pedagógicas previstas que aconteceram de forma permanente durante o desenvolvimento da unidade didática. As atividades permanentes eram sugeridas pelo caderno de orientações da educação infantil, elaborado pela rede municipal de Jundiaí, ficando a critério dos professores polivalentes e especialistas utilizarem-nas. Tais atividades foram incorporadas pelo professor de educação física na elaboração do plano de ensino e na execução da unidade didática. As atividades poderiam acontecer diariamente ou conforme a necessidade do professor em aula. No caso da unidade didática referente ao objeto de ensino atletismo, as atividades permanentes consistiam em momentos: Acolhida (Músicas que estabeleciam o momento de iniciar as propostas do dia); Roda de conversa (Momentos de reflexão antes, durante e depois das propostas para que as crianças pudessem levantar questionamentos); Registro: Utilização de diferentes formas de

registro (desenho, cartaz, modelagem) durante as sequências didáticas, a fim de verificar os caminhos a serem percorridos para atingir os objetivos propostos; Organização dos materiais: construir o senso de cuidado e organização dos materiais que foram disponibilizados para o brincar; Utilização de recursos midiáticos: possibilitar o acesso aos recursos midiáticos para a construção de um conceito de Educação Física além do fazer. Utilização de livros da literatura infantil: oportunizar momentos de contação e leitura de obras da literatura infantil que possuam relação com o conteúdo abordado.

Por fim, no item “Anexo Plano de trabalho”, encontraremos uma tabela com informações mais detalhadas sobre o ponto de partida e o ponto de chegada da unidade didática, outro item do plano de ensino onde podemos encontrar uma síntese de como se almejava o desenvolvimento da unidade didática. A elaboração do plano de trabalho na forma de tabela teve como base os fundamentos didático-metodológicos da pedagogia histórico-crítica. A tabela continha um *layout* com detalhes e informações relevantes que facilitava a organização do trabalho pedagógico. O modelo da tabela foi produzido no ano de 2016 em que o Núcleo de Educação Física da rede municipal de Jundiaí havia adotado a pedagogia histórico-crítica como referência para o desenvolvimento das ações pedagógicas.

O plano de trabalho em forma de tabela foi disponibilizado a alguns professores de educação física da rede municipal, com o objetivo de realizarem a organização didático-pedagógica dos conteúdos da educação física, a partir dos fundamentos didáticos da pedagogia histórico-crítica. O plano de trabalho foi concebido pelo coordenador do Núcleo e não foi adotado como modelo oficial a ser utilizado por todos os professores de educação física, sendo compartilhado entre aqueles que se interessavam pelo ensino da educação física a partir da pedagogia histórico-crítica. O acesso à tabela deu-se antes do meu ingresso na rede municipal de Jundiaí por meio da disponibilização do arquivo pelo antigo coordenador do Núcleo de Educação Física, pois, no ano de 2019 quando adentrei na rede municipal enquanto professor de educação física, o Núcleo não adotava mais a pedagogia histórico-crítica. O modelo foi utilizado e adaptado pelo professor para conceber a unidade didática no ensino do atletismo.

Ainda como parte contextual de apresentação do referente empírico, a seguir teremos um momento de exposição da concretude do processo de concepção e execução da unidade didática, com enfoque especial para o detalhamento do que foi executado na prática pedagógica das aulas que constituíram a unidade didática para o ensino de atletismo. Como dito anteriormente, o tópico a seguir não visou – num primeiro momento – realizar análises críticas sobre o desenvolvimento da unidade didática. Ao contrário disso, buscou-se preservar ao

máximo o contexto em que a unidade didática foi desenvolvida, sobretudo em relação às condições materiais, ao tempo e ao espaço em que todo o processo foi concebido e desenvolvido. As análises histórico-críticas de todo o processo de concepção e execução será apresentada no tópico 3.2.

4.1.2 A concretude do processo de concepção e execução da unidade didática: a prática pedagógica das aulas

Nesta etapa em que se apresentará o referente empírico a partir da concretude em que ele foi executado, buscou-se sistematizar as informações extraídas do plano de ensino e da unidade didática, elaborados em 2019 pelo professor que ao mesmo tempo é o autor desta pesquisa. Tais informações serão apresentadas em alguns momentos por meio de citações diretas. O objetivo de se trazer tais informações de forma mais explícita se relaciona com a possibilidade de obter dados empíricos mais robustos, preservando a concreticidade com que as atividades foram desenvolvidas, garantindo assim o desenvolvimento de uma análise crítica mais fidedigna à perspectiva da pedagogia histórico-crítica, como veremos logo mais no tópico 3.2. Garantir a concreticidade da execução daquilo que foi concebido no plano de ensino auxilia-nos na identificação dos aspectos didáticos postos pelo professor.

No caso da experiência desenvolvida com o ensino do atletismo na educação infantil, a organização didática dos conhecimentos foi realizada principalmente a partir das seguintes atividades pedagógicas: exposição do professor sobre o conteúdo proposto; visualização de vídeos e imagens que abordavam o atletismo ou a vida humana na Pré-história; produção de desenhos; vivência de brincadeiras voltadas à encenação dos desafios impostos ao seres humanos pela natureza na Pré-história; vivência de atividades que se aproximam das modalidades de atletismo conhecidas como corrida com/sem obstáculo, salto em altura, salto em distância, arremesso de peso e lançamento de dardo.

Para a exposição do desenvolvimento das aulas da unidade didática sobre o objeto de ensino atletismo, optou-se por abordar algumas aulas que contemplaram e mobilizaram o conteúdo específico e os fundamentos da didática histórico-crítica, os quais se constituem como dados empíricos relevantes para a análise desta pesquisa. Não abordaremos as aulas em uma sequência numérica de ordenamento, visto que a quantidade de aulas previstas para o desenvolvimento da unidade didática foi de um semestre, totalizando 64 aulas previstas (de março a julho de 2019) conforme os dias letivos. Vale ressaltar que durante o desenvolvimento

da unidade didática ocorreram algumas interrupções no processo de ensino do atletismo, devido às celebrações de datas comemorativas, à reforma da unidade escolar e à criação e execução de projetos para a construção de espaços brincantes na escola.

Dadas as ressalvas, apresentaremos as aulas evidenciando predominantemente, no primeiro momento, os movimentos básicos do ser humano na Pré-história e, na sequência, as aulas que contemplaram os movimentos básicos do ser humano no atletismo. Os termos movimentos básicos foram incorporados pelo professor a partir do trabalho de Pina (2014), porém o uso de tal terminologia não questionado no momento de elaboração da unidade didática requer problematização, uma vez que o trabalho didático orientado por tais movimentos básicos possibilita a compreensão dos conteúdos voltados para os movimentos corporais em detrimento dos elementos históricos. Neste ponto, há uma questão central: como compreender a diferenciação entre um trabalho pedagógico em educação física em que o objeto de ensino seja o **movimento corporal** e outro em que o objeto de ensino seja a **cultura corporal**? A perspectiva crítico-superadora tem lutado nos últimos 30 anos para superar o entendimento de que o objeto de ensino seja o movimento, as habilidades motoras, buscando conceituar como objeto da área a “cultura corporal” (como expressão) das significações objetivas. Falar em “movimento básico do ser humano no atletismo”, “movimentos fundamentais” ou “combinação de movimentos básicos” expressa um léxico conceitual da perspectiva da motricidade ou do desenvolvimentismo, o que precisa ser problematizado quando estamos tratando do ensino de conteúdos, não podemos simplesmente adotar esses termos sem nos pronunciarmos sobre eles.

Na elaboração da unidade didática, o atletismo foi tomado pelo professor como sinônimo de “movimentos básicos”, movimentos que precisavam ser desenvolvidos na infância para que outros movimentos mais complexos pudessem surgir em outros níveis de ensino. Se partirmos dessa concepção de atletismo, podemos observar que os movimentos corporais em si determinam o tipo de relação que a criança terá com a apropriação dos conceitos de atletismo. Mesmo não assumindo uma perspectiva de motricidade, a adesão à terminologia de “movimentos básicos” para se trabalhar o atletismo na pedagogia histórico-crítica mostra-se como um termo que precisa ser questionado diante do objeto de estudo da educação física escolar, a cultura corporal, uma vez que o objeto de estudo se identifica com os movimentos corporais.

Neste sentido, no âmbito mais geral da educação física, precisamos nos debruçar sobre a pergunta: “o que é Atletismo enquanto uma atividade humana da cultura corporal?” Ainda que não consigamos responder em definitivo, precisamos mostrar que a pergunta é relevante para nosso exercício docente de buscar efetivar um ensino crítico-superador e histórico-crítico.

As primeiras aulas, que abordaram o conteúdo atletismo no contexto da Pré-história, contemplaram a vivência do movimento de escalar, o qual não constava no plano de ensino como uma atividade humana constituída historicamente e que precisa ser trabalhada durante aquele semestre. Entretanto, ao ingressar na escola o professor descobriu novos espaços que poderiam ser utilizados para realizar as aulas de educação física, sendo um desses espaços uma área que continha um barranco com grama e árvores, um cenário ideal para encenar os desafios impostos pela natureza aos homens pré-históricos, foi a partir daí que o professor incorporou o movimento de escalar nas aulas sobre o atletismo.

O desenvolvimento da aula sobre o escalar iniciou-se com uma roda de conversa sobre os desafios e perigos que poderiam ser encontrados na floresta e sobre alguns movimentos que os animais (macaco, esquilo, bicho preguiça e outros) precisavam realizar para sobreviver. Indagações eram direcionadas às crianças como: “de que forma esses animais conseguiam alimentos para sobreviver, quais movimentos precisavam fazer para adquirir alimentos?” E as crianças elaboravam as respostas e diziam: “o macaco precisa subir na árvore”, “o esquilo precisa escalar”. Na sequência, esperava-se que as crianças identificassem o movimento do escalar que tais animais necessitavam realizar para conseguirem os alimentos, isto é, compreender que o *escalar* era um movimento essencial e ação necessária para que muitos animais pudessem obter alimentos. No segundo momento, fomos para o “barranco” (a montanha) da escola vivenciar o movimento do escalar com o apoio de cordas para a descida e subida. Nesta aula, as crianças tiveram um primeiro contato com o novo espaço a ser explorado. O movimento de escalar a partir da alusão aos movimentos realizados pelos animais foi um dos traços essenciais mobilizados nesse primeiro momento.

Imagem 1 – O escalar com apoio utilizando corda.



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador.

Em outra aula, abordamos novamente o escalar, retomou-se a conversa sobre as condições de sobrevivência de alguns animais e a necessidade de escalar para a aquisição de alimentos. Nestes momentos de diálogos, existia uma troca recíproca entre os alunos e o professor. As rodas de conversas tinham o objetivo de estabelecer o primeiro momento da aula e o último. Em seguida, foi proposto para as crianças o desafio de *escalar* novamente o barranco, só que agora utilizando 4 apoios (os pés e as mãos), com a mediação do professor, as crianças poderiam explorar o barranco descendo e subindo, utilizando quatro apoios no chão. O professor deixou as crianças explorarem a brincadeira por alguns minutos e depois introduziu uma nova brincadeira, a saber, a de salvar o ovo (a bola) dos predadores e levá-lo em segurança até o topo da montanha (barranco), na tentativa de dificultarmos a realização do *movimento de escalar*. O professor distribuiu bolas para algumas crianças, as quais tinha o objetivo de proteger os ovos, as demais crianças que não tinham bolas seriam os predadores que queriam pegar os ovos, com tais objetivos as crianças tinham que se deslocar no barranco tentando fugir ou pegar.

Imagem 2 – O escalar sem corda utilizando quatro apoios (mãos e pés)



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador.

Ao analisarmos os movimentos básicos do ser humano no atletismo, não identificaremos o movimento do escalar enquanto um movimento essencial e presente nas modalidades do atletismo na atualidade. No entanto, por se tratar de um recorte da unidade didática, onde no primeiro momento foram trabalhados os movimentos básicos do ser humano na Pré-história, contextualizando as condições objetivas e subjetivas para a sobrevivência, o movimento do escalar estava presente naquele período. Nos dias atuais, este movimento se constitui em outras práticas corporais e em diversas atividades da cultura corporal. Neste caso, o *escalar* não se enquadraria especificamente como um movimento corporal que abrande o objeto de ensino atletismo, ocupando um papel secundário ao se trabalhar tal objeto. Todavia, já esclarecemos como se deu a organização da unidade didática partindo de dois contextos, os movimentos básicos do ser humano na Pré-história e os movimentos básicos do ser humano no atletismo.

As aulas desenvolvidas envolvendo o escalar ganharam notoriedade pela equipe gestora da escola, pelo fato da utilização e exploração de um novo espaço que não era visto e nem utilizado. Ao longo do desenvolvimento da unidade didática, o espaço do barranco passou a

receber manutenções como o corte de grama e a fixação de cordas para o escalar. O escalar ganhou sentido e significado na prática social dos alunos e do professor, culminando na elaboração de uma atividade de desenho. Nessa aula, iniciamos com uma roda de conversa para retomarmos as atividades desenvolvidas no barranco da escola (a montanha) e conversarmos sobre as condições de vida dos “homens da caverna” no período pré-histórico, relacionando a necessidade de escalar para obter alimento ou abrigo. Em seguida, foi proposto que os alunos registrassem os momentos que escalamos o barranco da escola (montanha) e as brincadeiras que lá realizamos, por meio de desenhos em folhas sulfite. O professor utilizou tal atividade para compor o processo avaliativo da unidade didática.

Tal como apontado pela banca no exame de defesa da dissertação, é importante questionar e problematizar: Pensando no processo de conversão em saber escolar, onde estaria o escalar no ensino do atletismo? Qual seria o objetivo proposto em se trabalhar o escalar para o ensino do atletismo? Retomando a tarefa proposta pela pedagogia histórico-crítica na identificação das “formas mais desenvolvidas em que se expressa esse saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação” (Saviani, 2013, p. 8), o movimento do escalar pode expressar um sentido e significado que constitui o atletismo.

Ao se trabalhar na perspectiva de movimentos básicos, podemos observar que a atividade de ensino se volta para proporcionar às crianças uma experiência nova em relação ao uso do movimento escalar, em espaços diferentes para a prática da educação física. A criação de um cenário imaginário utilizando a Pré-história tinha como objetivo cativar as crianças a participarem daquele momento de forma engajada. De fato, a situação de ensino proposta possibilita às crianças se desafiarem diante da tarefa de escalar, ora utilizando corda, ora utilizando os pés e as mãos, mas conforme a descrição da aula, a situação de ensino visava criar condições de sobrevivência semelhantes ao período do pré-histórica, para que as crianças identificassem as respectivas condições de vida daquele período. Todavia, o *motivo* principal que levou as crianças a realizarem a *ação* de escalar foi o *desafiar-se*, na tentativa de superar um obstáculo, ou seja, locomover-se sobre um terreno íngreme, movendo seu corpo de um ponto ao outro. Baseando-nos na perspectiva histórico-cultural de desenvolvimento humano, entendemos *motivo* como “aquilo que se refletindo no cérebro do homem excita-o a atuar e dirige essa atuação à satisfação de uma necessidade determinada” (Leontiev, 1960, p. 346).

Amparados nos estudos de Leontiev, Eidt e Duarte (2007, p. 59) que, ao discorrerem sobre os conceitos da atividade humana, afirmam: “No que se refere ao objetivo da atividade, o agir humano é sempre teleológico, dirige-se para um fim. Esse fim precisa objetivar-se em

um objeto, seja ele material ou ideal. O objetivo, portanto, equivale ao resultado final da atividade”. Na sequência, os autores exemplificam como se relacionam os conceitos presentes na teoria da atividade da perspectiva histórico-cultural, a partir de uma atividade humana:

As atividades humanas são, em sua grande maioria, atividades complexas, constituídas por várias ações conectadas umas às outras, relacionadas entre si. A ação é um processo no qual o motivo não coincide diretamente com o objetivo da atividade. Para ilustrar a relação existente entre atividade e ação, Leontiev (1975) cita o exemplo de uma pessoa que se dirige à biblioteca. Ir até a biblioteca constitui uma ação e, como tal, está dirigida, orientada para um objeto direto, concreto e determinado, ou seja, chegar até a biblioteca. Entretanto, não é esse o objetivo que impulsiona a ação desse indivíduo. Ele vai à biblioteca motivado pela necessidade de estudar uma obra literária. O autor esclarece que esse motivo é o que impulsiona a pessoa a determinar o objetivo (apropriar-se do conteúdo do livro) e, para tanto, cumprir uma ação capaz de, mesmo que indiretamente, realizá-lo (ir até a biblioteca apanhar o livro) (Eidt; Duarte, 2007, p. 59).

Continuando com a descrição das aulas, para tratarmos de alguns aspectos que abordassem o desenvolvimento histórico do ser humano, reservamos uma aula, quando houve a apreciação do curta-metragem “Ape”, criado por Eustace Ng e Anita Yen, na sala multiúso. É um curta de animação em *stop motion*, que se propõe a mostrar a evolução dos seres humanos a partir de um ancestral. O curta demonstra em menos de dois minutos como as escolhas e ações determinaram as mudanças no processo evolutivo dos homínídeos. Por meio do curta era possível observar os aspectos evolutivos relacionados à aquisição da postura bípede, da criação de ferramentas para aquisição de alimentos, o desenvolvimento da atividade de caça e a descoberta do fogo. Após o vídeo, realizou-se uma roda de conversa para discutirmos sobre o surgimento do homem e o próprio nascimento dos seres humanos nos dias de hoje: “como nós nascemos, já nascemos andando, como e quando adquirimos a postura bípede?”, as crianças interagiam dizendo: “não nascemos andando, quando a gente nasce, nós ficamos no colo”. A atividade seguinte ocorreu na quadra, onde foi possível vivenciar uma brincadeira que envolvia a evolução do *engatinhar* (4 apoios) para o *caminhar e correr* (2 apoios). A brincadeira era um tipo de “pega-pega”, no qual as crianças tinham que correr (fugir do pegador) utilizando a postura bípede, após serem pegadas tinham que ficar paradas no local com as pernas afastadas, esperando que um colega as salvasse passando por baixo das pernas, utilizando a postura quadrúpede. Trabalhar as diferentes formas de locomoção, seja com dois apoios ou quatro, poderia levar as crianças a identificarem as formas mais adequadas para se atingir o objetivo proposto na brincadeira, compreendendo que o engatinhar e caminhar são movimentos

presentes com maior e menor intensidade nos períodos de desenvolvimento humano.

Imagem 3 – Alunos apreciando o curta de animação “A evolução do homem”.



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador.

Imagem 4 – Brincadeira de correr que envolvia as posições de dois e quatro apoios no chão (bípede e quadrúpede).



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador.

A atividade utilizada pelo professor leva o nome de pega-pega “americano” (salvar passando por baixo da perna do colega). Qual o objetivo principal que efetivamente está orientando as crianças nessa brincadeira? A resposta correta é: fugir e perseguir o outro pelo espaço. O professor coloca como objetivo da atividade de ensino a compreensão da evolução humana em relação às posturas bípedes e quadrúpede de locomoção. Nessa brincadeira, o andar em quatro apoios, o correr etc são operações e dificilmente aparecem para as crianças como um foco, como aquilo para o qual está objetivamente e diretamente relacionada a sua atenção. Pensando a partir da perspectiva histórico-cultural de desenvolvimento humano, temos alguns conceitos que nos permitem entender a atividade humana (Davidov, 1988; Leontiev, 1983; Marx; Engels, 2007). Quando nos referimos a operações, entende-se:

Por operação, entendemos o modo de execução de uma ação. A operação é o conteúdo indispensável de toda a ação, mas não se identifica com a ação. Uma só e mesma ação pode realizar-se por meio de operações diferentes, e, inversamente, ações diferentes podem ser realizadas pelas mesmas operações. Isso explica-se pelo fato de que enquanto uma ação é determinada pelo seu fim, uma operação depende das condições em que é dado este fim. (Leontiev, 1978, p. 303-304).

De acordo com as colocações da banca no exame de defesa da dissertação, o pega-pega é considerado um jogo de perseguição, ao propor tal jogo o objetivo principal da atividade passa a ser perseguir para pegar, ou correr para fugir. Para as crianças, a identificação das posturas bípede e quadrúpede passa a ser algo secundário nessa atividade. Veja, utilizar o pega-pega que propõe um rio para ser pulado ou para se realizar posições de 2 apoios ou 4 apoios não permite que essas propostas sejam o foco principal da ação corporal (e muito menos o foco de ter com elas a busca de uma marca, de buscar o próprio desafio com o salto ou o locomover-se em quatro apoios), teríamos que justificar pedagogicamente por que, em qual momento, qual a razão de realizar essas brincadeiras para ensinar atletismo. Não podemos justificar as atividades de ensino a partir dos movimentos presentes nelas, isto é, utilizar a justificativa de que o movimento x ou y apareceu na brincadeira, então contemplamos o ensino do atletismo. Se estamos no campo da “cultura corporal” como objeto de estudo, a justificativa tem que ser no problema/significado/relação que a brincadeira propõe à criança e que materializa a atividade “atletismo”. Não estamos realizando uma crítica à situação de ensino em si, mas dizendo ou defendendo que em uma análise pedagógica de situações de ensino, nesse campo

epistemológico e político em que estamos, de labuta para defender o ensino de conteúdos, precisamos sempre tornar nossas escolhas pedagógicas precisas. Para contextualizar a Pré-história, utilizamos uma aula para identificar as atividades de sobrevivência que os “homens da caverna” precisavam realizar para sobreviver. Iniciamos com a apresentação de um vídeo sobre a existência de homínídeos no período pré-histórico e analisamos as condições de sobrevivências desses seres por meio de uma roda de conversa: Quais instrumentos/ ferramentas eram utilizadas para caçar? E como caçavam? Com a interação das crianças levantamos alguns pontos essenciais apresentados no vídeo, como caçar, cozinhar, caminhar/andar, entre outros. Atividades que se assemelhavam às atividades humanas presentes na atualidade.

No segundo momento da aula, fizemos uma brincadeira de “caçar animais”, no caso “caçar o tigre” envolvendo o correr e o lançar para acertar o alvo. O professor comandou a brincadeira criando um cenário imaginário, narrando para as crianças que eles estavam na floresta no período pré-histórico e que precisavam comer, para isso teriam que realizar a atividade caça. Cada criança estava com um espaguete de espuma na mão que simbolizava uma lança, instrumento que seria utilizado para caçar os animais. O professor se utilizou do jogo simbólico/brincadeiras de papéis da psicologia histórico-cultural, para que as crianças encenassem as condições objetivas de sobrevivência naquele período. Nesta brincadeira, os movimentos básicos utilizados se voltaram para o correr e lançar. Na aula em que trabalhamos os movimentos de correr e saltar, brincou-se de fugir dos predadores, seguido de um debate na roda de conversa para refletir sobre a necessidade de utilizar os movimentos do *correr e saltar* para fugir dos predadores, ao mesmo tempo que eram necessários para superar os obstáculos impostos pela natureza e alcançar uma determinada presa.

O professor direcionou alguns questionamentos às crianças antes de começar a brincadeira: “Na Pré-história nós só caçávamos ou éramos caçados também, o que é caça e o que é caçador, o que é presa e o que é predador?” As crianças ficavam intrigadas com as perguntas tentando elaborar respostas, já que as funções de caçar e ser uma caça se confundiam em seus imaginários. A brincadeira intitulada “fuga dos predadores” consistiu em uma brincadeira de correr, onde as crianças tinham que fugir do predador (o tigre) em direção à toca (o tapete colocado no chão da quadra). Trabalhar os dois movimentos básicos, *correr e saltar* de forma combinada, instigou as crianças a observar as possibilidades de reprodução e criação dos dois movimentos para se atingir um fim. Os dois movimentos foram trabalhados enquanto atividades corporais constituídas historicamente, compondo o objeto de ensino atletismo. Utilizou-se do jogo simbólico para guiar o desenvolvimento da brincadeira. Terminamos a aula com uma roda de conversa para debater: o que é predador? As crianças apontaram que os

predadores eram os animais ferozes que queriam pegar os homens das cavernas.

Nas duas aulas descritas acima, temos a utilização do personagem tigre como um elemento figurativo. Há uma indicação do professor de que foi utilizado o jogo simbólico para o desenvolvimento da atividade. Conforme colocações da banca no exame de defesa, podemos nos indagar, caçar o tigre é um jogo protagonizado, é uma brincadeira de papéis? Qual é a estrutura da atividade das crianças? Elas estão protagonizando papéis? Vejamos, quando as crianças brincam de “escolinha” ou “veterinário”, “posto de saúde”, elas estão protagonizando papéis sociais, reconstituindo relações sociais, e, no desenvolvimento da brincadeira, na situação imaginária, as crianças vão se deparar com problemas que as pessoas que ocupam esses papéis na vida real enfrentam. Nessas brincadeiras, as crianças lidam com os modelos de relações sociais, os princípios norteadores das ações humanas nas relações sociais. O caçar o tigre seria isso? Ou seria uma brincadeira que incorpora um elemento lúdico, para poder criar um motivo para as crianças se locomoverem? Quando nos debruçamos sobre o conceito de ação, o nosso enfoque é a atividade, então precisamos analisar qual é o objetivo, qual é o foco principal da atividade proposta. Neste sentido, caçar o tigre não se configurou enquanto um jogo de papéis, mas encenar e incorporar o tigre, enquanto um elemento lúdico e imaginário, estimulou as crianças a realizarem a proposta de atividade dirigida pelo professor. Mais uma vez podemos constatar que temos uma atividade de fuga e perseguição. Nos jogos de papéis, por sua vez:

Trata-se da inclusão da ação objetual no sistema de relações humanas, levando para as crianças o verdadeiro sentido social, ou seja, o jogo cumpre a função de mediar as apropriações da criança sobre a realidade social. Nesse período, a criança imita o adulto através de dramatizações e o conteúdo dos jogos é o que a criança destaca como aspecto principal da sua realidade perceptual. (Magalhães, 2018, p. 276).

Imagem 5 – Brincadeira “fugir dos predadores”



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador.

Com o intuito de trabalhar os movimentos básicos do atletismo no contexto da Pré-história, abordou-se novamente na aula a existência de hominídeos em tal período. A aula teve início com algumas indagações proferidas pelo professor: “Quais instrumentos e ferramentas eram utilizados para caçar, o que eles caçavam e como caçavam?” A partir daqui, as crianças já começavam a assimilar algumas funções que os instrumentos e ferramentas tinham para a aquisição de alimentos e até mesmo para sua própria defesa. O objetivo dessa aula, proposto na rotina semanal, concentrou-se em: *“identificar o movimento do lançar enquanto condição para caçar no período pré-histórico e compreender a necessidade de um alvo para ser atingido através do movimento do lançar”*. Logo, buscou-se identificar, junto às crianças, que o *lançar* e o *arremessar* seriam movimentos fundamentais naquela ocasião, para se atingirem os objetivos em relação à atividade de caça. Em seguida, tomando o brincar a partir de um processo diretivo, as crianças tiveram que acertar os alvos colocados nos pneus (imagens ilustrativas de animais pré-históricos: tigres dente-de-sabre, mamutes e alce gigante), por meio do movimento do lançar (utilizando a lança, um espaguete de espuma). Neste mesmo sentido, realizou-se outra brincadeira com o objetivo de caçar os animais utilizando as mãos, porém, agora com os pneus em movimento, fazendo com que as crianças tivessem que correr atrás dos animais e alcançá-

los. O *lançar e arremessar* também constituíram os movimentos trabalhados como parte das atividades corporais históricas que compõem o objeto de ensino atletismo.

Imagem 6 – Os animais pré-históricos.



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador.

Vamos analisar agora a situação do lançar, nos perguntando: “como ou quais estratégias utilizar para lançar algo em um alvo? Quais as formas de utilizar o braço, as pernas, o tronco para melhor lançar o objeto? Em qual distância eu consigo atingir o alvo com sucesso algumas vezes, em qual distância eu nunca consigo, em qual é muito fácil?” Aqui, seria um início de relação da criança com a técnica. Essas possibilidades não foram realizadas na situação de ensino (esses direcionamentos da atenção das crianças ao brincar de lançar os espaguete). Para a atividade proposta, o professor proporciona apenas uma distância específica para se tentar lançar o espagete no alvo. A limitação da distância de lançamento é demarcada por uma corda posicionada na altura dos ombros das crianças. O direcionamento do professor foi de incentivar as crianças a testarem diferentes formas de lançar para se atingir o alvo, em seguida o professor demonstrou uma forma de segurar o espagete para ter mais eficiência ao se lançar. Podemos constatar que a situação de ensino fica limitada a pequenas possibilidades de engajamento das crianças para com a atividade proposta. O que leva as crianças a realizarem o lançamento é o alvo a ser atingido, e não o desafio de identificar as melhores formas de realizar esse lançamento, apropriando-se de uma técnica específica presente no atletismo.

Imagem 7 – Brincadeira com o movimento de lançar para caçar os animais.



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador.

O processo de organização do ensino precisa ter critérios para fazer escolhas e demonstrar como cada uma delas direciona a criança para um caminho ou outro em relação ao conhecimento que se quer ensinar. Escolher determinada atividade porque ela possui o movimento do lançar não justifica o ensino daquele conteúdo. Na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, a organização do ensino da educação física deve se pautar na identificação do problema/significado/relação presente na atividade que se almeja desenvolver, isso acarreta a incorporação dos pressupostos teórico-metodológicos de tal pedagogia para melhor identificação das formas de se organizar o ensino. Para a pedagogia histórico-crítica, “[...] o trabalho pedagógico não é algo que fica à deriva. Trata-se de um tipo de atividade organizada, planejada e dirigida a um determinado fim. Isso nos leva a uma diferenciação em relação a muitas teorias [...]” (Marsigliá; Martins, 2013, p. 99). Na organização do ensino de educação física, é preciso uma atenção maior para os conteúdos a serem trabalhados. Diante da vasta gama de esportes, danças, lutas, ginásticas e outras manifestações que existem na cultura corporal, precisamos selecionar os conteúdos indispensáveis para o processo de aprendizagem.

Os conteúdos são fundamentais e sem conteúdos relevantes, conteúdos

significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela transforma-se num arremedo, ela transforma-se numa farsa. Parece-me, pois, fundamental que se entenda isso e que, no interior da escola, nós atuemos segundo esta máxima: a prioridade de conteúdos, que é a única forma de lutar contra a farsa do ensino. (Saviani, 2018, p. 45).

Enfatizaram-se em uma aula os desafios que encenassem os obstáculos que apareciam durante uma atividade de fuga ou de caça na floresta, realizada pelo “homem das cavernas”. Nesta aula, as discussões na roda de conversa giravam em torno de: “como os homens das cavernas conseguiam superar e ultrapassar os obstáculos?” As crianças respondiam os questionamentos dizendo que eles “pulavam”, o pular era um termo utilizado pelas crianças como sinônimo do saltar, o sentido e significado da palavra saltar ainda não estava incorporado neste momento da unidade didática.

Em seguida, outra brincadeira envolveu diversas maneiras de *saltar*, sobre diferentes obstáculos, enquanto as crianças *corriam*. *Saltar* o rio para não ser pego pelo crocodilo, saltar a corda para não ser pego pela cobra, *saltar* os pneus para não tropeçar na pedra. No final da aula, retomou-se o diálogo para identificar a necessidade de se utilizarem os movimentos combinados de *saltar e correr* na brincadeira. Nesta aula, retomamos os movimentos de saltar e correr como parte do desenvolvimento histórico das atividades humanas que compõem o objeto de ensino atletismo. Os objetivos contidos no planejamento semanal do professor (rotina) voltaram-se para: *identificar o movimento do saltar para superar um obstáculo e compreender os movimentos combinados dos membros inferiores para realizar o movimento do saltar*.

Imagem 8 – Brincadeira que envolvia saltar para superar os obstáculos impostos pela natureza.



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador.

De acordo com as colocações da banca no exame de defesa da dissertação, muitas vezes é comum, da educação infantil ao ensino superior, termos o objeto de ensino em nosso pensamento como intenção, mas não conseguirmos materializá-lo de fato para as crianças/jovens/adultos como ações que permitem se apropriar do conteúdo proposto. Saltar o rio no meio do pega-pega dificilmente permite uma relação voluntária e, portanto, direta com o salto do atletismo, muito menos com a busca de voluntariamente superar um limite ou marca com o saltar. Se é essa a relação, o significado, com que queremos que as crianças se relacionem na educação infantil, teríamos que propor outra situação de ensino. No mínimo, aqui, um rio com diferentes margens para que se pudesse pensar, atuar, escolher distâncias que são limites para mim ou desafios. Mas, nesse caso, podemos considerar que tirar o pega-pega, que invariavelmente vai colocar como foco para a criança o perseguir e o fugir, seria importante para que o foco passe a ser cada vez mais *a busca de melhores formas de saltar bem longe*. Aqui, mesmo não sendo prova de atletismo, nos aproximamos do objeto atletismo. Podemos observar aqui, também, o “mito” que por vezes ainda nos permeia sobre a necessidade de ter

um “contexto” (o pega-pegas, uma situação imaginária) para a criança se engajar com um conteúdo. No entanto, poderíamos nos questionar: “essa situação imaginária se faz realmente necessária para a aprendizagem das crianças?” Baseando-se nos estudos de Leontiev, Magalhães (2018, p. 276) afirma:

[...] o traço fundamental das necessidades humanas é que elas se direcionam a um objeto e atendem a um objetivo, o que significa que são atividades objetivas. Temos a necessidade de algo, seja um objeto material, seja o resultado de uma atividade, sendo que ambas exigem determinadas condições sociais para sua satisfação. As necessidades humanas podem ser tanto materiais, como não materiais, ou espirituais (objetos ideais, arte, conhecimento, cultura).

O engajamento das crianças não requer sempre a criação de uma situação imaginária, para conseguirem realizar um jogo ou uma brincadeira. O que precisamos ter como norte é o objetivo principal que se deseja atingir com aquela atividade de ensino proposta.

A fim de relacionarmos a utilização de movimentos combinados, foi elaborada e desenvolvida uma aula com os movimentos de saltar e correr, incorporando seus significados por meio das vivências propostas. Para o desenvolvimento dessa aula, retomamos as brincadeiras da aula anterior sobre o saltar e conversamos sobre os movimentos que os homens da caverna precisavam realizar para caçar em uma floresta (o correr para alcançar a presa, o lançar para atingir o alvo, o saltar para superar o obstáculo). Em seguida, foi proposto às crianças a brincadeira de correr e saltar em espaços diversos na escola, com a presença de obstáculos, contextualizando a condição de vida dos homens da caverna e os lugares que eles exploravam para encontrar alimentos e abrigo. Nesta aula, utilizamos os brinquedos do parque da escola. As crianças puderam explorar os saltos e as corridas, a partir dos desafios que eram colocados pelo professor, como a utilização do correr e saltar para atingir uma distância maior e o saltar, a partir de uma determinada altura, para superar um obstáculo ou se desafiar.

Dedicamos também uma aula exclusiva para o movimento do saltar, só que agora voltado para a superação de desafios. O professor utilizou um escorregador de plástico para simbolizar uma montanha e colchonetes para simbolizar o rio. Nesta brincadeira, as crianças tinham que escalar a montanha (subir pela rampa do escorregador) e saltar no rio (em cima dos colchonetes). Ao longo da brincadeira, o professor ia instruindo as crianças a saltar de forma diferentes: saltar colocando a mão no joelho, saltar com os braços abertos, saltar girando. Na sequência, o professor instigava as crianças a ganharem mais altura no salto, criando um ambiente de confiança e segurança. Com esta aula, foi possível proporcionar momentos que possibilitassem a compreensão de que o movimento do saltar pode ser realizado a partir de

várias alturas, partindo do chão ou de um lugar mais alto.

Imagem 9 – Brincadeira de saltar em outros espaços da escola.



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador.

Nas duas atividades de ensino realizadas acima, o professor propõe situações de ensino, nas quais as crianças podem se engajar no desafiar-se. A ação corporal realizada na brincadeira é motivada pelo saltar mais longe ou saltar mais alto, e até mesmo pela combinação do movimento de correr e saltar. “Se eu conseguir impulso, consigo saltar mais longe? Como eu posso atingir uma altura maior no meu salto? E se eu saltar girando?” Ao propor tais desafios, é preciso ter claro a intencionalidade daquela proposta. Pedir que as crianças simplesmente saltem uma distância ou altura não expressa o significado essencial da atividade. Em uma perspectiva histórico-crítica de ensino ou crítico-superadora, precisamos definir os critérios de seleção das atividades que realizamos com os alunos. Para definir esses critérios, precisamos levar em consideração o período de desenvolvimento humano em que o aluno se encontra, ou seja, pensar nas potencialidades de aprendizagem que estão latentes nos conteúdos de ensino da educação física. Ensinar atletismo na educação infantil não é uma tarefa impossível, mas uma ação pedagógica necessária para as crianças pequenas, cabendo ao professor organizar o ensino do atletismo de modo que efetive a aprendizagem do conteúdo ou possibilite a

aproximação mais fidedigna possível ao objeto de ensino.

A prática pedagógica coloca a tarefa de aperfeiçoar o conteúdo e os métodos de trabalho didático educativo com as crianças, de maneira que exerça uma influência positiva no desenvolvimento de suas capacidades (por ex., do pensamento, da vontade, etc.) e que, ao mesmo tempo, permita criar as condições indispensáveis para superar os atrasos, frequentemente observados nos escolares, de uma ou outras funções psíquicas. (Davidov, 1988, p. 47).

Analizamos como se organizava a vida na Pré-história, para isso se reservou uma aula na qual foi projetado o filme de animação intitulado “Os croods”, que retrata a vida de uma família engraçada numa caverna. O filme acompanha os membros da família se aventurando em diversas atividades de caça para conseguirem alimentos e de fuga para se abrigarem nas cavernas contra os perigos da noite. Objetivou-se com a apreciação do filme analisar por meio dos personagens as condições de vida do homem das cavernas e *identificar os movimentos* necessários às atividades de *fuga e caça* para garantir a sobrevivência da família naquele período pré-histórico.

Imagem 10 – Brincadeira de saltar no rio.



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador.

Após o filme, foi realizada uma roda de conversa para identificar as características de

sobrevivência da vida pré-histórica. As crianças em suas falas apontavam que a família tinha que correr e saltar para fugir dos “bichos” e realizar o movimento de lançar e arremessar para conseguir alimento. Aqui, a *fuga* e a caça se apresentaram perante os alunos enquanto ações necessárias que dependiam da realização dos movimentos básicos de correr, saltar, lançar e arremessar, em um contexto histórico para a sobrevivência. Assim, a historicidade aparece como uma categoria importante que dá sustentação à contextualização histórica dos movimentos básicos, relacionados ao objeto de ensino atletismo.

Após o trabalho com os movimentos básicos do ser humano na pré-histórica, utilizamos uma aula para apresentar às crianças algumas imagens de pinturas rupestres do período pré-histórico, presente no território brasileiro. Em seguida, foi proposto identificarmos os movimentos e atividades humanas presentes nos desenhos das imagens rupestres, relacionando com o que nós havíamos estudado até o momento. Buscou-se também analisar algumas imagens das pinturas rupestres do período pré-histórico, a fim de compreender o surgimento da linguagem escrita e falada. Ao observar as imagens, as crianças conseguiam identificar a atividade de caça nas pinturas rupestres, a partir de desenhos dos instrumentos utilizados e dos animais. Na sequência, foi proposto que as crianças realizassem as próprias pinturas sobre os movimentos estudados nas aulas. Utilizou-se tinta guache para carimbar as mãos no papel *kraft* e o giz para realizar os desenhos dos jogos e brincadeiras que continham o correr, lançar, arremessar e saltar, compreendidos como movimentos corporais que constituem o objeto de ensino atletismo. O objetivo da aula, abordando as pinturas rupestres na caverna, foi: identificar os diversos tipos de registros feitos pelos homens da caverna e compreender as pinturas rupestres enquanto elementos históricos e arqueológicos.

A proposta de registro dos jogos e brincadeiras realizados durante o trabalho com a Pré-história se mostra relevante como um instrumento avaliativo do professor, para identificar uma forma de expressão do conhecimento ou experiência vivida pela criança. A ideia de construir uma caverna é analisada na parte do plano de trabalho da unidade didática, uma vez que no planejamento se almeja construir essa caverna. Como podemos ver na análise, a construção da caverna surge no processo de ensino como algo figurativo, uma alegoria para estimular a imaginação das crianças. Não foi realizada durante a proposta uma situação de ensino que reconstituísse os problemas/significados presentes nas formas de se produzir, pintar e realizar registros no período pré-histórico. O que podemos constatar na atividade descrita acima é a reprodução de formas cotidianas de se desenhar na educação infantil. Por mais que se objetivasse compreender o surgimento da linguagem escrita e falada por meio das pinturas rupestres, isso não era o objetivo principal da atividade, uma vez que a proposta levava

diretamente as crianças a se engajarem no registro de desenhos dos jogos e brincadeiras vivenciados nas aulas. Apresentar a pintura rupestre na situação de ensino se mostra uma proposta válida, possibilitando o contato das crianças com elementos históricos e arqueológicos.

Imagem 11 – Desenho coletivo das brincadeiras vivenciadas em aula.



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador.

Agora abordaremos as aulas desenvolvidas no contexto dos movimentos básicos do ser humano nas modalidades do atletismo. Essa parte da unidade didática foi prejudicada com o advento da reforma da escola e com as celebrações de datas comemorativas, como já mencionado anteriormente, por isso os dados empíricos que abarcam as modalidades do atletismo serão apresentados com um quantitativo menor de aulas.

Elaborou-se uma aula comum momento de apresentação das modalidades do atletismo, a partir de vídeos na sala multiúso. As crianças puderam apreciar provas do atletismo a partir de cenas extraídas de eventos esportivos, como os jogos olímpicos. Foi discutido com as crianças como aqueles movimentos de correr, saltar, lançar e arremessar eram realizados naquele contexto de prova. O professor dedicou um momento expositivo da aula para explicar o que era o atletismo e como ele se organizava na atualidade, apresentando, além dos vídeos, fotos de atletas e fotos da pista de atletismo. Algumas perguntas eram direcionadas às crianças, como: “você já tinha visto uma pista de atletismo? Você já entrou numa pista de atletismo? Você sabe o que é um atleta?” Em seguida, o professor propôs às crianças uma brincadeira para

encenar uma pista de corrida do atletismo, vivenciando as corridas sem obstáculos. O objetivo dessa brincadeira foi identificar os movimentos corporais necessários para praticar a corrida sem obstáculo e compreender e diferenciar os tipos de corridas no atletismo. Em uma aula, trabalhamos a corrida de curta distância, para isso utilizamos brincadeiras que envolviam o correr, com o objetivo de atingir curtas distâncias de percurso (elefantinho colorido, pegue o colete).

Imagem 12 – Corrida de curta distância.



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador.

Podemos observar que, na situação de ensino, há a utilização de algumas brincadeiras para se atingir um objetivo. O professor se propôs a trabalhar as corridas do atletismo, sendo uma delas a corrida de curta distância. Para isso, é utilizada a brincadeira do “elefantinho colorido” e do “pegue o colete”, ambas brincadeiras proporcionaram às crianças a locomoção em alta velocidade em uma curta distância. Neste caso, o caráter lúdico da atividade deve ser considerado pelo professor algo secundário, e não como algo orientador para a organização do ensino. Pois, o conceito que se pretende desenvolver com as crianças é o de “corrida de curta distância” do atletismo. Propor as brincadeiras de forma aleatória visando à promoção de momentos divertidos não condiz com um ensino histórico-crítico. É necessário aprendermos o significado essencial presente nas atividades que desenvolvemos. O motivo que leva à ação corporal das crianças no jogo pode ser definido pelo professor ou pelo próprio jogo, como no caso dos jogos de perseguição; o que se designa ao professor é que analise os critérios de seleção

do objeto de ensino e organize tal processo para que atinja os objetivos estabelecidos no planejamento didático. A atividade proposta acima possibilita às crianças a aproximação dos significados e relações presentes no atletismo.

Sem essa sistematização dos significados centrais ou específicos das atividades da cultura corporal, é provável que passemos a tratar, como objeto de ensino da Educação Física, significações de outras atividades e não especificamente aquelas da dança, do jogo, da luta, da ginástica etc. A argumentação é que um mesmo fenômeno (por exemplo, a dança), ao ser analisado por um historiador, por um físico ou por um professor de Educação Física, resultará na sistematização de significados distintos como centro de seus sistemas conceituais, porque distintas são as atividades com as quais cada um desses campos trabalha. (Nascimento, 2018 p. 685).

Em uma segunda aula, trabalhamos a corrida de longa distância. Construímos uma pista de atletismo com cones. Nesta aula, brincamos de correr na pista para identificarmos a distância que cada um conseguia atingir. Posteriormente, o professor introduziu alguns elementos para resgatar os movimentos pré-históricos, como colocar um pegador na pista de atletismo (o predador) para pegar as demais crianças (as presas), as quais tinham que fugir correndo em um único sentido na pista. A partir dessas brincadeiras as crianças puderam identificar os tipos de corrida e as diferenças nas distâncias a serem percorridas. Ao final da aula, o professor perguntou às crianças se, ao dar uma volta na pista, a distância era menor ou maior do que quando dou 10 voltas na pista de atletismo? As crianças interagiam dizendo que: *“10 voltas era uma distância maior, e que se correr mais rápido a gente fica mais cansado”*.

Na corrida de longa distância, podemos tecer uma análise semelhante da aula da corrida de curta distância. A intencionalidade da atividade foi percorrer longas distâncias em uma pista de corrida. Diante de tal desafio, as crianças puderam engajar-se na experiência de realizar diversas voltas na pista de corrida, identificando a quantidade de voltas que era possível de serem feitas. Essa situação de ensino, articulada com a aula anterior, pode promover uma percepção por parte das crianças do que seria uma curta distância e uma longa distância, conceitos que estão presentes no atletismo e em outras manifestações da cultura corporal.

Ao introduzir um pegador (ou um personagem figurativo que tem a missão de pegar as crianças), acaba-se modificando o sentido da proposta, alterando o motivo que leva a criança a correr uma longa distância, pois agora o desafio não é percorrer várias voltas, mas agora eu preciso fugir do pegador. Isso afeta também na compreensão do que seriam os elementos constituintes do objeto de ensino atletismo na educação infantil. Utilizar uma situação lúdica

alinhada com os objetivos do conteúdo não descaracteriza uma atividade de ensino histórico-crítica, mas é preciso ter claro qual é a intencionalidade da atividade. No processo de ensino, precisamos conceder instrumentos de forma intencional para que os alunos possam se apropriar dos significados das palavras, daquilo que os cerca na atividade em que estão engajados, seja num momento de apreciação de uma pintura ou da realização de um jogo.

A elevação do pensamento empírico ao pensamento teórico – este superando aquele por incorporação, portanto, prescindindo daquele como parte de um processo mais amplo e complexo de apreensão do pensamento – não ocorre de maneira naturalmente espontânea, mas sim, pressupõe a exigência de situações planejadas e organizadas, tornando ímpar o processo de ensino escolar. (Lavoura; Marsiglia, 2015, p. 350-351).

Imagem 13 – Corrida de longa distância.



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador.

Com o intuito de trabalhar as modalidades do atletismo que envolviam os tipos de corrida sem obstáculos, abordamos a corrida de revezamento. Na pista de atletismo construída

com cones, faríamos a brincadeira de passar o bastão para o colega, simulando a corrida de revezamento. O professor dividiu a turma em grupos, e cada grupo tinha que realizar o revezamento do bastão enquanto corriam. Foi enfatizado junto às crianças a necessidade de realizarem um trabalho em equipe para se atingir o objetivo da brincadeira. Durante o revezamento, ou seja, na hora de passar o bastão para o colega, não poderiam deixar o bastão cair no chão, senão teria que começar do ponto de partida da corrida. O bastão foi confeccionado pelo professor a partir de materiais recicláveis. Ao final da aula, os alunos relataram ao professor que tal brincadeira exigia um trabalho coletivo.

Imagem 14 – Corrida de revezamento.



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador.

A corrida de revezamento realizada pelos alunos se aproxima de um jogo de estafetas, ou seja, jogos de revezamento onde todas as crianças de cada equipe fazem o mesmo percurso, cumprindo as mesmas tarefas e objetivos. A situação de ensino possibilita uma aproximação com os sentidos e significados do atletismo, todavia não há, no primeiro, uma intenção de ensinar técnicas para a realização dessa modalidade, mas de apresentar um desafio a ser superado em equipe e um objetivo a ser atingido. As regras colocadas pelo professor

direcionaram as ações realizadas pelos alunos. O motivo que levava os alunos a correr era o de ganhar a corrida, entretanto era preciso compreender que nem todos os membros da equipe vão correr com a mesma velocidade para trocar o bastão. No atletismo, a corrida de revezamento possui um caráter competitivo exigindo de todos os atletas que revezam uma alta performance durante o correr. Essa não era a intencionalidade pedagógica proposta pelo professor, de antemão a preocupação era de que os alunos pudessem realizar um trabalho em equipe, compartilhando dos mesmos objetivos e motivos para realizarem as ações corporais. O professor poderia ter sugerido outros jogos ou brincadeiras que pudessem contribuir para a aproximação do sentido e significado da corrida de revezamento, como construir uma pista, posicionar as crianças em diferentes pontos e propor uma corrida, partindo do ponto de largada até o ponto onde está posicionado o amigo, no encontro com o amigo realizaria um toque na mão para que o amigo continuasse a corrida. Posteriormente, o professor poderia introduzir o bastão para desafiar as crianças a realizarem a corrida com revezamento.

Contemplamos também, ao se trabalhar os movimentos básicos do ser humano no atletismo, as corridas com obstáculos. Utilizamos uma aula para construirmos um percurso com barreiras feitas de cones e espaguete de espumas. A brincadeira proposta consistiu em fugirmos do pegador, tentando saltar as barreiras, superando assim os obstáculos, no entanto o professor indicou que os alunos deveriam realizar o salto na tentativa de não derrubar a barreira. No decorrer da brincadeira, a altura da barreira era aumentada com o intuito de dificultar o percurso. No segundo momento da aula, foram disponibilizados para os alunos os materiais, para que pudessem construir as barreiras. Finalizamos a aula com uma roda de conversa sobre a respectiva modalidade do atletismo, discutindo quais dificuldades eles tinham encontrado durante a brincadeira. A maioria dos alunos disse encontrar dificuldades para combinar o correr e saltar sem derrubar a barreira.

Por fim, aqui trazemos mais uma aula que se voltou para a corrida com obstáculos. Foi sugerido aos alunos colocarmos diferentes tipos de obstáculos na quadra (colchonetes, bambolês, barreiras, cordas, etc.), para brincarmos de superar os obstáculos saltando sobre eles. Novamente, utilizou-se de recursos imaginários para simbolizar os obstáculos a serem superados, como, por exemplo, imaginar os colchonetes enquanto um fosso de água presente em uma pista de atletismo. Durante a brincadeira, o professor realizou intervenções pedagógicas com a introdução de um pegador, para estimular o movimento do correr e realizar o salto sobre o obstáculo, podendo ser o pegador denominado de leão, tigre, etc. Outro momento da aula foi a utilização de espaços alternativos para a vivência do salto sobre obstáculos. O professor

convidou os alunos para uma expedição pela escola, desafiando-os a saltar sobre os obstáculos já existentes que surgiam no percurso.

Imagem 15 – Corrida com obstáculos.



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador.

Vejamos, as propostas de superar um obstáculo, colocar o seu corpo em movimento para ultrapassar uma pequena altura exige do aluno o desafio de pensar como ele pode realizar tal ação. Identificar o local em que se encontra o obstáculo, a altura, os movimentos corporais necessários para ultrapassá-lo são tarefas que os alunos precisaram realizar para conseguirem atingir os objetivos propostos. Porém, o professor indica na descrição da aula que introduziu um pegador para estimular o movimento do correr, isso nos leva para as análises sobre a alternância do motivo da ação corporal realizada pela criança durante a brincadeira. A corrida com obstáculos desenvolvida na aula utilizou-se de elementos figurativos e lúdicos para proporcionar uma situação de ensino que se relacionasse com as modalidades do atletismo.

Com a exposição e análise das aulas sobre o objeto de ensino atletismo, vemos que alguns elementos contidos no plano de trabalho da unidade didática não foram contemplados de forma direta, como o salto em distância, enquanto uma modalidade do atletismo, mas foi possível observar a presença do movimento saltar em diversas atividades.

O ensino dos conteúdos escolares da educação física, a partir dos fundamentos histórico-críticos, deve impulsionar a criação de novas necessidades formativas, ou seja, oportunizar novos motivos que levam a novas ações significativas, que possam reconstituir historicamente as relações sociais promovendo desenvolvimento qualitativo. A unidade didática trabalhada

com as crianças da educação infantil pretendia, por meio do trabalho educativo histórico-crítico, o desenvolvimento de nexos e relações presentes no decorrer histórico dos seres humanos, a partir do surgimento dos movimentos do lançar, arremessar, correr e saltar. Todavia, não foi possível chegar aos resultados almejados, conforme são desenvolvidas as análises sobre a unidade didática e a execução das aulas. Tais movimentos foram tomados pelo professor, enquanto construções culturais que se desenvolveram ao longo da história, a partir das inúmeras atividades de objetivação e apropriação realizadas pelos indivíduos. No entanto, não podemos ter essa percepção por parte dos alunos, uma vez que nas atividades desenvolvidas o que os guiava não era a compreensão histórica da atividade, mas o motivo de sua ação, o seu engajamento nela.

Na descrição das aulas, podemos notar que havia uma preocupação do professor em trabalhar com os movimentos corporais. Ao descrever o desenvolvimento das aulas, os objetivos estabelecidos pelo professor giravam em torno dos movimentos, isto é, visando por meio do ensino possibilitar às crianças a vivência dos movimentos de correr, saltar, lançar e arremessar, presentes no atletismo, sem se questionar sobre quais seriam os verdadeiros significados que orientavam as atividades propostas. Podemos dizer que a organização do ensino do atletismo se deu a partir de atividades que contemplassem os movimentos corporais, não expressando um ensino verdadeiramente histórico-crítico ou crítico-superador.

Os conteúdos da educação física escolar expressam significados e sentidos que constituem os diferentes objetos de ensino da cultura corporal, o ensino de atletismo possibilita a apropriação desses significados e sentidos, contribuindo para o desenvolvimento da formação humana desde a mais tenra idade.

Conforme as colocações da banca no exame de defesa da dissertação, o movimento lógico-histórico do conteúdo, ou podemos dizer os elementos de historicidade não aparecem de forma contundente nas aulas analisadas. Há no planejamento uma preocupação em apresentar o contexto da Pré-história e do atletismo na atualidade, mas não vemos no processo de ensino como se dá o salto qualitativo, o salto de transformação da atividade humana de sobrevivência para a atividade humana de competição, a incorporação por superação. Há um marco histórico importante na transformação da sociedade que faz com que o atletismo surja para satisfazer determinadas necessidades humanas, atribuindo-lhe sentido e significados diferentes em cada período histórico. Isso não diz sobre seu processo histórico linear, a saber, o de identificar na histórica cada fase de desenvolvimento do atletismo, mas de pensar o todo, os determinantes sociais que possibilitaram a transformação e modificação do atletismo ao longo do tempo. Isso não ocorre no planejamento da unidade didática, nem no desenvolvimento das aulas. O

atletismo é uma atividade humana, fruto de um desenvolvimento histórico, material e cultural.

A atividade especificamente humana, o trabalho, produziu objetivações de diferentes tipos, como os objetos em si, a linguagem, as relações entre os homens, bem como as formas mais elevadas de objetivações, como a arte, a filosofia e a ciência. Isso significa dizer que nessas produções humanas há atividade objetivada, depositada, condensada. Esse processo é cumulativo, ou seja, em uma objetivação – seja ela material ou intelectual – há riqueza humana acumulada, produzida por várias gerações anteriores. (Martins; Eidt, 2010, p. 681).

Em relação aos momentos didáticos da pedagogia histórico-crítica, não fica claro em que pontos da aula o professor está se referindo a um momento didático. Na execução das aulas, a prática social, a problematização, a instrumentalização e a catarse passam despercebidas. O foco do professor não foi tomar cada momento de forma separada, anunciando em que hora os momentos didáticos estavam acontecendo nas aulas. Com a grande demanda de trabalho, tendo que lidar com 24 alunos de 4 anos, em uma aula de uma hora, e ensinar os conteúdos da educação física escolar, tais princípios didáticos acabam ganhando um papel secundário na percepção do professor, considerando o surgimento de diversos imprevistos e desafios que dificultam a efetivação da atividade de ensino. As reflexões dos momentos didáticos propostos pela pedagogia histórico-crítica se restringiram à elaboração e concepção da unidade didática. Nas aulas, as reflexões de como ocorriam esses momentos se davam posteriormente, numa autocrítica e autoanálise, realizadas pelo próprio professor. Pensar o ponto de partida e o ponto de chegada no processo de ensino é fundamental, e isso precisa ocorrer durante o processo, seja na concepção de uma aula ou na elaboração de um planejamento.

Como se sabe, a prática social é questão central da pedagogia histórico-crítica, notadamente, considerado-a ponto de partida e ponto de chegada da prática educativa. Cabe salientar que essa relação entre o ponto de partida e o ponto de chegada reflete o movimento dialético inerente ao método marxiano, presente em todo o encaminhamento da proposta pedagógica e que exige do planejamento de ensino a pontuação dos conteúdos escolares que possibilitem aos alunos a visão de totalidade dos fenômenos da prática social, analisados em sua história e contradições. (Lavoura; Marsiglia, 2015, p. 353-354).

A seguir serão apresentadas, no tópico 3.2, as análises do referente empírico, a partir do qual pretendemos explorar os princípios pedagógicos apontados pela pedagogia histórico-crítica de conversão do saber elaborado em saber escolar, analisando os traços essenciais existentes entre organização dos conteúdos da cultura corporal e o ensino do atletismo nas aulas

de educação física, visando cumprir os objetivos da investigação.

4.2 O ensino do atletismo na educação infantil, a partir de uma perspectiva histórico-crítica

4.2.1 As relações entre plano de ensino, unidade didática e a didática histórico-crítica

Antes de adentrarmos o processo de análise dos itens que compõem o plano de ensino e a unidade didática, cabe uma problematização sobre o processo de adesão à denominação *Unidade Didática*. A utilização dessa denominação se deu a partir do contato do professor com o plano de trabalho em forma de tabela, elaborado pelo coordenador da época do Núcleo de Educação Física da rede municipal de Jundiaí, contendo referenciais da pedagogia histórico-crítica, o qual buscava organizar o ensino dos conteúdos da educação física a partir de unidades didáticas. O acesso ao trabalho intitulado *A prática pedagógica histórico-crítica e o ensino de educação física na educação infantil*, de Pina (2014), também possibilitou o contato com a denominação unidade didática, utilizada para organizar o processo de ensino do atletismo na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. Logo, subentendia que organizar o ensino dos conteúdos da educação física a partir de uma unidade didática seria um caminho condizente com os pressupostos da pedagogia histórico-crítica. Daí ocorre o processo de adesão da denominação unidade didática para o ensino do atletismo. Os documentos norteadores e legislativos de âmbito nacional, estadual e municipal que o professor acessou não indicavam uma organização do ensino, a partir de uma unidade didática, muito menos havia uma exigência da equipe gestora para tal. Nesse primeiro momento, a adesão realizada pelo professor se deu com a intenção de encontrar um modelo de organização didática que pudesse expressar a prática pedagógica histórico-crítica. Buscava-se apropriar de elementos didático-pedagógicos já construídos como ponto de partida para pensar o ensino dos conteúdos da educação física, a partir da pedagogia histórico-crítica.

No entanto, podemos apontar que a adesão da organização do ensino a partir de uma unidade didática pode se dar por um viés contrário, de imposição, como um requisito do currículo escolar ou dos livros didáticos disponibilizados aos professores, ou até mesmo como uma exigência da direção da escola, da rotina escolar, ou seja, tornando-se um item do cotidiano do professor, um modelo a ser seguido e executado, sem possibilidade de criação e modificação. No trabalho de Faganello (2008), visto anteriormente na revisão bibliográfica, em que são

abordadas as concepções de ensino do atletismo nos livros didáticos, tais concepções apresentam um caráter de engessamento e reprodução, na medida em que as atividades ali contidas direcionam o processo de ensino, estabelecendo o que ensinar sobre o atletismo e como ensinar, oferecendo um modelo a ser seguido e executado. Nos livros didáticos analisados no trabalho, as atividades voltam-se para o aperfeiçoamento das técnicas de execução dos movimentos, desconsiderando outros aspectos de ensino.

No trabalho de Garcia (2023), analisado no capítulo 2 desta dissertação, o ensino do conteúdo atletismo é organizado por uma unidade didática, pautada pelas diretrizes da BNCC, e pelas oito dimensões do conhecimento ali propostas. Embora a BNCC trate os conteúdos da educação física enquanto *Unidades Temáticas*, a professora não utiliza essa denominação e também não explica porque optou pela denominação *Unidade Didática*. Aderir a uma organização do ensino que preze por unidades temáticas pode levar a *processos de tematização* dos conteúdos da educação física, aos quais são defendidos por perspectivas teóricas pós-críticas, que tratam o conteúdo de forma cotidiana, promovendo momentos para que o aluno possa reinterpretar, ressignificar, recontextualizar os conteúdos, sem atentar para a especificidade dos conteúdos e de seus sentidos e significados que precisam ser transmitidos na atividade de ensino realizada no movimento lógico-histórico do conteúdo. Nesse sentido, é importante destacar que “os conteúdos são conhecimentos necessários à apreensão do desenvolvimento sócio-histórico das próprias atividades corporais e à explicitação das suas significações objetivas.” (Coletivo de Autores, 1992, p. 43).

Aderir à unidade didática para a organização do ensino de determinado conteúdo, sem realizar mediações, sem conceber, e sem refletir didaticamente sobre a dimensão de unidade e conjunto do processo de ensino e aprendizagem que ela pode nos conceder, é algo prejudicial ao trabalho pedagógico histórico-crítico a ser concebido e executado pelo professor. É importante entendermos que a unidade didática nunca está dada, ela nunca está pronta, pois sua elaboração parte de um contexto singular, com objetivos específicos a serem atingidos, mas que, no cotidiano escolar, na rotina do professor, muitas vezes acaba sendo tomada como algo que já está dado, que já foi pensando e elaborado, restando-nos apenas executar e reproduzir.

Nos fundamentos da didática histórico-crítica, não podemos conceber uma unidade didática de ensino como algo posto, moldado, enrijecido, cabendo ao professor reproduzir e executar e ao aluno aprender, é preciso superarmos e transpormos essa relação. Faz-se essencial estabelecermos uma relação dialética entre esses dois momentos cruciais da educação escolar, o ensino e a aprendizagem, que se apresentam ao mesmo tempo enquanto atividades distintas, contraditórias:

Entendemos que na didática histórico-crítica é mister – em alusão a Marx – distinguir a atividade de ensino da atividade da aprendizagem. Conforme já afirmado por Martins (2013), existe uma unidade contraditória que se institui entre o ensino e a aprendizagem, e é por essa dinâmica que a prática pedagógica histórico-crítica não se resume a uma sequência didática formal, bem como se distingue das formas de ensino realizadas pelos métodos tradicionais e novos. (Galvão; Lavoura; Martins, 2019, p. 153-154).

No ato de ensinar histórico-crítico, considerando a relação pedagógica professor e aluno, o professor é tido como o par mais desenvolvido dessa relação, é aquele que deve ter o pleno domínio do objeto de conhecimento e de seus conteúdos, responsável por organizar, sistematizar e realizar as melhores formas de ensiná-los. O aluno por sua vez é tido como aquele que aprende, que assume um papel de aprendiz no percurso lógico da aprendizagem, apropriando-se do conhecimento pela atividade de ensino do professor, vista como uma atividade mediadora da relação sujeito-objeto. Na perspectiva histórico-crítica, temos que incorporar tais pressupostos para pensar e elaborar uma unidade didática, que expresse unidade e conjunto do processo de ensino e aprendizagem.

Em termos de análise do referente empírico, é preciso considerar que, ao conceber a unidade didática sobre o ensino do atletismo na educação infantil, o professor ainda não havia se apropriado com um grau maior dos fundamentos da didática histórico-crítica, no entanto não mediu esforços para pensar e elaborar uma unidade didática que pudesse expressar uma prática pedagógica histórico-crítica, a partir dos referenciais que possuía na época. Ao se deparar com a unidade didática na atualidade, podemos observar que, no âmbito das discussões teórico-metodológicos, obtivemos avanços no campo da didática histórico-crítica, como nos estudos de Galvão, Lavoura e Martins (2019), ao apontar problemas sobre estágio de desenvolvimento da prática pedagógica histórico-crítica e seus momentos didáticos: a prática social global como ponto de partida e chegada, a problematização, a instrumentalização e a catarse. Não considerados mais como etapas que ocorrem separadamente no processo de ensino e aprendizagem em momentos sequenciais, mas sim como momentos que operam de forma processual, articulada, estabelecendo uma relação dialética entre si, visando a uma unidade e conjunto do processo de ensino e aprendizagem.

Neste sentido, faz-se necessário compreendermos que ao tratarmos do objeto de ensino atletismo na educação infantil, é essencial levarmos em conta essa unidade entre ensino e aprendizagem de forma dialética e contraditória. Isso requer uma compreensão do que se trata e do que se entende por unidade didática, na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, conforme as análises percorridas acima.

No que tange ao plano de ensino, podemos destacar suas diferenças e relações com a unidade didática. O plano de ensino é um processo de registro sistemático que pode revelar a conversão do conhecimento científico em saber escolar. Por mais que os professores em diversos níveis de ensino se deparem com o plano de ensino, enquanto um documento pedagógico que precisa ser elaborado e entregue, há no seu processo de elaboração a possibilidade do professor acessar o saber objetivo presente no campo teórico e de pesquisa, isto é, buscar na área de referência de determinado componente curricular a identificação das “formas mais desenvolvidas em que se expressa esse saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação” (Saviani, 2013, p. 8). Após realizado esse processo de identificação, o professor pode por meio de uma unidade didática selecionar e organizar didaticamente o saber objetivo (objeto de estudo do componente curricular) em saber escolar (objeto de ensino), ou seja, a unidade didática incorporada ao plano de ensino pode expressar esse processo de conversão do objeto de estudo da educação física em objetos de ensino, a partir da organização e seleção dos conteúdos que são ensinados em aula. Entende-se que os objetos de ensino são os conteúdos de ensino convertidos em saber escolar, derivados da cultura corporal, que por sua vez é compreendida como objeto de estudo essencial da área de pesquisa “ensino de educação física escolar”. Tendo como base o referencial histórico-crítico, articulado com a perspectiva histórico-cultural, compreende-se que

[...] a dimensão do conteúdo refere-se aos objetos de ensino, ou seja, a “o que” se ensina e se aprende; no contexto da discussão sobre o currículo escolar, o debate em torno do conteúdo aponta para os elementos da cultura dos quais o estudante deve apropriar-se para que se efetive a intencionalidade do trabalho educativo, qual seja, a (re)constituição da humanidade historicamente produzida pelo conjunto dos seres humanos em cada indivíduo singular. (Pasqualini; Martins, 2020, p. 438).

Cabe também compreendermos que o plano de ensino tem a finalidade de indicar e estruturar os conteúdos que serão trabalhados ao longo do ano inteiro, daí a necessidade de seja entregue como documento no início do ano letivo. Distinguir a diferença entre plano de ensino, plano de aula e unidade didática (um conjunto de aulas que deve buscar unidade entre ensino e aprendizagem) é algo essencial no âmbito educacional. Na apresentação do contexto em que foi concebido o referente empírico da unidade didática sobre o ensino de atletismo, é indicado que a unidade didática faz parte do plano de ensino e que pode ser encontrada em alguns itens do sumário do respectivo documento pedagógico, todavia é possível notar que há uma

discrepância entre plano de ensino, plano de aula e unidade didática. Para o professor, não havia uma compreensão exata sobre a distinção de um plano de ensino e de uma unidade didática. O plano de aula por sua vez era algo que contemplava a rotina da semana, um planejamento que deveria ser realizado semanalmente, aula por aula, tendo como referência a unidade didática. Essa discrepância pode ter relação na forma como é conduzido o processo de planejamento pedagógico pela rede municipal de ensino e por quem está à frente colocando em prática nas escolas, ou seja, a coordenação. Isso pode trazer confusões e distorções na prática educativa, pois os professores são condicionados pelas determinações do currículo que orientam as ações didáticas. Destarte,

a ação didática, pois, focaliza-se em alguns elementos norteadores como: quem, quando, como, a quem, o que e para que se ensina. Logo, são componentes da didática o planejamento, as metodologias de ensino e a avaliação, ainda que cada um desses itens contenha suas especificidades e desdobramentos. (Galvão; Lavoura; Martins, 2019, p. 12).

Alguns itens do plano de ensino podem apontar algumas confusões e distorções na compreensão do que realmente integrá-lo, de quais são as especificidades e desdobramentos de cada item, mas isso não interfere no processo de análise do referente empírico. O perfil das 10 turmas pode ser tido como algo mais amplo, que pode ser utilizado em outros momentos e com outras unidades didáticas. Já o item que trata do uso de documentos e referências legislativas abrange algo que antecede à própria elaboração do plano de ensino, por isso terá um enfoque menor nas análises aqui realizadas, visto que a unidade didática é a parte que apresenta elementos mais ricos para analisar o ensino e aprendizagem de um conteúdo e que, portanto, torna-se o foco de maior interesse, levando em conta o objeto de pesquisa desta dissertação. Isso significa que a análise vai se debruçar de forma objetiva e exaustiva sobre alguns processos mais específicos, tais como: plano de trabalho, atividades permanentes e anexos ao plano de trabalho, itens que sintetizam a unidade didática. Logo, não significa dizer que outras partes serão desconsideradas, como é o caso do perfil do aluno, que também integra a unidade didática, pois se relaciona com a periodização do destinatário do ensino e, portanto, faz parte de um todo.

Evidenciando a estruturação do plano de ensino, os itens elencados no sumário pelo professor foram pensados para atender às exigências da coordenação e da rede municipal de ensino, e, ao mesmo tempo, para garantir um planejamento dos conteúdos que seriam trabalhados durante as aulas, permitindo que o professor pudesse ter uma visão mais ampla de todo planejamento. A elaboração do plano de ensino e da unidade didática se deram de forma concomitante, isto é, um único documento produzido no mesmo período. Os itens “Perfil da

turma” e “Educação Física escolar, legislação e os documentos norteadores”, foram itens que buscavam atender às exigências da rede municipal de ensino. Já os itens “Plano de trabalho” e “Anexo plano de trabalho” foram concebidos pelo professor, de modo a fundamentar as ações pedagógicas previstas sobre o ensino do atletismo. Com o anseio de planejar o ensino dos conteúdos da educação física, a partir da perspectiva histórico-crítica, o professor procurou, diante dos referenciais de que se apropriou durante a graduação em educação física, pensar em um planejamento que contemplasse os momentos didáticos da pedagogia histórico-crítica.

Veremos a seguir que, no plano de ensino, há um enfoque maior para os momentos didáticos de tal pedagogia, mas não há uma preocupação com os fundamentos teórico-metodológicos, ou seja, não há discussões sobre que concepção de mundo se almeja formar a partir do ensino do atletismo, que tipo de formação humana podemos promover ao incorporar a pedagogia histórico-crítica. Os textos a que o professor teve acesso para a elaboração do plano de ensino eram a obra de João Luiz Gasparin, intitulada *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica* (2012); a obra de Dermeval Saviani *Escola e Democracia* (2018); do livro do Coletivo de Autores *Metodologia do ensino de educação física* (1992); e o artigo de Leonardo Docena Pina *A prática pedagógica histórico-crítica e o ensino de educação física na educação infantil* (2014). A obra de Saviani (2018) concebe os fundamentos da didática histórico-crítica, e os textos de Gasparin (2012) e Pina (2014) realizam um movimento de transposição didática de tais fundamentos da pedagogia histórico-crítica para a prática pedagógica na educação escolar. Pensar somente nos aspectos didáticos da atividade de ensino pode acarretar uma visão distorcida do processo educativo. Logo:

[...] não é possível pensar sobre o processo de ensino descolado da aprendizagem sem uma visão filosófica, tanto quanto é indissociável que os sujeitos do processo educativo sejam compreendidos imersos em uma dada sociedade, a qual tem que ser analisada em seu dinâmico movimento histórico. (Galvão; Lavoura; Martins, 2019, p. 12).

Levando em consideração as análises realizadas até aqui, é possível notar que, por um lado, a estruturação do plano de ensino segue as exigências da rede municipal de ensino de forma mais pragmática e pontual, e, por outro, que o professor tentou realizar um planejamento didático-pedagógico com autonomia, fundamentado na pedagogia histórico-crítica. Não havia a exigência pela rede municipal, nem pela direção da escola, para a adoção de uma perspectiva teórico-metodológica histórico-crítica, nem um modelo de plano de ensino e de unidade didática a ser seguido. Até na formatação da rotina que era um arquivo *online*, havia uma flexibilidade. O que podemos considerar é que, na perspectiva histórico-crítica, nós devemos

nos pautar pelo processo de concepção e execução de um planejamento didático-pedagógico que busque unidade entre o processo de ensino e aprendizagem, tendo em vista o ensino de um conteúdo compreendido como objeto de ensino. Logo, faz-se indispensável a compreensão e distinção entre os documentos que compõem as ações didáticas no seio da prática pedagógica e a relação entre os conteúdos de formação operacional e conteúdos de formação teórica, no processo do planejamento didático-pedagógico, algo que não estava sob o ponto de vista do professor na elaboração do plano de ensino e da unidade didática.

Em um planejamento que se paute por uma perspectiva histórico-crítica, para o ensino da educação física na educação infantil, faz-se indispensável a compreensão de que os conteúdos interferem de modo indireto e direto no desenvolvimento das crianças. Segundo Martins (2012), os conteúdos que interferem de modo indireto são denominados de *conteúdos de formação operacional*, “e os que interferem de modo direto são os *conteúdos de formação conceitual*. Segundo a autora, os conteúdos de formação operacional:

ao serem disponibilizados, incidem na propulsão do desenvolvimento de novos domínios psicofísicos e sociais expressos em habilidades específicas constitutivas da criança como ser histórico-social, a exemplo de: autocuidados, hábitos alimentares saudáveis, destreza psicomotora, acuidade perceptiva e sensorial, habilidades de comunicação significada, identificação de emoções e sentimentos, vivência grupal, dentre outras (id., p. 95).

Já os conteúdos de formação conceitual incidem no domínio das várias áreas do saber científico e na conversão de tais saberes em saberes escolares, visando a sua transmissão direta e sistematizada por meio de conteúdos conceituais. Marsiglia e Saccomani (2016, p. 351), ao se referirem aos conteúdos de formação operacional, indicam como devem ser dominados pelos professores:

Trata-se, pois, daqueles conteúdos que o professor domina conceitualmente, tanto quanto suas formas de transmissão, de modo que promova o desenvolvimento do aluno. Tomemos como exemplo: a coordenação ocular, acuidade discriminativa, coordenação motora fina, dicção, acuidade perceptiva e sensorial, psicomotricidade, domínios psicofísicos etc. Em linhas gerais, estamos nos referindo aos pré-requisitos psicofísicos para a aprendizagem formal dos conteúdos teóricos.

Para pensar o ensino de um conteúdo na educação infantil, é mister considerar aos conteúdos de formação operacional e de formação conceitual no processo de ensino e aprendizagem, inclusive no que diz respeito ao processo de organização didática de tais conteúdos por meio de um planejamento. Na época em que foi elaborado o plano de ensino e a

unidade didática do atletismo, essas dimensões sobre os conteúdos não foram abordadas pelo professor, consequentemente afetando a compreensão do que realmente se ensina sobre o objeto de ensino atletismo na educação infantil.

Adiante, como mencionado anteriormente, para a elaboração do plano de ensino, a rede municipal de Jundiaí exigia que cada professor traçasse um perfil da turma e um diagnóstico dos conhecimentos prévios dos alunos. No caso do professor de educação física, foi necessário traçar o perfil e diagnóstico de dez turmas, pois a quantidade de turmas correspondia à quantidade de aulas semanais atribuídas ao professor. Este precisava cumprir uma carga horária semanal de vinte horas/aulas com alunos, sendo assim cada turma possuía duas aulas de educação física na semana.

Esse momento inicial de construção do plano de ensino e da unidade didática possibilitou ao professor conhecer os aspectos comportamentais e de aprendizagem das turmas. Devido à grande quantidade de alunos que a maioria das escolas públicas possui, para o trabalho pedagógico dos professores especialistas, fica difícil realizar tal processo de forma individualizada. Abaixo, poderemos observar como o professor registrou o processo de elaboração do diagnóstico com as turmas:

As informações foram obtidas através de rodas de conversas, entrevistas individuais com as crianças e registro de desenho, buscando identificar o conhecimento prévio dos alunos sobre os conteúdos da Educação Física escolar. Na semana de adaptação, interagi com as crianças nos cantos de recepção em sala de aula, construindo um vínculo social e afetivo. Nas semanas seguintes, propus jogos e brincadeiras na quadra para observar as interações dos diversos grupos de modo que as crianças se sentissem acolhidas e respeitadas em suas características e necessidades. Subsequente, realizamos o registro através de desenhos sobre: “o que é Educação Física?”, com o objetivo de identificar o conceito de Educação Física que as crianças haviam adquirido/construído até o momento. (Plano de Ensino, 2019, p. 4).

Nesse primeiro momento, vemos uma preocupação do professor em identificar, nos alunos da educação infantil, os saberes que haviam adquirido no ano anterior e a compreensão do que seria a educação física para eles. Vemos também um enfoque na construção de um vínculo social e afetivo, para o aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem. Adiante no plano de ensino, o professor registra algumas perguntas que elaborou e respostas que obteve durante as rodas de conversa no momento de diagnóstico. Com o atletismo preestabelecido enquanto objeto de ensino a ser trabalhado na unidade didática, o professor elencou as perguntas de modo a verificar o que os alunos haviam aprendido sobre educação física até então e se eles abordariam o atletismo durante os momentos de diálogos ou por meio de desenhos.

Como registrado pelo professor, foi realizada uma atividade de desenho na qual os alunos das 10 turmas responderiam à pergunta “*O que é Educação Física?*” e, em uma folha sulfite, poderiam se expressar por meio de desenhos suas respostas. No Plano de Ensino (2019), o professor apresenta algumas respostas obtidas em formas de desenhos de todas as turmas, como exemplo podemos citar: “*Foram registrados desenhos de: bolas, quadra, brincadeiras vivenciadas nas primeiras semanas de aula (Reloginho, Vampirão, Pega-onça)*”. Esses desenhos mostravam uma primeira percepção do que os alunos entendiam ou esperavam da educação física. Já nas rodas de conversa realizadas durante as primeiras semanas de aula, o professor registra no plano de ensino que, nas falas das crianças de uma determinada turma, não foram identificadas *práticas corporais e conteúdos relacionados às danças e lutas*; os alunos abordaram e citaram outros conteúdos da educação física durante o momento de diálogo, o que sugere a ausência dessas práticas na escola. Na mesma turma, o professor indica que as crianças apontaram outros conteúdos da cultura corporal, ao dizerem que sabiam fazer o *rolamento e a estrelinha da ginástica*, que reconheciam o *futebol* enquanto um esporte, mas não reconheciam os demais esportes como *atletismo, natação, tênis de campo*, entre outros.

Por mais que esse momento de diagnóstico contivesse um aspecto burocrático de documentação pedagógica, os momentos de diálogos com os alunos possibilitaram ao professor redirecionar a organização da unidade didática para o ensino do atletismo, como veremos posteriormente na forma pela qual se organizou o processo didático-metodológico de ensino.

Um aspecto de análise que podemos explorar, de forma mais aprofundada sobre esse item do plano de ensino, seria em que medida foi considerada pelo professor a periodização do desenvolvimento humano, isto é, a idade escolar em que as crianças (destinatários) se encontravam, pensando em como elas aprendem neste período do desenvolvimento (como ensinar), para então selecionar e organizar os saberes escolares sobre o atletismo (conteúdos de ensino) que seriam ensinados na educação infantil. Na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, temos a tríade conteúdo-forma-destinatário como princípio para seleção, sistematização e organização do conteúdo (Martins, 2013), sendo assim, tal pressuposto precisa ser levado em consideração pelo professor, quando almeja realizar um planejamento a partir da pedagogia histórico-crítica. Considerar as condições e especificidades do destinatário, ou seja, como ele se desenvolve e aprende nessa idade escolar, garante um grau maior de qualidade para o processo de organização dos saberes escolares a serem ensinados, possibilitando a busca de uma unidade no processo do planejamento didático-pedagógico. Dessa maneira:

Em se tratando, sobretudo, da educação infantil, o planejamento pedagógico

não deve ser tomado como um procedimento em si mesmo, esvaziado do conhecimento sobre as especificidades do desenvolvimento infantil e do papel da escola de educação infantil em sua promoção. Isso implica a compreensão da dinâmica criança/entorno social, das características que pautam cada período do desenvolvimento, das implicações que a qualidade da relação que o adulto estabelece com ela possui, dentre outros aspectos. (Martins; Marsiglia, 2015, p. 16-17).

No período do desenvolvimento, teremos algumas atividades que direcionam o processo de desenvolvimento, denominadas de atividade-guia ou atividade dominante. Esta é colocada por Leontiev (2010, p. 65) como sendo a atividade principal “cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança, em um certo estágio de seu desenvolvimento”. Nos estudos de Leontiev (2010) e Elkonin (2009), essas atividades dominantes podem ser identificadas como sendo atividade-guia que correspondendo a um determinado período do desenvolvimento do indivíduo, são essas: a comunicação emocional direta bebê/adulto (primeiro ano de vida); atividade objetual-instrumental (primeira infância); jogos simbólicos (idade pré-escolar), atividade de estudo (idade escolar); atividade de comunicação íntima pessoal e preparação profissional/estudo (adolescência inicial e adolescência, respectivamente).

Compreender em que período do desenvolvimento humano aquela criança se encontra e qual atividade-guia é predominante nessa fase de seu desenvolvimento é um requisito primordial para o trabalho educativo a ser realizado na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. Para essa teoria, o papel da educação escolar baseia-se na socialização dos conhecimentos sistematizados, na transmissão e assimilação dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, constituídos historicamente.

O Perfil da turma foi elaborado pelo professor com o objetivo de atender aos requisitos burocráticos impostos pela rede municipal de educação de Jundiaí. Entretanto, traçar um perfil da turma auxiliou o professor a situá-lo no contexto em que o objeto de ensino atletismo seria trabalhado. Compreender a faixa etária e em que etapa da educação básica se encontram os alunos se faz indispensável para elaboração e execução de uma unidade didática, principalmente quando há um comprometimento com os pressupostos da pedagogia histórico-crítica, pressupostos que norteiam todo trabalho educativo. Em seguida, poderemos observar com mais detalhes o registro realizado pelo professor no plano de ensino, demonstrando quais informações eram coletadas para traçar um perfil da turma:

A turma é constituída por crianças, em sua maior parte do sexo masculino,

totalizando 24, entre meninos e meninas. São crianças com idade por volta dos 4 anos, alguns estão frequentando a escola pela primeira vez, já outros, vieram de creches públicas e particulares. É uma turma que apresenta no geral, um comportamento bem “agitado”. Às vezes os alunos x e y não correspondem imediatamente a um comando verbal sobre regras de convívio social. A turma não possui nenhuma criança com alguma limitação motora e/ou com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. As aulas de Educação Física são as quintas-feiras se encerram as 12:10, devido ser o horário correspondente a saída dos alunos de transporte escolar (condutores) (Plano de Ensino, 2019, p. 4)

As informações trazidas no perfil da turma englobavam aspectos que serviam para a elaboração de procedimentos didáticos no ensino do atletismo, a fim de se atingirem os objetivos propostos. A partir do diagnóstico e do perfil traçado de cada turma, era possível pensar em estratégias na forma de ensinar, considerando a faixa etária e os fatores inesperados no decorrer das aulas. Quando chegarmos na parte de análise das aulas desenvolvidas, conseguiremos visualizar mais nitidamente as estratégias de ensino.

Um ponto que podemos analisar aqui é o caráter burocrático com que é tratado o item do plano de ensino “Perfil da turma/alunos/diagnóstico”, ele parece não fazer muito sentido na elaboração do plano de ensino, mas que ao mesmo tempo se mostra um item importante. No primeiro momento de concepção do plano de ensino, o professor compreendia que a atividade diagnóstica se constituía como mais uma burocracia a ser preenchida, como algo impositivo, parte da rotina escolar, uma atividade pragmática do trabalho educativo. Entretanto, ao fundamentar o trabalho educativo na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, nós não podemos tomar a avaliação inicial (diagnóstico) como mais uma atividade a ser cumprida, sem estabelecer relações com o objeto de ensino, antes ela deve ser:

[...] adequada às situações de aprendizagem oferecidas, à forma de organização das ações pedagógicas e, claro, ao conteúdo de ensino. Especialmente na educação infantil, ela precisa ser processual e contínua, daí o importante papel da capacidade de observação do professor e do registro das mesmas, para que possa identificar, num lapso de tempo, as conquistas e/ou dificuldades do aluno, bem como as novas demandas no planejamento das ações futuras. (Martins; Marsiglia, 2015, p. 22).

Esse processo de diagnóstico, ou podemos chamar de uma avaliação inicial, precisa estar articulada com o planejamento didático-pedagógico do objeto de ensino com que se pretende trabalhar, a avaliação “[...] deve deflagrar um processo qualitativo das práticas pedagógicas que dialeticamente observam os resultados e orientam novos encaminhamentos, corroborando ensinar mais e melhor” (Martins; Marsiglia, 2015, p. 22). Do ponto de vista do

ensino do atletismo na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, esta atividade de traçar um perfil da turma, realizar um diagnóstico dos alunos, mostra-se importante, na medida em que é possível estabelecer relações com a periodização de desenvolvimento humano do destinatário, além de auxiliar o professor na identificação dos saberes que os alunos possuem sobre os objetos de ensino da educação física, e na compreensão do que já foi trabalhado ou não a respeito desses objetos de ensino. Por meio de atividades avaliativas, podemos obter informações que expressam as percepções dos alunos sobre a própria educação física, se eles a veem por um viés esportivista (competitiva), recreacionista (brincadeiras de recreação), se conseguem compreender quais são seus conteúdos específicos.

Outro aspecto que não aparece inicialmente no item “Perfil da turma”, mas que pode ser analisado de forma mais aprofundada no item “Plano de trabalho”, na parte da justificativa, é sobre as relações entre a idade escolar dos alunos e o objeto de ensino. De antemão, para o leitor não é possível identificar se tais relações foram consideradas no processo de concepção, tanto do plano de ensino quanto da unidade didática. Adiante quando analisarmos o “Plano de trabalho”, vamos nos ater ao subitem da “Justificativa”, a qual o professor utiliza para discorrer sobre a periodização do desenvolvimento humano e a atividade-guia. Agora, adentraremos a parte do plano de ensino em que o professor apresenta trechos dos documentos norteadores e legislativos que fundamentaram a elaboração do plano de ensino.

Quando nos deparamos com os documentos norteadores e legislativos no âmbito educacional, podemos nos indagar: “até que ponto o professor possui autonomia ou não, para escolher um referencial teórico-metodológico que oriente o seu planejamento didático-pedagógico? Até que ponto os professores precisam seguir o que está posto nos currículos municipais e estaduais?” De certo modo,

O currículo será sempre expressão de determinada intencionalidade educativa que se institui na relação escola-sociedade, colocando-se como instrumento a serviço de uma direção esperada para a formação dos estudantes. Isso implica considerar a função social (contraditória) da escola no processo de reprodução social e demarcar que o currículo reveste-se de uma dimensão político-pedagógica. (Pasqualini, 2019, p. 5).

O currículo, a partir de sua dimensão político-pedagógica, torna-se um campo de disputa entre concepções de mundo, os conteúdos de ensino acarretam concepções de mundo que agem na formação humana do aluno. Segundo Duarte (2016, p. 95), ensinar conteúdos escolares que emergem de disciplinas, como Ciências, História, Geografia, Arte, Educação Física, Língua Portuguesa e Matemática, “é ensinar as concepções de mundo veiculadas por esses

conhecimentos, ou seja, é educar. Por menos explícitas que sejam as concepções de mundo presentes nos conhecimentos ensinados na escola, elas sempre existem, o que faz do ensino desses conhecimentos sempre um ato educativo [...]”. Nesse processo de disputa por espaço que ensinar, como ensinar, a quem ensinar e qual a concepção de mundo a ser difundida, a autonomia do professor acaba sendo afetada por tal processo, acaba tornando-se relativa. Conforme os documentos norteadores e legislativos determinam os conteúdos de ensino, a partir de seus fundamentos teórico-metodológicos e didático-pedagógicos, determinam também o que o professor deve ou não ensinar, veiculando em sua prática pedagógica uma determinada concepção de mundo. Entretanto, essa relatividade vai depender do domínio teórico que o professor tem em relação ao desenvolvimento do seu trabalho pedagógico, se ele consegue identificar as contradições e as possibilidades de superação daquilo que está contido nos currículos escolares.

Seguindo com a apresentação dos itens do plano de ensino, no denominado “Educação Física escolar, legislação e os documentos norteadores”, temos recortes de citações diretas dos documentos legislativos e norteadores. Nesses trechos selecionados pelo professor para compor o plano de ensino, podemos observar as concepções do que a educação física ensina na escola. Ao citar a compreensão da BNCC, do Currículo Paulista e das Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Jundiaí sobre a educação física, veremos que ambos os documentos legislativos e norteadores trazidos pelo professor reconhecem que o objeto de estudo da educação física escolar parte de um *campo que é a cultura corporal*. No entanto, trazem a utilização dos termos *cultura corporal* e *cultura corporal de movimento* nos textos, os quais possuem fundamentos teórico-metodológicos distintos. Como vimos nas pesquisas de Garcia (2023) e Batista (2022), tais termos são utilizados como sinônimos pertencentes a um único caminho teórico-metodológico.

No trecho da BNCC que o professor traz no plano de ensino, vemos a incorporação do termo cultura corporal de movimento e uma aproximação da educação física com as teorias pós-críticas que têm como foco a ação sobre a subjetividade de seus alunos, no que concerne ao processo de produção identitária dos diversos grupos culturais, e o trato com o conhecimento da educação física se dá através das tematizações e ressignificações dos conteúdos que emergem durante as aulas de educação física (Eto; Neira, 2017). “A Educação Física é o componente curricular que tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história” (BNCC *apud* Plano de Ensino, 2019, p. 10). Na sequência do trecho citado no plano de ensino,

vemos a concepção de educação física escolar presente na BNCC que é assegurar: “[...] aos alunos a (re)construção de um conjunto de conhecimentos que permitam ampliar sua consciência a respeito de seus movimentos e dos recursos para o cuidado de si e dos outros e desenvolver autonomia para apropriação e utilização da cultura corporal de movimento em diversas finalidades humanas. [...]” (BNCC *apud* Plano de Ensino, 2019, p. 10).

Já quando o professor traz trechos do Currículo Paulista, também podemos identificar a utilização da cultura corporal de movimento como objeto de estudo da educação física escolar: “A Educação Física é o componente curricular que aborda a cultura corporal relacionada ao movimento humano.” Em outro trecho, vemos a concepção de educação física que o documento aborda:

Educação Física é o componente curricular que vai integrar o estudante na cultura corporal de movimento, por meio da experiência, aprofundamento e ampliação dessa cultura, e descreve práticas essenciais que devem ser consideradas para que se assegure o desenvolvimento de uma Educação Integral. Neste currículo, a cultura corporal de movimento se expressa por meio das brincadeiras e jogos; dos esportes; das danças; das ginásticas; das lutas e das práticas de aventura. (Currículo Paulista *apud* Plano de Ensino, 2019, p. 11).

Por fim, no plano de ensino também encontraremos as citações diretas realizadas pelo professor das Diretrizes Curriculares da Educação Básica Municipal de Jundiaí, sobre a concepção de educação física que o município possui. Em um certo trecho, vemos até uma compreensão da prática pedagógica da educação física na educação infantil: “nesse sentido, a prática pedagógica da educação física na educação infantil deve levar em consideração [...] a condição da criança como sujeito histórico e cultural, produtor de sua identidade [...]” (DCEBM *apud* Plano de Ensino, 2019, p. 11). No que tange à concepção do objeto de estudo da educação física, o documento aponta que: “[...] seu conhecimento específico dos temas da cultura corporal, conhecimento que deve enriquecer as experiências promovidas para as crianças sem dar margem às práticas isoladas, desconectadas ou desarticuladas do processo educacional promovido pela escola” (DCEBM *apud* Plano de Ensino, 2019, p. 11). Em alguns trechos, veremos a utilização da cultura corporal articulada aos pressupostos da abordagem crítico-superadora da educação física. Vale ressaltar que no período em que foram elaboradas as Diretrizes Curriculares da Educação Básica Municipal de Jundiaí, o Núcleo de Educação Física do município tinha como referência a pedagogia histórico-crítica, como fundamento didático-metodológico, como é possível observar na citação realizada pelo professor no plano de ensino:

[...] as aulas de educação física, portanto, devem ser construídas a partir dos princípios didáticos propostos pela pedagogia histórico-crítica, contemplando os momentos constitutivos dessa prática pedagógica – “prática social inicial”; “problematização”; “instrumentalização”; “catarse”; “prática social final” – propostos por Saviani (2008) e reelaborados por Gasparin (2002), além de atender às demandas propostas pela perspectiva da cultura corporal. (DCEBM *apud* Plano de Ensino, 2019, p. 11).

Todavia, hoje no âmbito da pesquisa sobre pedagogia histórico-crítica, temos estudos avançados sobre esses princípios didáticos, os quais não são mais tidos enquanto passos sequenciais a serem trabalhados no processo de ensino e aprendizagem. Nos estudos de Galvão, Lavoura e Martins (2019, p. 157), esses cinco momentos da didática histórico-crítica devem: “[...] ser compreendidos enquanto elementos essenciais e balizadores da didática, expressão lógica da totalidade das relações que consubstanciam toda prática pedagógica que se almeja histórico-crítica.” Ou seja, tais momentos se relacionam dialeticamente durante todo o processo de ensino de um dado conteúdo. No plano de trabalho, elaborado pelo professor que fundamenta a unidade didática, poderemos observar uma tentativa de organização didática a partir dos princípios da pedagogia histórico-crítica, como veremos posteriormente. Ainda sobre as Diretrizes Curriculares da Educação Básica Municipal de Jundiaí, temos uma última compreensão destacada no plano de ensino, a qual procura expressar o objeto de estudo da educação física:

[...] caberia à educação física oferecer a todos os estudantes acesso irrestrito aos saberes e às experiências próprias do movimentar-se humano, como possibilidade de comunicação e de expressão, por meio de uma forma particular de linguagem, a partir da qual seriam problematizados os diversos sentidos e significados atribuídos às práticas sociais relativas à cultura corporal, expressas principalmente nas manifestações do jogo, do esporte, da dança, da ginástica e da luta. (DCEBM *apud* Plano de Ensino, 2019, p. 11).

Ao trazermos as citações realizadas pelo professor no plano de ensino, poderemos verificar em que medida tais documentos influenciaram na organização didática e no trato com o conteúdo atletismo. Nesses trechos dos documentos norteadores e legislativos, é possível constatar o reconhecimento de um objeto de estudo da educação física escolar, seja ora denominado cultura corporal ou cultura corporal de movimento, mas ao nos depararmos com os fundamentos pedagógicos que orientam tais documentos, poderemos identificar o surgimento de diferentes práticas pedagógicas trabalhando determinado conteúdo. Ao

observarmos essa utilização, podemos realizar uma análise a partir da ausência de críticas contundentes sobre as concepções de mundo, de formação humana e de educação física que tais documentos trazem em seu cerne. As compreensões que os documentos apresentam sobre o objeto de estudo da educação física acabam permeando o planejamento didático-pedagógico do professor e dificultando a organização dos objetos de ensino oriundos da cultura corporal. Na época da elaboração do plano de ensino, o professor não possuía domínio teórico suficiente para esboçar ou tecer críticas a respeito de tais documentos norteadores e legislativos, o professor estava em um processo de estudo e incorporação dos fundamentos teórico-metodológicos da pedagogia histórico-crítica. Isso acabou afetando na sua autonomia diante do trabalho educativo, podemos questionar até que ponto era possível para o professor perceber que poderia ter tido mais autonomia, inclusive para criticar a BNCC ou para se contrapor, se tivesse o domínio teórico mais abrangente de uma determinada perspectiva pedagógica.

Hoje sabemos que documentos como a BNCC não possuem um fundamento histórico-crítico. A BNCC da educação infantil possui um “enfoque construtivista, desescolarizante e assistemático sobre o trabalho pedagógico com a criança pequena, o qual conquistou hegemonia nas últimas décadas, materializando-se nos documentos oficiais [...]” (Pasqualini; Martins, 2020 p. 427). Após a promulgação da Base, os estados e municípios tiveram que se adequar à nova orientação curricular que o documento norteador trazia. Com o intuito de auxiliar os estados e municípios na implementação da BNCC na educação infantil, foi publicado em 2018 um documento complementar, intitulado *Campos de experiências: efetivando direitos e aprendizagens na Educação Infantil*. Trata-se de um material lançado pelo Ministério da Educação em parceria com a UNESCO, com a Fundação Santillana e a Fundação Maria Cecília Souto Vidigal e com o Movimento pela Base Nacional Comum, contendo informações sobre as possibilidades de se trabalhar os campos de experiências na educação infantil. Em tal documento, é possível notar a concepção de educação contida ali, principalmente quando se trata do campo de experiência *Corpo, Gesto e Movimento*, é evidente como a educação física não é tida como um componente curricular capaz de promover aprendizagens essenciais nesse período de desenvolvimento humano: “Não se trata de pensar em aulas de educação física na Educação Infantil, mas de reconhecer que o corpo está presente em todas as atividades, o que exige do professor refletir sobre o corpo, gestos e movimentos de uma perspectiva mais abrangente” (Fundação Santillana, 2018, p. 34). A utilização do termo *Corpo, Gesto e Movimento* torna o debate da educação física na educação infantil obscuro, limitando as discussões sobre o ensino de educação física nessa etapa de escolarização, uma vez que o vasto campo de conteúdos dessa disciplina não se resume a aspectos de corpo, gesto e movimento.

No que tange ao Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil, podemos observar a ausência da educação física como disciplina de referência para esta etapa da educação escolar:

Acerca da presença ou exigência do professor de Educação Física na Educação Infantil, o documento RCNEI - Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (Brasil, 1998) não se manifesta. Mas há hoje, no cenário nacional, certa polêmica em torno dessa questão. Deparamo-nos com autores que apresentam resistência à presença do professor especialista, com formação específica em Educação Física, por considerarem que pode levar à fragmentação do conhecimento e não contribuir para o avanço no sentido da totalidade e integralidade dos conhecimentos escolares. Outros defendem a presença do professor de Educação Física nesta fase da Educação Básica por julgarem que a diversidade de conhecimentos dos profissionais envolvidos pode enriquecer o processo de desenvolvimento infantil. (Ferreira, 2010, p. 11).

Em uma perspectiva histórico-crítica de educação, defendemos que o acesso aos saberes escolares da educação física deve se dar desde a mais tenra idade. É preciso que, ao incorporar a educação física na educação infantil, ocorra a organização dos conteúdos de formação operacional e de formação conceitual que emergem da cultura corporal. Faz-se indispensável a integração de tais conteúdos de forma dialética, cabendo às escolas de educação infantil “disponibilizar aos bebês e às crianças pequenas as máximas objetivações culturais já alcançadas historicamente” (Martins; Marsiglia, 2015, p. 18).

4.2.2 A unidade didática e a conversão do conteúdo atletismo em saber escolar

Agora apresentamos o item relativo ao “Plano de Trabalho”, onde encontramos informações mais gerais sobre o porquê e como se pretende desenvolver o conteúdo proposto para a unidade didática, a partir de subitens como justificativa, objetivos, metodologia e avaliação do processo de aprendizagem.

Este item é muito importante para os objetivos de nossa pesquisa, visto que nosso objetivo principal é: *discutir possibilidades de organização didática do ensino do atletismo na educação infantil a partir de uma experiência concreta*.

A justificativa escrita pelo professor para trabalhar o objeto de ensino atletismo com as turmas da educação infantil constituiu parte do que estamos denominando unidade didática. Esse dado empírico se mostra relevante por apresentar a compreensão que o professor possuía sobre o processo de identificação e seleção do conteúdo e por justificar o atletismo como *objeto*

de ensino:

A seleção do conteúdo e do tema a ser trabalhado se deu a partir do diagnóstico realizado durante o mês de fevereiro e março. Foram identificados alguns saberes sobre os conteúdos da Educação Física escolar, dentre os conteúdos relatados pelos alunos, o Atletismo não foi reconhecido e nem citado. Ao ser apresentado enquanto conteúdo e objeto de estudo, nenhum conceito relacionado ao atletismo foi notado. (Plano de Ensino, 2019, p. 12).

O professor parte da ausência do atletismo considerando o diagnóstico que realizou. O ponto de partida foi a ausência do conteúdo mediante o contexto de aprendizagem em que os alunos se encontravam. Nos documentos norteadores e legislativos, o atletismo não era elencado como um objeto de ensino a ser trabalhado na educação infantil, ou seja, não se configurava como um conteúdo obrigatório a ser ensinado. Tendo como referência a concepção de cultura corporal enquanto objeto de estudo da educação física, apresentada pela obra *Metodologia do ensino de educação física*, utilizada para elaboração do plano de ensino e da unidade didática, o professor buscou realizar o processo de identificação e seleção dos conhecimentos sobre o atletismo e organizá-los didaticamente para seu ensino.

O que podemos analisar, conforme apontado anteriormente, é a influência que os documentos norteadores e legislativos exercem na concepção da educação física na educação escolar que o professor possui a partir de seus textos. Vejamos que a utilização do termo “tema” aparece no subitem da justificativa do plano de trabalho elaborado pelo professor. No capítulo 2 desta dissertação, problematizamos a utilização de tal termo por parte dos trabalhos encontrados na revisão bibliográfica, quando se referiam aos objetos de ensino da cultura corporal, apontando as consequências que a tematização dos conteúdos tem no trato com os conhecimentos da educação física.

A definição conceitual do objeto de estudo da educação física, inaugurada pelo Coletivo de Autores (1992), ao mesmo tempo em que apresenta uma definição do que realmente seriam os objetos de ensino (conteúdos) da cultura corporal, promove uma distorção na identificação dos conteúdos, ao utilizar o termo “temas” da cultura corporal. Em um excerto da obra, vemos uma explanação sobre o que se entende por conteúdo da educação física: “os conteúdos são conhecimentos necessários à apreensão do desenvolvimento sócio-histórico das próprias atividades corporais e à explicitação das suas significações objetivas” (Coletivo de Autores, 1992, p. 43). Na sequência, há uma indicação de que o uso do termo “conteúdo” deve ser

utilizado pelos professores e que o respectivo livro também o incorpora, indicando que, ao ser utilizado na obra, significará “conhecimento”. Mais à frente, aponta-se que serão analisados alguns conteúdos para efeitos de um tratamento didático, a partir da abordagem crítico-superadora. Esses conteúdos “[...] surgem de grandes temas da cultura corporal e podem ser vistos quase como uma grande e abrangente classificação, suscetível de ser sistematizada em nível escolar, em todos os graus do ensino fundamental e médio” (Coletivo de Autores, 1992, p. 43). Sendo eles: “[...] jogo; Esporte; Capoeira; Ginástica e Dança. Cada um deles deve ser estudado profundamente pelo(s) professor(es), desde a sua origem histórica ao seu valor educativo para os propósitos e fins do currículo” (id., ibid.). Seria o esporte, a capoeira, a ginástica e a dança conteúdos (objetos de ensino) ou temas da cultura corporal? Se essas práticas corporais são vistas enquanto conteúdos, quais seriam os temas da cultura corporal? Taffarel e Escobar (2006, p. 3), ao avançarem nos estudos sobre os sentidos e motivos atribuídos às atividades da cultura corporal, explicitam que a cultura corporal

[...] é o fenômeno das práticas [corporais] cuja conexão geral ou primigênia – essência do objeto e o nexo interno das suas propriedades – determinante do seu conteúdo e estrutura de totalidade, é dada pela materialização em forma de atividades – sejam criativas ou imitativas – das relações múltiplas de experiências ideológicas, políticas, filosóficas e outras, subordinadas à leis histórico-sociais. O geral dessas atividades é que são valorizadas em si mesmas; seu produto não material é inseparável do ato da produção e recebe do homem um valor de uso particular por atender aos seus sentidos lúdicos, estéticos, artísticos, agonísticos, competitivos e outros relacionados à sua realidade e às suas motivações. Elas se realizam com modelos socialmente elaborados que são portadores de significados ideais do mundo objetual, das suas propriedades, nexos e relações descobertos pela prática social conjunta. (Taffarel; Escobar, 2006[6], p. 3).

Dando continuidade às análises e exposição dos itens que constituíram o plano de ensino e a unidade didática, temos na sequência a concepção que o professor tinha em relação ao atletismo. Ao analisarmos a justificativa elaborada pelo professor, veremos que os aspectos ligados ao movimento se sobrepõem perante os aspectos de historicidade do conteúdo. Todavia, não podemos concluir que o processo de ensino do atletismo se deu por via da valorização das habilidades motoras.

Na perspectiva da pedagogia histórico-crítica e da abordagem crítico-superadora da educação física, o movimento lógico-histórico do conteúdo deve ser levado em conta no processo de organização didática do ensino:

A escola, na perspectiva de uma pedagogia crítica superadora aqui defendida, deve fazer uma seleção dos conteúdos da Educação Física. Essa seleção e organização de conteúdos exige coerência com o objetivo de promover a leitura da realidade. Para que isso ocorra, devemos analisar a origem do conteúdo e conhecer o que determinou a necessidade de seu ensino. Outro aspecto a considerar na seleção de conteúdos é a realidade material da escola, uma vez que a apropriação do conhecimento da Educação Física supõe a adequação de instrumentos teóricos e práticos, sendo que algumas habilidades corporais exigem, ainda, materiais específicos. (Coletivo de Autores, 1992, p. 43).

Uma a atividade de ensino realizada pelo professor, pautada pelo movimento lógico-histórico dos objetos de ensino da cultura corporal, visa reproduzir “[...] os traços essenciais do objeto, com graus cada vez maiores de elementos que o constituem, permitindo a reprodução processual e sucessiva da integralidade das conexões do sistema interno de relações constitutivas desse objeto” (Galvão; Lavoura; Martins, 2019, p. 155).

Podemos encontrar no trabalho de Pina (2014) uma tentativa de colocar em prática o movimento lógico-histórico, ao trabalhar o atletismo na educação infantil a partir da pedagogia histórico-crítica. Com o desenvolvimento de uma unidade didática sobre o atletismo, o autor defende a atividade de ensino como eixo nuclear do trabalho pedagógico na educação infantil, apresentando uma experiência de ensino que abordou a dimensão histórica dos movimentos de correr, saltar, lançar e arremessar, elencando a Pré-história como contexto sócio-histórico, para se pensar o surgimento de tais movimentos e as transformações de seus sentidos e significados nas práticas corporais ao longo do tempo. Isso nos possibilita reafirmar que, no processo de organização didática do objeto de ensino atletismo na educação infantil presume-se a incorporação do aspecto historicidade na atividade de ensino:

É fundamental para essa perspectiva da prática pedagógica da Educação Física o desenvolvimento da noção de historicidade da cultura corporal. É preciso que o aluno entenda que o homem não nasceu pulando, saltando, arremessando, balançando, jogando etc. Todas essas atividades corporais foram construídas em determinadas épocas históricas, como respostas a determinados estímulos, desafios ou necessidades humanas (Coletivo de Autores, 1992, p. 27).

Faz-se essencial que os alunos aprendam que os sentidos e significados das práticas corporais que envolvem o conteúdo atletismo são constituídos historicamente, que suas

principais manifestações foram produzidas em condições específicas no contexto histórico e que possuem tendências atuais de transformação. Os movimentos de correr, saltar, lançar e arremessar “[...] se efetivam por ações e operações que buscam satisfazer as necessidades humanas de primeira ordem ou a elas relacionadas, e que ao longo do desenvolvimento do gênero humano assumem uma autonomia relativa em relação ao processo de trabalho”, ou seja, tais movimentos “[...] passam a se orientar por outros significados e sentidos que não estão necessariamente vinculados diretamente ao processo produtivo da vida humana” (Teixeira, 2018, p. 49), mas que podem expressar um fim em si mesmos:

Em todo processo, o objetivo primeiro é transformar a realidade para satisfazer as necessidades humanas. Mas é alcançado também outro resultado, não necessariamente almejado no início do processo, qual seja, a transformação dos próprios seres humanos. O ser humano não criou a lança para desenvolver habilidades e fazer disputas de lançamentos de dardos. Mas o uso da lança desenvolveu as habilidades humanas, o que, com o desenrolar histórico-social, acabou tornando-se um fim em si mesmo. (Duarte, 2016, p. 43).

Quando adentramos nas análises sobre o desenvolvimento das aulas, observamos em que medida o ensino do atletismo se restringiu aos movimentos corporais e em que momentos se voltou para o aspecto de historicidade do conteúdo (movimento lógico-histórico). As aulas ou ações propostas e realizadas no item 3.1.2 não são expressão direta de um ensino histórico-crítico/crítico superador, não podemos localizar um movimento efetivamente de “conversão do objeto de estudo (atletismo) em objeto de ensino”. Isso fez com que a historicidade como categoria, relação chave na pedagogia histórico-crítica e na abordagem crítico-superadora, apareça mais como algo “do passado”, como uma narrativa biográfica, em uma relação de linearidade, do que como efetivo movimento de transformação que nos permite apreender as múltiplas relações de um fenômeno:

[...] o estudo histórico, diga-se de passagem, simplesmente significa aplicar as categorias do desenvolvimento à investigação dos fenômenos. Estudar algo historicamente significa estudá-lo em movimento. Esta é a exigência fundamental do método dialético. Quando em uma investigação se abarca o processo de desenvolvimento de algum fenômeno em todas as suas fases e mudanças, desde que surja até que desapareça, isto implica deixar visível sua natureza, conhecer sua essência, já que só em movimento o corpo mostra que existe. (Vygotski, 1995, p. 67-68).

Abaixo, vemos o registro realizado pelo professor sobre seu entendimento a respeito do

atletismo na época:

O atletismo é considerado um esporte constituído por várias modalidades: corrida, marcha, lançamentos e saltos, ou seja, envolve alguns movimentos básicos para o desenvolvimento do ser humano, o correr, saltar, lançar e arremessar. Tais movimentos são fundamentais no trabalho a ser desenvolvido com crianças de 4 e 5 anos, as quais possuem potencialidades para uma superação dos movimentos elementares por movimentos mais complexos. (Plano de Ensino, 2019, p. 12).

No registro acima, podemos destacar o trecho que se refere à “superação dos movimentos elementares por movimentos mais complexos”, ao utilizar tais termos mesmo que não tenha sido de forma intencional, acaba demonstrando uma relação mais espontânea e imediata com o conteúdo atletismo. De antemão, podemos estabelecer articulações com uma perspectiva desenvolvimentista da educação física. Esta coloca o movimento humano como centro das preocupações da educação física escolar, “a criança adquire inicialmente o padrão fundamental de andar, e com base neste padrão desenvolve o andar diversificado no que se refere a formas, velocidades e direções” (Tani, 2008, p. 317). Depois, em uma etapa posterior, os elementos do comportamento motor “[...] como o andar, o correr, o saltar e o arremessar - interagem para formar estruturas mais complexas. Por exemplo, o elemento correr interage com o elemento quicar a bola, dando origem a uma estrutura mais complexa chamada driblar” (Tani, 2008, p. 317). Incorporar uma perspectiva desenvolvimentista para o ensino e aprendizagem de um conteúdo da educação física implica conceber a prática pedagógica na área pelo construtivismo-interacionismo, valorizando o ensino do movimento em detrimento da historicidade do conteúdo, sob um forte viés biológico e/ou fisiológico (Silva; Lavoura; Viana, 2014). Os autores, ao se basearem nos quatro princípios valorativos do “aprender a aprender” apontados por Duarte (2005), indicam que a abordagem desenvolvimentista expressa tais princípios em suas práticas pedagógicas:

[...] aprender sozinho é melhor do que aprender com outras pessoas; a tarefa da educação escolar não é a de transmissão do conhecimento socialmente existente, mas a de levar o aluno a adquirir um método de aquisição de conhecimentos; toda atividade educativa deve atender aos e ser dirigida pelos interesses e necessidades do cotidiano dos alunos; a educação escolar deve levar os alunos a aprender a aprender, por meio de quatro pilares básicos da educação do futuro: aprender a ser, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a conhecer. (Silva; Lavoura; Viana, 2014, p. 239).

Podemos observar, no trabalho de Batista (2022), que um dos professores entrevistados na pesquisa adota a abordagem desenvolvimentista para o ensino do atletismo, resultando em uma prática pedagógica que se voltou para a promoção de gestos motores e desenvolvimento de habilidades técnicas sobre as provas do atletismo.

Embora tenhamos aspectos que apontam para uma relação mais espontânea e imediata com o conteúdo atletismo, abrindo lacunas para a incorporação de uma perspectiva desenvolvimentista, no decorrer da elaboração da unidade didática sobre o atletismo, não vemos a incorporação dos fundamentos teórico-metodológicos dessa perspectiva. Em sua justificativa para o ensino do atletismo, o professor apresenta um contraponto ao registrar sua compreensão sobre o período de desenvolvimento humano em que as crianças se encontram e como será abordado o conteúdo em aula, trazendo agora elementos de historicidade para o conteúdo.

Na educação infantil, o desenvolvimento psíquico das crianças encontram-se no jogos de papéis/jogos simbólicos, a partir desse fator, a Pré-história será trabalhada enquanto conteúdo e tema, para que ocorra a incorporação dos saberes relacionados aos movimentos de correr, saltar, lançar e arremessar. O estudo sobre as condições dos hominídeos na Pré-história objetivará uma análise mais complexa sobre a evolução dos movimentos necessários para a sobrevivência humana, os quais hoje são tomados como modalidades do atletismo. (Plano de Ensino, 2019, p. 12).

Aqui podemos retomar a análise sobre a periodização do desenvolvimento humano e a relação da idade escolar com o objeto de ensino atletismo. O professor indica que utilizará de jogos de papéis/jogos simbólicos para trabalhar os conteúdos referentes ao atletismo. O jogo protagonizado pode ser compreendido como a forma mais desenvolvida de brincadeira na idade pré-escolar. Segundo Elkonin (2009, p. 80): “[...] esse jogo nasce no decorrer do desenvolvimento histórico da sociedade como resultado da mudança de lugar da criança no sistema de relações sociais. Por conseguinte, é de origem e natureza sociais”. Segundo Pasqualini e Abrantes (2013, p. 17), no jogo protagonizado as crianças pequenas podem “[...] protagonizar papéis sociais, realizando ações lúdicas de caráter sintético e abreviado que permitem interpretar papéis adultos e reproduzir relações sociais”. Ao utilizar os jogos de papéis (jogos protagonizados) na educação infantil, o professor precisa levar em conta que o “[...] conteúdo fundamental do jogo protagonizado cuja apropriação e objetivação pela criança provoca a reestruturação de seu psiquismo são as relações humanas”. Compreender quais relações humanas estão postas sob o atletismo se faz essencial para pensar o jogo protagonizado, enquanto um elemento didático-pedagógico para o ensino da educação física na

educação infantil.

A criança passa a representar papéis e a realizar ações que a deslocam de sua posição social, colocando-a no lugar de outras crianças, no espaço social dos adultos e, fundamentalmente, na trama de regras que funcionam no interior do jogo e que são necessárias para que ele se realize. Nesse processo, em que se sintetiza o contexto relacional da criança no mundo e se destacam as funções sociais da atividade adulta e o sentido dessa atividade, a autopercepção da criança se desenvolve, pois as relações interpessoais que se efetivam no jogo permitem que a criança se relacione consigo própria e se perceba no mundo, adquirindo consciência do lugar limitado que ocupa no sistema de relações sociais do mundo adulto. (Pasqualini; Abrantes, 2013, p. 18).

Levando em consideração as informações trazidas pelo professor até aqui sobre o plano de ensino e a unidade didática, é possível notar a indicação da idade escolar das crianças condizendo com a atividade-guia elencada, confluindo com a periodização do desenvolvimento humano proposto pela psicologia histórico-cultural para o período da educação infantil. No entanto, em 2019, ano em que o professor atuava na educação infantil, não havia por sua parte o domínio teórico sobre as questões conceituais que envolviam os jogos simbólicos/jogos de papéis/ jogos protagonizados. As compreensões aqui expostas surgem do processo de análise, a partir das informações coletadas no plano de ensino. Nesse sentido, podemos concluir que o esforço do professor, em articular os pressupostos de pedagogia histórico-crítica com a psicologia histórico-cultural, culmina em uma tentativa válida, mas com ressalvas. Ao se trabalhar com crianças da pré-escola, o ensino da educação física deve considerar a atividade-guia predominante neste período de desenvolvimento humano:

[...] para crianças de 4 a 5 anos, o professor atua no desenvolvimento iminente dos alunos, tomando como referência o desenvolvimento efetivo e as características da atividade-guia de jogo protagonizado. Porém, visando ao salto qualitativo das crianças, alterando a atividade-guia do jogo simbólico em direção à atividade-guia de estudo – que acompanha o ingresso da criança no ensino fundamental. Por conseguinte, o trabalho pedagógico em todas as áreas do conhecimento, **no que se inclui a educação física**, orienta-se tanto pelos domínios já conquistados quanto pelas demandas de aprendizagens que corroborem o desenvolvimento da linguagem escrita e de conceitos matemáticos, que se impõem como objetivos nucleares das séries iniciais do ensino fundamental. (Martins; Marsiglia, 2015, p. 21, grifo nosso).

Podemos averiguar até aqui que a elaboração do plano de ensino pelo professor se fundamentou em parte nos pressupostos da pedagogia histórico-crítica e na compreensão da cultura corporal enquanto objeto de estudo da educação física escolar, tendo como objeto de ensino o atletismo, os quais serviram de esteio para a conversão do saber elaborado (cultura

corporal) em saber escolar (objeto de ensino atletismo). Dizer que se fundamenta nos pressupostos histórico-críticos não garante a concretização de um ensino histórico-crítico, é preciso que os professores realizem ações de estudos sobre o que se ensina, para quem se ensina e de que forma se ensina.

Na parte em que o professor discorre sobre a *metodologia* a ser utilizada durante o desenvolvimento da unidade didática, temos a anunciação da incorporação da pedagogia histórico-crítica como fundamento para as ações pedagógicas, veja-se que anunciar não corresponde ao mesmo que concretizar na prática educativa:

O trabalho desenvolvido no decorrer do ano letivo estará à luz da Pedagogia Histórico-Crítica, cujos pressupostos teóricos estarão articulados às “dimensões da educação infantil: interação, brincadeira, participação e diversidade”. Os momentos de aprendizagem serão sempre dialogados com as crianças, entendidas aqui como sujeitos de direito, seres históricos e produtores de culturas. As propostas articularão as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural produzido pela humanidade. Pretende-se promover a reflexão sobre as experiências vividas, buscando provocar mudanças e ao mesmo tempo criar condições para seu desenvolvimento. As aulas serão expositivas e dialéticas, contempladas por práticas contextualizadas e reflexivas em ambiente desafiador e lúdico, levando em consideração o conhecimento prévio dos alunos. Os momentos didáticos pedagógicos serão representados por uma a) prática social inicial; b) problematização; c) instrumentalização; d) catarse; e) prática social atualizada. (Plano de Ensino, 2019, p. 14).

Os momentos didáticos da pedagogia histórico-crítica estiveram desde o princípio anunciados na elaboração do plano de ensino e da unidade didática, seja nas Diretrizes Municipais da Educação Básica de Jundiaí, ou nas formulações, conforme citação apresentada acima. O que cabe indagarmos é que citar não permite a compreensão efetiva daquilo que se citou. Anunciar os momentos didáticos não é suficiente, é preciso estudá-los, dando-lhes vida na atividade de ensino. É possível notar uma preocupação do professor em promover um processo de ensino e aprendizagem que esteja alinhado com os momentos didáticos pedagógicos formulados por Saviani (2018), porém veremos como a sua forma de organização do ensino do atletismo na educação infantil à época não condizia efetivamente com os momentos didáticos da pedagogia histórico. Ficará mais nítido, quando nos deparamos com a estruturação da unidade didática e com o desenvolvimento das aulas sobre o ensino do atletismo.

No que tange ao processo avaliativo pensado e escrito no plano de ensino, as informações são apresentadas no âmbito mais geral do trabalho pedagógico. Os recursos,

instrumentos e procedimentos para a avaliação da aprendizagem dos alunos não é descrita nessa parte:

O processo avaliativo estará baseado na observação da prática social do aluno quando colocado à frente de desafios que permeiam as aulas de Educação Física, e como cada criança estabelece suas relações com os diversos saberes; buscando respeitar o desenvolvimento individual e a maneira como o aluno se coloca diante dos colegas de classe. A ficha de acompanhamento possibilitará ao professor analisar constantemente o aluno, favorecendo ações que contribuam para seu desenvolvimento psíquico e social. (Plano de Ensino, 2019, p. 14).

Há uma indicação feita pelo professor de uma ficha de acompanhamento do aluno, entretanto, pode-se esclarecer que essa ficha era preenchida ao final do trimestre como um documento pedagógico que registrava o desenvolvimento da criança durante aquele período letivo. A ficha era preenchida individualmente por aluno, ali deveria constar as informações de como se deu o processo de ensino e o processo de desenvolvimento do aluno.

No tópico a seguir, trataremos do desenvolvimento da unidade didática abarcando os elementos que a constituíram, como os objetivos que foram almejados no processo de ensino e aprendizagem do atletismo, o ponto de partida e o ponto de chegada para o ensino do atletismo e como ocorreram as aulas ao trabalhar tal conteúdo. De modo geral, poderemos analisar as possibilidades de organização didática dos conhecimentos do objeto de ensino atletismo pela compreensão da cultura corporal, enquanto objeto de estudo que direciona o processo de ensino e aprendizagem nas aulas de educação física na educação infantil.

4.2.3 Da concepção à execução: o desenvolvimento da unidade didática

A discussão central acerca da unidade didática passa a ser o ensino do conteúdo atletismo nas aulas de educação física escolar. A partir da análise da unidade didática, pretendemos dar conta de discutir as possibilidades de organização do ensino do atletismo na educação infantil a partir de uma experiência concreta, buscando compreender o atletismo enquanto objeto de ensino que emerge da cultura corporal no processo de conversão em saber escolar

No que tange aos aspectos sobre o ensino de conteúdos, após decorrido alguns anos de

pesquisas e estudos no âmbito da educação escolar, hoje podemos encontrar, tanto na pedagogia histórico-crítica quanto na abordagem crítico-superadora, um consenso de que toda atividade de ensino deve contribuir para o desenvolvimento do pensamento teórico. Sendo assim, caberia aos professores de educação física:

[...] desenvolver um trabalho educativo que possibilite a formação de conceitos científicos e o desenvolvimento do psiquismo dos estudantes, pois é necessário que o aluno perceba os conteúdos da cultura corporal a partir de sínteses mais elaboradas e com alto grau de generalização da realidade, elaborando assim conceitos que superem a experiência empírico-sensorial (de ordem eminentemente sensitiva e imediata) deste objeto de ensino da Educação Física. (Costa; Miranda; Lavoura, 2016, p. 78-79).

Superar a experiência empírico-sensorial na educação infantil não é algo que ocorre de forma instantânea, já que nesse período de desenvolvimento humano as experiências empírico-sensoriais são fundamentais para as crianças pequenas conhecerem o mundo em que vivem. Neste ponto, caberia um trabalho árduo a partir da prática pedagógica para a incorporação do ensino de conteúdos nesta faixa etária, como veremos a seguir. O mesmo pode ser dito em relação ao trabalho educativo do professor, ou seja, espera-se que tal trabalho não se limite à experiência empírico-sensorial, especialmente no que diz respeito à conversão do saber científico (objeto de estudo da ciência de referência) em saber escolar (objeto de ensino atletismo), pois o conhecimento, “[...] desenvolve-se dialeticamente de forma sensorial e racional, isto é, sob a base da relação empírico-sensorial entre sujeito e objeto do conhecimento, mas que a supera ao transformar sensações em palavras e estas em conceitos (Galvão; Lavoura; Martins, 2019 p. 69).

No Brasil, a educação infantil é tida como a primeira etapa de escolarização, cujo caráter obrigatório se dá a partir dos 4 anos de idade. Tomar a educação infantil enquanto a primeira etapa da educação escolar exige a compreensão das particularidades e especificidades atreladas a este nível de ensino. Primeiramente, precisamos compreender que as crianças pequenas são seres situados histórico e socialmente, as quais manifestam sua existência na relação com os outros seres humanos e com a cultura produzida e reproduzida na prática social. Logo, não podemos considerá-las como indivíduos apartados da coletividade humana, como se o “mundo infantil” fosse paralelo à humanidade, e sim como seres que se desenvolvem na relação com o mundo e com a cultura humana (Duarte, 2018).

Tal compreensão requer uma concepção de ensino escolar voltada a proporcionar o acesso às objetivações humanas constituídas histórica e coletivamente, presentes em diversas

atividades da cultura humana, visto que o processo de ensino-aprendizagem possibilita que “o indivíduo aproprie-se da genericidade e objetive-se como ser genérico em diversos níveis de sua relação com os resultados da história humana” (Duarte, 2013, p. 112).

A educação física é um componente curricular de caráter não obrigatório nesta etapa de escolarização. Em diversos estados e municípios brasileiros, não temos o professor especialista de educação física na educação infantil, mas os conteúdos que abrangem a cultura corporal acabam sendo trabalhados pelos professores polivalentes (pedagogos). Porém, como já vimos no tópico 3.1, a estruturação que balizou a concepção do referente empírico concentrou-se em experiências didáticas desenvolvidas em uma rede de ensino que reconhecia a importância do professor e dos conteúdos específicos da educação física para o desenvolvimento humano dos indivíduos nesta etapa de escolarização. Há um histórico e ainda uma realidade de professores de educação física formados em um perfil bacharel que não necessariamente vão defender uma perspectiva pedagógica para a educação física. Logo, teremos professores polivalentes que podem desenvolver um trabalho mais contundente com os conteúdos da educação física do que o próprio professor da disciplina. Mas a discussão sobre o papel do professor polivalente e sua contribuição para o ensino da educação física é um problema que requeriria uma pesquisa à parte.

Desta forma, focaremos na análise da execução da unidade didática desenvolvida com crianças de 4 a 6 anos da educação infantil de uma escola da rede municipal de ensino de Jundiaí-SP, no ano de 2019, acerca do objeto de ensino “atletismo”, com enfoque para o contexto dos movimentos básicos do ser humano na Pré-história e os movimentos básicos do ser humano no atletismo.

Como vimos anteriormente, a delimitação e a seleção do conteúdo de atletismo se basearam no trabalho de Pina (2014), em uma experiência de ensino do atletismo nas aulas de educação física na educação infantil, a partir dos pressupostos da pedagogia histórico-crítica, sendo incorporada na execução da unidade didática aqui exposta com o intuito de compreender como se deu o processo de conversão do atletismo em objeto de ensino escolar oriundo da cultura corporal. A intenção é analisar o desenvolvimento da unidade didática sobre o objeto de ensino atletismo da concepção à execução, enquanto resultado da elaboração do *plano de ensino*, que vem sendo abordado desde o tópico anterior.

Para dar início a esse processo de análise, precisamos compreender as concepções que fundamentaram o desenvolvimento da unidade didática. Buscou-se na elaboração da unidade didática compreender que os conteúdos de ensino da educação física escolar emergem da cultura corporal como objeto de estudo da ciência de referência. Essa premissa possibilitou

conceber o atletismo como resultado do processo de conversão do objeto de estudo (cultura corporal) em objeto de ensino (conteúdo atletismo).

No bojo das formulações da pedagogia histórico-crítica, compreendemos que

[...] as formas adequadas para a realização do trabalho educativo dependem da conversão do conhecimento em saber escolar, das condições objetivas de realização da atividade pedagógica e da seleção dos conteúdos, tomando-se como referência o que de mais desenvolvido a humanidade já alcançou (cultura erudita!), possibilitando projetar sua transformação. (Galvão; Lavoura; Martins, 2019, p. 103-104).

Quando nos dedicamos a pensar os conteúdos de ensino no âmbito da educação física escolar, deparamo-nos com um problema metodológico básico, o de selecionar tais conteúdos, “[...] uma vez que, quando se aponta o conhecimento e os métodos para sua assimilação, se evidencia a natureza do pensamento teórico que se pretende desenvolver nos alunos” (Coletivo de Autores, 1992, 41). Isso se mostra importante para a defesa da atividade de ensino da educação física na educação infantil que preze pela transmissão e assimilação de conteúdos:

Quando se insiste na importância dos conteúdos, o que se está frisando aí é a necessidade de trabalhar a educação em concreto e não de forma abstrata. Com efeito, a lógica formal é a lógica das formas e, como o próprio nome está dizendo, é abstrata. A lógica dialética é uma lógica concreta. É a lógica dos conteúdos. Não, porém, dos conteúdos informes, mas dos conteúdos em sua articulação com as formas. [...] A questão pedagógica, em sua essência, é a questão das formas. Estas, porém, nunca podem ser consideradas em si mesmas. E a diferenciação sempre se dará pelo conteúdo. Se for feita a abstração dos conteúdos, fica-se com a pura forma. Aí ocorre a indiferenciação. É nesse sentido que os conteúdos são importantes. Tratar as formas em concreto e não em abstrato é tratá-las pela via dos conteúdos. (Saviani, 2011, p. 122).

Para o processo de ensino do conteúdo atletismo, desenvolveu-se uma unidade didática organizada a partir dos momentos didáticos da pedagogia histórico-crítica (prática social; problematização; instrumentalização; catarse). A parte a seguir de análise da unidade didática toma como referência o item do plano de ensino denominado “Anexo Plano de trabalho”, o qual foi constituído na organização da unidade didática em forma de tabela, tendo sua estrutura organizada pelos momentos didáticos da pedagogia histórico-crítica descritos separadamente, porém pensados enquanto unidade e conjunto do processo de ensino e aprendizagem, uma vez que “o planejamento de ensino, com base na pedagogia histórico-crítica, visa atender a uma educação escolar de qualidade, rica em possibilidades e intervenções que possibilitem aos

indivíduos a apropriação da cultura em suas formas mais desenvolvidas” (Martins; Marsiglia, 2015, p. 23).

Quanto à forma pela qual foi abordado o conteúdo atletismo, os movimentos corporais, corrida, salto, lançamento e arremesso a partir de Pina (2014), foram compreendidos enquanto atividades históricas a serem reconstituídas na educação infantil e que, ao mesmo tempo, constituem parte do objeto de ensino atletismo, sendo concebidas como movimentos básicos que precisam ser assimilados pelas crianças para compreenderem o sentido e significado das diversas práticas corporais existentes. O aspecto de generalidade do escalar, saltar, lançar/arremessar e correr visava estabelecer uma relação com outras práticas corporais, pois tais movimentos não são restritos ao atletismo, mas estão presentes em outros objetos de ensino da cultura corporal com intencionalidades pedagógicas e contextos diferentes, como, por exemplo, o saltar na dança, o saltar no circo, entre outros. Embora tenha se almejado estabelecer tal relação, não foi possível se efetivar conforme descrito e analisado na concepção e execução das aulas sobre o ensino do atletismo.

A atividade de ensino na educação infantil precisa possibilitar às crianças pequenas o engajamento no atletismo, na dança, no jogo, na luta, na ginástica etc, “para reconstituírem para si as ações criadoras que foram historicamente objetivadas em tais atividades. Esses significados passam a ser o ponto de partida (ou o núcleo), a partir do qual podemos desdobrar um sistema de significações que fazem parte (ou podem fazer parte) do trabalho pedagógico da Educação Física” (Nascimento, 2018, p. 685). Neste mesmo sentido, compreende-se que “o ensino da educação física tem também um sentido lúdico que busca instigar a criatividade humana à adoção de uma postura produtiva e criadora de cultura, tanto no mundo do trabalho como no do lazer” (Coletivo de Autores, 1992, p. 39-40). A educação física no processo de ensino e aprendizagem do conteúdo atletismo pode promover a ação criadora dos sujeitos, ou seja, “[...] o sujeito reconhece a si mesmo como sujeito criador, capaz de transformar aquilo que a atividade é naquilo que ela pode vir a ser” (Nascimento, 2018, p. 684). Para além da relação de ensinar e aprender, o trato com os conteúdos da cultura corporal, a partir de uma perspectiva histórico-crítica, pode promover essa dimensão criadora aparecendo como intencionalidade pedagógica nos momentos didáticos da pedagogia histórico-crítica ou como expressão por parte dos alunos na prática social global, tida como o ponto de partida e chegada do ensino histórico-crítico. Na explicitação dos objetivos e do ponto de partida e o ponto de chegada no ensino do atletismo, poderemos analisar outros fundamentos didáticos da pedagogia histórico-crítica para o ensino da educação física.

4.2.4 Objetivos no processo de ensino e aprendizagem do atletismo

O objetivo geral estabelecido na unidade didática sobre o objeto de ensino atletismo, no contexto dos movimentos básicos do ser humano na Pré-história, teve como referência a unidade didática desenvolvida por Pina (2014) e consistiu em proporcionar às crianças momentos de reflexão acerca das condições de vida dos seres vivos no período pré-histórico, identificando e analisando a necessidade de correr, saltar, lançar e arremessar, enquanto movimentos relacionados à sobrevivência daquele período.

Já no contexto dos movimentos básicos do ser humano no atletismo, os objetivos foram identificar diferentes provas de atletismo que envolviam o saltar, o correr, o lançar e o arremessar; compreender os diferentes tipos de corrida, corridas com obstáculos, corridas de longa distância e curta distância, o salto em altura e o salto em distância, como expressões contemporâneas dos movimentos básicos do ser humano; experimentar diferentes modos de correr, saltar, lançar e arremessar. Podemos observar uma dicotomização, ao se estabelecer os objetivos de ensino para a unidade didática. Pensar em Pré-história como condição para a existência do atletismo é também pensar a Pré-história como condição para o desenvolvimento de outras manifestações da cultura corporal. Separar o ensino do atletismo em movimentos básicos, que se manifestam ora como necessidade para sobrevivência, ora para obtenção de recordes e marcas nas competições, não dá conta de promover um ensino que verdadeiramente trate da historicidade do conteúdo, conforme preconizado pela pedagogia histórico-crítica e pela abordagem crítico-superadora.

Os movimentos corporais foram abordados e vivenciados em jogos e brincadeiras que encenaram os desafios impostos pela natureza naquele período, visavam expressar as formas históricas e culturais que originaram a corrida, o salto, o lançamento e o arremesso. Ao estabelecermos objetivos na educação infantil para o ensino de determinado conteúdo, precisamos levar em conta que

cada objetivo traçado em um planejamento deve considerar o sujeito a quem se destina aquele conteúdo, o desenvolvimento conquistado por ele até então e as peculiaridades de sua faixa etária, sobretudo por sabermos que o desenvolvimento infantil não é garantido por fatores naturais, a exemplo da idade cronológica, mas por condições sociais de vida e de educação. (Martins; Marsiglia, 2015, p. 20).

No plano de ensino e na unidade didática elaborada pelo professor, não há uma indicação precisa sobre esse aspecto fundamental para o planejamento didático que são as

especificidades da faixa etária e o desenvolvimento já conquistado pelas crianças. O que podemos observar é que o professor utiliza uma avaliação inicial, denominada no plano de ensino de “Perfil da turma/diagnóstico”, para fazer um levantamento dos conhecimentos prévios sobre o atletismo. Os objetivos estabelecidos no plano de ensino tomam como referência uma experiência de ensino já realizada na educação infantil sobre o atletismo. Logo na concepção do professor haveria uma relação entre objetivos de ensino e as especificidades da educação infantil. Pina (2014 em seu trabalho propõe objetivos ao ensino do atletismo na educação infantil, tomando o trabalho como atividade vital humana para o desenvolvimento dos elementos socioculturais, o autor, baseando-se nos fundamentos do materialismo histórico-dialético, aponta que os movimentos básicos do ser humano de saltar, correr, lançar e arremessar sofrem modificações, conforme o modo de se produzir a vida humana em sociedade:

Para tanto, partimos de Engels (2004), que destaca a centralidade do trabalho no processo de produção e reprodução da cultura, evidenciando como a produção de meios, para satisfazer necessidades, foi, gradativamente, desenvolvendo a realidade sociocultural. A abordagem de Engels (2004) nos permite compreender como se desenvolveram a postura bípede e as atividades dela decorrentes, dentre as quais se destacam as relacionadas aos movimentos corporais que, hoje, se apresentam com nova configuração no atletismo. (Pina, 2014, p. 135).

No que tange aos objetivos expostos acima que constituintes da unidade didática, sua formulação partiu no primeiro momento de compreensões pragmáticas e empírico-fenomênicas sobre o objeto de ensino atletismo, devido à rasa formulação de discussões presentes no plano de ensino e no plano de trabalho da unidade didática. Considerando o fundamento teórico-metodológico da pedagogia histórico-crítica que é o materialismo histórico-dialético, a ciência da história elaborada por Marx e Engels (2007) pode ser uma chave de análise para o processo de conversão dos conhecimentos da cultura corporal em saberes escolares, ou seja, a ciência da história pode servir de pressuposto para identificarmos o movimento lógico-histórico do conteúdo a ser ensinado. Polido, Teixeira e Oliveira (2023, p. 28) sinalizam que a ciência da história pode ser “um instrumento consistente e atual à luta cotidiana escolar contra os ataques neoliberais sofridos pela escola estatal ao viabilizar a conversão da cultura corporal em um tipo de saber escolar”.

Ao estabelecer os objetivos para o desenvolvimento de uma unidade didática na educação infantil sobre o conteúdo atletismo que toma como referência a pedagogia histórico, é preciso levar em conta o movimento lógico-histórico do conteúdo bem como o

desenvolvimento sócio-histórico do próprio ser humano que o produz, isto é, os aspectos culturais que envolvem a historicidade do atletismo. Marx e Engels (2007, p. 32-33) são enfáticos ao dizer que “os homens têm de estar em condições de viver para poder fazer história”, é necessário haver condições mínimas de sobrevivência para que os seres humanos possam produzir outros sentidos e significados aos elementos sociais e culturais que constituem a sociedade. Para se chegar a esse nível de desenvolvimento humano, foi necessário o advento das transformações materiais e subjetivas do modo de produção da vida humana, ou seja, o surgimento do trabalho como fator determinante. Luria (1986, p. 21-22) destaca os traços essenciais que diferem os seres humanos dos demais animais neste quesito, ou seja, o trabalho enquanto atividade vital humana, representando um fator decisivo na passagem da conduta animal para a atividade consciente:

A atividade vital humana caracteriza-se pelo trabalho social e este, mediante a divisão de suas funções, origina novas formas de comportamento, independentes dos motivos biológicos elementares. A conduta já não está determinada por objetivos instintivos diretos. Desde um ponto de vista biológico, não há nenhum sentido em atirar sementes na terra em lugar de comê-las, em espantar a presa ao invés de capturá-la diretamente ou afiar uma pedra se não se tem em conta que essas ações serão incluídas em uma atividade social complexa. O trabalho social e a divisão do trabalho provocam a aparição de motivos sociais de comportamento. É precisamente em relação com todos esses fatores que no homem criam-se novos motivos complexos para a ação e se constituem essas formas de atividade psíquica específicas do homem.

As ações humanas ganham diferentes sentidos e significados nas atividades sociais, assim como os movimentos corporais de correr, saltar, lançar e arremessar, uma vez que as necessidades primárias de sobrevivência passam a ser supridas no desenvolvimento sócio-histórico. Na perspectiva da pedagogia histórico-crítica e da abordagem crítico-superadora, é importante compreendermos essas relações entre o movimento lógico-histórico do conteúdo e o desenvolvimento sócio-histórico da humanidade, para que no processo de organização dos objetos de ensino oriundos da cultura corporal os professores de educação física possam identificar: “[...] as formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e as tendências de sua transformação” (Saviani, 2013, p. 8-9) . A partir deste processo, o professor “se capacitará a converter o saber objetivo em conteúdos escolares, dispondo-os numa sequência adequada à sua assimilação, pelos alunos, nos espaços e tempos escolares” (Saviani (2013, p. 278). No

processo de conversão em saber escolar, a visão de historicidade deve permear a organização didática de tal saber. Desse modo, o conteúdo de ensino atletismo na educação física escolar

[...] é configurado pelas atividades corporais institucionalizadas. No entanto, essa visão de historicidade tem um objetivo: a compreensão de que a produção humana é histórica, inesgotável e provisória. Essa compreensão deve instigar o aluno a assumir a postura de produtor de outras atividades corporais que, no decorrer da história, poderão ser institucionalizadas. (Coletivo de Autores, 1992, p. 39-40).

É preciso que os alunos possam apreender “o mundo objetivo em suas inúmeras relações (existentes na realidade), captar a dinâmica contraditória do desenvolvimento dos objetos e fenômenos que não se mostram na facticidade imediata do real” (Galvão; Lavoura; Martins, 2019, p. 103), exigindo que a atividade de ensino proporcione a “realização de operações de pensamento como análise e síntese, comparação e generalização, dissolvendo a aparência das coisas” (*ibid.*, p. 103), para que então os alunos passem a assumir a postura de produtores de outras atividades corporais.

Os objetivos projetados para o desenvolvimento da unidade didática não puderam ser alcançados, conforme as análises tecidas até aqui, principalmente as que dizem respeito às aulas desenvolvidas. Podemos evidenciar que a elaboração dos objetivos teve uma preocupação com os aspectos pedagógicos de ensino relacionados à pedagogia histórico-crítica, mas veremos adiante a necessidade de se conhecer profundamente a faixa etária em que os alunos se encontram, para que ocorra de forma efetiva a organização didática do ensino de um conteúdo da educação física escolar.

Os objetivos específicos da unidade didática resultaram em alguns tópicos de conteúdos, estes foram elencados pelo professor a partir do trabalho de Pina (2014) e do modelo de organização didática disponibilizado em forma de tabela pelo antigo coordenador do Núcleo de Educação Física da rede municipal de Jundiaí sendo eles: *o que é atletismo* e *o que é Pré-história*. Nesse tópico de conteúdo, objetivou-se compreender e conceituar o que é atletismo/Pré-história, de modo a ampliar os seus significados, muitas vezes restritos a representações televisionadas e midiáticas. Outro tópico de conteúdo foi os *movimentos básicos: correr, saltar, lançar e arremessar*, o objetivo específico era conhecer os movimentos básicos do atletismo e as diferentes formas de praticá-los, nos distintos grupos sociais das várias etnias presentes no mundo. *O atletismo como esporte e a Pré-história como aspecto histórico* formaram outro tópico de conteúdo com o objetivo de compreender a importância dos movimentos básicos do atletismo na vida social das pessoas, como um importante elemento de

interação social e transformação cultural/histórica. Por fim, outro tópico de conteúdo elencado foi a *construção e experimentação de materiais*, com o objetivo de construir ferramentas, instrumentos e materiais simples, utilizados na Pré-história para caçar e no atletismo para praticar, e por fim experimentá-los durante as aulas e durante o tempo livre.

Ainda sobre as análises dos objetivos de ensino, Saviani (2007, p. 43) afirma que “[...] determinar objetivos implica definir prioridades, decidir sobre o que é válido e o que não é válido”, ou seja, para a elaboração do planejamento didático-pedagógico é importante distinguirmos o que é essencial do que é secundário. Isso não quer dizer que precisamos estabelecer um único objetivo para se trabalhar determinado conteúdo na educação infantil, mas é preciso que haja um horizonte a que se almeja chegar, por isso é “[...] necessário ter um (ou vários) objetivo(s) ao realizar um planejamento; saber aonde se quer chegar e como proceder para tanto (Martins; Marsiglia, 2015, p. 23). Na educação infantil, ao elencar os objetivos no planejamento a partir da pedagogia histórico-crítica,

[o] eixo articulador do planejamento na educação infantil, tanto quanto nos demais níveis de ensino, se realiza na tríade destinatário-conteúdo-forma, quando então o trabalho pedagógico orienta-se pelo conhecimento acerca das características que a criança já dispõe na contraposição àquelas que ainda não existem – mas visamos formar; toma como ponto de partida os conhecimentos que a criança já possui e articula-os àquilo que ela não domina – mas deve dominar; elegendo procedimentos e recursos que se firmam como práxis educativa, isto é, como ineliminável articulação entre teoria e prática (Martins; Marsiglia, 2015, p. 19).

Podemos destacar que os objetivos propostos na unidade didática não se articulam com o conteúdo de ensino selecionado. Tendo em vista os princípios da pedagogia histórico-crítica, os objetivos elencados consideram aquilo que as crianças já dominam e projetam aquilo que elas precisam dominar, a respeito do conteúdo atletismo na educação infantil. Assim, a tríade destinatário-conteúdo-forma torna-se um fator determinante para a identificação deste cenário.

4.2.5 O ponto de partida e o ponto de chegada no ensino do atletismo

Neste tópico, apresentaremos e analisaremos a forma pelo qual foi pensado, concebido, elaborado e executado o processo de ensino a partir dos fundamentos da didática histórico-crítica. Baseando-se da fundamentação teórico-metodológica da obra de Marx, Saviani (2013, p. 76) explicita que “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". Nessa pedagogia, o processo de ensino e aprendizagem visa à transmissão e assimilação do saber sistematizado no espaço escolar, ao longo de um tempo determinado, a partir disto, presume-se uma tarefa importante para a atividade de ensino: a conversão do saber objetivo das áreas de conhecimento em saber escolar (Saviani, 2013). Para a concretização de um ensino histórico-crítico que visa à transmissão do saber sistematizado, é necessário o entendimento da dialeticidade do método pedagógico. Nos momentos didáticos da pedagogia histórico-crítica:

[...] uma problematização advém da prática social. No entanto, ao problematizar podemos nos deparar com a necessidade de outras problematizações. Essas problematizações, iniciais ou derivadas, terão como imperativo novas instrumentalizações. Mas, ao mesmo tempo, se surge a necessidade de uma nova problematização, isso significa que a instrumentalização em pauta produziu avanço no domínio dos alunos em relação ao conteúdo, o que já expressa catarse. (Galvão; Lavoura; Martins, 2019, p. 135).

Os momentos didáticos da pedagogia histórico-crítica partem do princípio da lógica dialética, logo, não podemos conceber os cinco momentos como procedimentos práticos de ação em sala de aula, mas, “como categorias lógicas do método pedagógico que expressam diferentes graus de determinações das relações mais particulares entre ensino e aprendizagem e mais universais entre educação e sociedade.” (Galvão; Lavoura; Martins, 2019, p. 142).

A organização dos momentos didáticos histórico-críticos se deu a partir do *plano de trabalho* da unidade didática. O plano foi elaborado em forma de tabela e compôs a documentação pedagógica entregue à equipe gestora da unidade escolar no começo do ano letivo. O plano de trabalho é constituído pelos objetivos gerais e específicos já mencionados e analisados acima e pelos fundamentos da didática histórico-crítica, os quais foram organizados em momentos didáticos como prática social inicial; problematização; instrumentalização; prática social final. O plano de trabalho não será apresentado no formato de tabela, mas terá todas as informações que o constituem expostas de forma textual.

Ao pensar a prática social inicial no plano de trabalho, a qual, segundo Saviani (2018), é o ponto de partida do método dialético de transmissão do conhecimento escolar, esperava-se identificar a vivência do conteúdo pelas crianças, ou seja, coletar informações a respeito do que os alunos já sabiam sobre o atletismo (tipos de provas, materiais utilizados) e o que conheciam por Pré-história (os descobrimentos do período pré-histórico, a locomoção de quadrúpedes), por meio de momentos de diálogos e rodas de conversa com as turmas. Outro momento pensado na prática social inicial foi o que os alunos gostariam de saber a mais do que já sabiam, se

existiam outras formas de praticar o atletismo, o processo histórico de transformação das formas rudimentares para as formas atuais dos saltos, corridas, lançamentos e arremessos. A prática social inicial buscou identificar aquilo que as crianças já dominavam a respeito do atletismo e aquilo que elas ainda não dominavam, resultando em um processo de organização didática dos conteúdos que elas realmente precisavam dominar sobre o atletismo. Após apresentar o objeto de ensino atletismo como conteúdo a ser trabalhado em aulas, as crianças foram indagadas sobre o que gostariam de saber mais a respeito do atletismo, isso foi uma forma de identificar a concepção inicial que as crianças possuíam do conteúdo. Do ponto de vista da aprendizagem, a primeira percepção das crianças é a empírico-sensorial, mas, a partir do planejamento concebido e da realização de um ensino intencional e diretivo, a criança pode partir do empírico imediato para ascender a novas elaborações sobre o que é o objeto e o que ele pode vir a ser, ou seja, quanto mais o ensino se concretiza e se institui como uma atividade mediadora da relação sujeito-objeto (destinatário-conteúdo), “mais o aluno é capaz de saturar o objeto de determinações, mais ele o capta de maneira concreta. A concreção é o desvelamento da processualidade, da mutabilidade e da historicidade do movimento contraditório” (Galvão; Lavoura; Martins, 2019, p. 155). Isso permite que as crianças compreendam o processo histórico de transformação das formas rudimentares para formas atuais dos saltos, corridas, lançamentos e arremessos, tais movimentos corporais:

[...] “não são uma simples consequência da capacidade do homem se mover, determinada e organizada por uma estrutura sensório-motora”, mas sim, resultado da constante relação do homem com a natureza e com os outros seres da sua espécie, para satisfazer suas diversas necessidades. (Taffarel; Escobar, 2008, p. 10).

Continuando com a análise da unidade didática, no momento da problematização, buscou-se “detectar que questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em consequência, que conhecimento é necessário dominar” (Saviani, 2018, p. 57). Nessa parte do plano de trabalho da unidade didática, foram elaboradas pelo professor questões norteadoras a serem desenvolvidas nas rodas de conversas previstas em aulas. As questões eram colocadas em diferentes momentos, seja nas rodas de conversa, ou nos momentos de exposição do professor em sala, ou nos momentos de apreciação de uma imagem ou vídeo sobre o conteúdo atletismo.

As questões nortearam as discussões problematizadoras sobre o conteúdo atletismo, sendo elas: “Vocês conhecem o atletismo? Alguém já viu uma prova de atletismo na televisão

ou teve a oportunidade de praticar isso alguma vez? Quais são as provas que compõem o atletismo? Vocês sabem o que é a Pré-história? Quem vivia naquela época? O homem, antigamente, na Pré-história, praticava as modalidades do atletismo que vemos hoje na televisão? Será que ele saltava, corria e lançava com o mesmo objetivo de hoje?” Outras questões também foram elaboradas com o intuito de direcionar as discussões acerca das dimensões do conteúdo, como a dimensão conceitual, abrangendo as questões: “O que é a Pré-história? Quem vivia lá nessa época? Na Pré-história existia atletismo? Salto em altura e salto em distância são a mesma coisa? Em qual tipo de corrida nós corremos uma distância maior e uma distância menor?” Na dimensão histórica, os questionamentos foram pensados: “Como e quando o ser humano adquiriu a postura bípede? Por que correr, saltar e lançar eram tão importantes para a vida humana antigamente?” Já na dimensão econômica, as questões elaboradas foram: “O atletismo tem alguma fonte de arrecadação financeira? Os atletas que praticam possuem remunerações?” Para a dimensão cultural do conteúdo, tínhamos os questionamentos: “Quais brincadeiras vivenciadas atualmente envolvem a corrida, os saltos, os lançamentos ou os arremessos?” Já na dimensão estética: “Existe diferença na aparência dos hominídeos da Pré-história com as pessoas de hoje em dia?” Na dimensão afetiva: “De quais provas do atletismo vocês mais gostam?” E por fim a dimensão técnica abordou as seguintes indagações: “Como os hominídeos produziam instrumentos para caçar? Como e para que eles utilizavam fogo? Quais as diferentes formas de salto podemos utilizar para ultrapassar um obstáculo? A corrida é importante para saltarmos ou lançarmos mais longe?”

As indagações formuladas têm como referência as questões problematizadoras elaboradas por Pina (2014), no momento didático de sua experiência de ensino na educação infantil. Tais questões buscavam expressar o movimento lógico-histórico do conteúdo no âmbito da cultura corporal. Podemos perceber que os questionamentos se voltam para diferentes dimensões do conteúdo, isto é, existia uma intencionalidade de abarcar o desenvolvimento histórico do atletismo, relacionando-o com sua dimensão cultural, econômica, estética, técnica e outras. Assumir o conteúdo atletismo em sua historicidade implica considerar que o histórico está nele mesmo, a partir do momento em que o atletismo passa a existir como tal, como uma nova relação do ser humano com o mundo (novos motivos e objetivos). A partir do momento em que surge essa nova forma de relação dos homens e mulheres, um novo significado, um novo objetivo direciona nossa atividade no mundo e o diferencia de outras atividades. A historicidade no conteúdo atletismo está em como esse seu significado vai se transformando e, ao mesmo tempo, nos transformando (passamos a ter novas necessidades).

Ao analisarmos o momento (problematização) da didática histórico-crítica em que os

questionamentos são apresentados, podemos identificar que na problematização já encontramos também a instrumentalização. Quando a unidade didática foi concebida e executada pelo professor, o domínio teórico-metodológico sobre a pedagogia histórico-crítica existente não possibilitava a ele identificar esse ponto crucial, uma vez que não é possível formular essas questões sem ter acesso à instrumentalização. A problematização e a instrumentalização são vistas como “elementos mediadores (o particular) da relação dialética entre a genericidade humana da prática social (o universal) e a culminância da ação pedagógica promovida pela catarse, singularmente em cada indivíduo (o singular)” (Galvão; Lavoura; Martins, 2019, p. 114).

Se observamos o âmbito da problematização contida na unidade didática, direcionar diversas questões problematizadoras sobre o conteúdo para os alunos e não apresentar os instrumentos teóricos e práticos para que possam superar tais problemas resulta em uma prática pedagógica não condizentes com os fundamentos da pedagogia histórico-crítica, uma vez que a:

[...] incorporação por parte de cada indivíduo singular dos elementos culturais produzidos universalmente pelo conjunto dos seres humanos depende de mediações particulares, delimitadas por Saviani no método pedagógico como problematização e instrumentalização, consistindo no ato de identificar os problemas vitais presentes na prática social e ao mesmo tempo disponibilizar os instrumentos teóricos e práticos necessários para a superação desses problemas. (Galvão; Lavoura; Martins, 2019, p. 114).

Ao longo da exposição das aulas e da concepção da unidade didática, é possível constatar que o momento da problematização ficou somente contido nas rodas de conversa. Mas durante o desenvolvimento das aulas houve por parte do professor atividades de ensino que pretendiam levar os alunos da educação infantil a conhecerem o atletismo e seus movimentos corporais de correr, saltar, lançar e arremessar, enquanto práticas corporais humanas que sofreram diferentes transformações no percurso histórico de desenvolvimento da sociedade. Entretanto, não foi possível por parte do professor abordar todas as problematizações previstas na unidade didática, devido ao período de desenvolvimento psíquico que as crianças se encontravam. Algumas problematizações elencadas requerem estudos mais elaborados sobre o objeto de ensino atletismo. Ao elencar as problematizações e as dimensões de conteúdo, o professor não dominava as formulações acerca da periodização do desenvolvimento psíquico a partir da psicologia histórico-cultural. Segundo Pasqualini e Abrantes (2013, p. 16), é no desenvolvimento da *atividade de estudo* que “o pensamento teórico se produz na criança como

neoformação psíquica, mediante a possibilidade de se vincular sistematicamente aos sistemas conceituais produzidos historicamente acerca de fenômenos e objetos do real”. Seria na *atividade de estudo* que as crianças poderiam apreender de forma aprofundada os nexos e relações existentes dos objetos de ensino. Conforme Davidov e Márkovaos (1987), a *atividade de estudo* tende a ser desenvolvida no período de escolarização que corresponde aos anos iniciais do ensino fundamental. Na educação infantil, a atividade-guia seria o jogo protagonizado, é essa atividade que “proporciona experiências fundamentais ao desenvolvimento psíquico da criança, sintetizando conquistas que lhe encaminham, na transição ao próximo período, para uma nova atividade promotora do desenvolvimento: a atividade de estudo” (Pasqualini; Abrantes 2013, p. 16).

No decorrer das aulas sobre conteúdo atletismo, as rodas de conversa ganharam bastante predominância, todavia se constituíram como uma parte importante para o desenvolvimento de outros aspectos do conteúdo, sejam os de formação operacional ou os de formação teórica. Segundo Marsiglia e Martins (2015, p. 21), um conteúdo de ensino pode e deve “ser trabalhado em diferentes momentos - posto sua prevalência ora como conteúdo de formação operacional ora como conteúdo de formação teórica. Já no caso do objetivo de ensino, ele se altera visando atender aos graus de complexidade dos procedimentos”.

Ao adentrarmos no momento didático da instrumentalização, ao qual “trata-se de se apropriar dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social” (Saviani, 2018, p. 57), buscou-se no plano de trabalho da unidade didática elencar os instrumentos a serem utilizados para o ensino do atletismo:

Como tais instrumentos são produzidos socialmente e preservados historicamente, a sua apropriação pelos alunos está na dependência de sua transmissão direta ou indireta por parte do professor. Digo transmissão direta ou indireta porque o professor tanto pode transmiti-los diretamente como pode indicar os meios através dos quais a transmissão venha a se efetivar (Saviani, 2018, p. 57).

Nesse sentido, foram pensadas ações docentes e discentes como: exposição do professor sobre o conteúdo; visualização de vídeos e imagens que abordassem o atletismo ou a vida humana na Pré-história; produção de desenhos; vivência de brincadeiras voltadas à encenação dos desafios impostos ao homem pela natureza na Pré-história; vivência de atividades que se aproximam das modalidades de atletismo conhecidas como corridas com/sem obstáculo, salto em altura, salto em distância, arremesso de peso e lançamento de dardo. Quando nos referimos à vivência de atividades do ponto de vista da didática histórico-crítica, estamos compreendendo

que vivenciar é possibilitar aos alunos a realização de atividades intencionais e diretivas planejadas pelo professor previamente, que reproduzam ou se aproximem das modalidades do atletismo. Os termos vivência e vivenciar são entendidos na unidade didática como a oportunidade que os alunos têm para se apropriarem dos nexos e relações existentes nas diversas manifestações que emergem da cultura corporal. Nesse sentido, foi pensando também nos recursos humanos e materiais necessários à instrumentalização: rodas de conversa (inclusive com a utilização de histórias e gravuras); atividades de desenho e pintura rupestres; exibição e discussão de vídeos; brincadeiras que encenassem os desafios postos ao homem pré-histórico: caçando com lanças (lançamento e arremesso), construção de uma caverna, fugindo dos predadores usando corrida e saltos; vídeos (animação – “A evolução do homem”, filme: “Os Croods”, DreamWorks); recursos materiais: folhas de papel, lápis de cor, giz de cera, tinta guache, , cones (grandes e pequenos), cordas, colchonetes, elástico, bolas (esportivas). Tais procedimentos foram selecionados visando auxiliar o professor no processo de organização didática do conteúdo atletismo, uma vez que, na conversão do saber objetivo em saber escolar, faz-se necessário prover os meios pelos quais os alunos assimilem os conteúdos (Saviani, 2013).

Ao analisarmos os desenvolvimentos de algumas aulas, podemos observar em que medida ocorreu o momento didático da instrumentalização previsto no plano de trabalho e quais recursos humanos e materiais foram utilizados efetivamente. A seleção de tais instrumentos se baseou no trabalho de Pina (2014), como já mencionado, buscando atingir os objetivos propostos para o ensino do atletismo em uma perspectiva histórico-crítica.

No plano de trabalho da unidade didática, temos a concepção do momento didático denominado por Saviani (2018, p. 57) de catarse: “Trata-se da efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social”. Partindo das atividades que foram concebidas por meio do movimento de conversão do objeto de ensino atletismo, que organizou as discussões em roda de conversa no momento da problematização, em concomitância com a realização da instrumentalização, pretendia-se que os alunos elaborassem sínteses mentais acerca do conteúdo.

A compreensão das sínteses previstas se orientaria a partir das dimensões do conteúdo elencadas no momento didático da problematização. As dimensões de conteúdo são propostas por Pina (2014) também no momento da problematização em sua experiência de ensino, mas aqui, na unidade didática concebida, tais dimensões foram incorporadas e utilizadas para organizar o processo de ensino tanto no momento da problematização como no da catarse. Portanto, na dimensão conceitual, esperava-se que o aluno compreendesse que a Pré-história é o período anterior à invenção da escrita e do uso dos metais, período habitado por homínídeos.

Os movimentos básicos do atletismo eram praticados como forma de sobrevivência na Pré-história. O salto em altura tem por objetivo superar uma barra horizontal colocada a uma determinada altura, já no salto em distância os atletas combinam velocidade, força e agilidade para saltar o mais longe possível, a partir de um ponto pré-determinado. Nas corridas de longa distância, percorremos uma metragem maior por mais tempo e, nas corridas de curta distância, percorremos uma metragem menor em menos tempo. Na dimensão histórica, os alunos deveriam compreender que os seres humanos adquiriram a postura bípede há aproximadamente quatro ou cinco milhões de anos atrás (há muito tempo), o que permitiu aos hominídeos sobreviver e ampliar sua área de território, para garantir a sua sobrevivência na natureza.

No atletismo podemos encontrar elementos nucleares que expressam a especificidade de sua prática, os seus fundamentos. O “significado dos seus fundamentos encontra-se na solução que deve ser dada ao problema de maximizar a velocidade (correr), desprender-se da ação da gravidade (saltar) e jogar distante (arremessar/lançar)” (Coletivo de Autores, 1992, p. 50). Considerando esses fundamentos, “Cada fundamento se materializa em “provas” específicas que exprimem o propósito que lhe é atribuído (Id., Ibid.). Para se trabalhar tais fundamentos nos três primeiros anos do ensino fundamental, podemos encontrar, na obra Metodologia do Ensino de Educação Física que concebe a abordagem crítico-superadora, uma proposta que se articula com as atividades desenvolvidas na unidade didática aqui analisada, a respeito dos movimentos de lançar e arremessar. Os autores indicam que podemos utilizar “Jogos que promovam o reconhecimento de si e das próprias possibilidades de ação” e descrevem a forma pela qual pode ser abordado os movimentos de lançar e arremessar:

O significado do “arremessar” pode ser abordado, ludicamente, na forma de dramatização de uma atividade dos índios primitivos que lançam dardos para caçar animais”. A “caça” pode estar representada por um grande círculo onde devem chegar os “dardos” (cabos de vassoura). O alvo deve ser amplo para não exigir portaria e sim a força para cobrir a distância-desafio. (Coletivo de Autores, 1992, p. 51).

Dando sequência, na dimensão econômica, a síntese estaria relacionada ao entendimento de que o atletismo possui fontes de arrecadação financeira, a partir do marketing e do patrocínio de eventos esportivos. Os atletas, por sua vez, recebem remunerações providas de bolsas concedidas pelo governo e por patrocínio. Já na dimensão cultural, esperava-se que os alunos relacionassem as brincadeiras vivenciadas com outras brincadeiras da cultura brasileira que envolvem os movimentos básicos de correr, saltar, arremessar e lançar (Pega-Pega, Amarelinha, Brincadeiras com corda, Esconde-Esconde, entre outras), uma vez que tais

movimentos constituem outros objetos de ensino da cultura corporal e sofrem modificações nos seus significados e sentidos no cerne do desenvolvimento histórico. O movimento lógico-histórico do conteúdo permite tanto ao aluno como ao professor se apropriarem por meio do processo de ensino e aprendizagem “[...] dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber” (Saviani, 2013, p. 14), isto é, o movimento lógico-histórico do conteúdo permite aos alunos se apropriarem dos movimentos básicos de correr, saltar, lançar e arremessar, para além de sua percepção empírico-sensorial ou empírico-fenomenológica, para além de sua reprodução técnica no atletismo, permite uma apropriação de suas formas mais “desenvolvidas, mais complexas e mais plenamente determinadas em termos de estrutura e função atuais, bem como o conhecimento de sua gênese histórica, suas condições sociais de desenvolvimento e transformações processuais” (Galvão; Lavoura; Martins, 2019, p. 150).

A dimensão estética, por sua vez, possibilitaria a identificação da diferença na aparência dos hominídeos no período pré-histórico para os atletas da atualidade, como a quantidade de pelos pelo corpo, o formato do crânio, as vestimentas, os dentes e o rosto. Na dimensão afetiva, os alunos compreenderiam que todas as provas do atletismo são possíveis de serem praticadas, independente da dificuldade ou limitação colocada. A síntese da dimensão técnica estaria atrelada à compreensão das funções dos instrumentos de caça e sobrevivência, a partir da lapidação de pedras em formatos de lâminas e da utilização do fogo para caçar e cozinhar as carnes. Compreender a diferenciação entre o salto em altura e o salto em distância e a utilização da corrida como fator de impulso para saltarmos mais longe.

As dimensões de conteúdos descritas acima constituíram o planejamento da unidade didática, projetando-se o que poderia ser trabalhado, tendo como objeto de ensino o atletismo. No entanto, tais dimensões não foram contempladas de forma integral. No processo de ensino e aprendizagem, as discussões que giravam em torno das dimensões do conteúdo se concentraram nas rodas de conversa. Havia uma dedicação de tempo maior nas aulas para a realização de atividades práticas que envolviam os movimentos corporais. Os momentos expositivos do professor sobre as dimensões dos conteúdos não aconteciam em todas as aulas. Algumas aulas foram dedicadas exclusivamente para as crianças aprenderem algumas atividades práticas sobre o correr, saltar, lançar e arremessar. Essa postura pedagógica pode abrir espaço para concepções de ensino da educação física que se dedicam exclusivamente para o desenvolvimento de habilidades motoras, como na abordagem desenvolvimentista, onde o “[...] movimento deve constituir uma das preocupações centrais do processo educacional” (Tani, 2008, p. 316). Um processo de ensino e aprendizagem, com base na pedagogia histórico-crítica,

pode e deve proporcionar o ensino de atividades práticas que abordam as manifestações da cultura corporal. Uma vez que o objeto de estudo (cultura corporal) foi convertido em objeto de ensino (atletismo), o trabalho educativo não pode se limitar às questões do movimento somente, mas abranger outras dimensões do conteúdo, principalmente a dimensão conceitual, histórica e cultural.

As dimensões de conteúdos, elencadas e pensadas para o ensino do atletismo, não se efetivaram na concepção e execução das aulas, o que podemos constatar é a forma pela qual o professor pensou a organização do ensino. O Atletismo hoje se expressa (em sua aparência) como modalidades. Mas o seu significado está fundamentalmente na existência de uma relação voluntária na busca de alcançar uma marca ou a superação de um limite ou uma marcação (Coletivo de Autores, 1992). Portanto, o atletismo não está no “correr, saltar, escalar” como verbos, nós corremos no pega-pega, mas isso não faz o pega-pega ser atletismo. O atletismo está em substantivos: em corridas específicas (objetivos específicos que direcionam o correr, que transformam nossa relação com o correr); em saltos específicos etc. Nosso objeto não é o “movimento”, mas os significados historicamente elaborados dessas atividades que hoje conhecemos e nomeamos como atletismo, dança, luta etc. etc. E isso precisa aparecer de modo mais direto em nossos estudos, uma vez que a utilização da expressão “movimentos básicos” e a associação da categoria “historicidade”, por meio da relação entre pré-histórica e atletismo, não se justifica por si só. Utilizar as dimensões de conteúdo separadamente não condiz com um movimento lógico-histórico, essa forma de organização do ensino não possibilita identificar os objetivos específicos que direcionam o ensino do atletismo.

Para expressar as sínteses do conteúdo e identificar a compreensão das suas dimensões, os alunos puderam usufruir de desenhos sobre o atletismo e a Pré-história, discussões em rodas de conversa e processo de construção de uma caverna e experimentação dos materiais, instrumentos e ferramentas. Sobre o processo de construção da caverna, poderíamos analisar criticamente em que medida produzir uma caverna contribuiria para a apreensão da dimensão histórica do conteúdo atletismo pelos alunos ou para oportunizar momentos de brincadeira entre as crianças. Tendo em vista a elaboração e concepção da unidade didática, a partir da pedagogia histórico-crítica, esperava-se com a construção da caverna, enquanto um recurso didático direcionado pelo movimento histórico, que as crianças pudessem reconstituir as atividades históricas dos seres humanos na Pré-história. Porém, no desenvolvimento das aulas apresentadas no tópico 3.1.2, é possível constatar que a construção da caverna girou em torno da utilização de materiais típicos da escola, para se registrar as atividades desenvolvidas sobre os movimentos básicos no Pré-história, não fazendo referências às condições objetivas de

produção histórica do atletismo. A caverna poderia ser pensada para além de uma proposta que reproduz os moldes consolidados na educação escolar de desenhar sem refletir sobre o que se desenhou. Fazer uma caverna de papel não é falar sobre a pintura rupestre, com essa atividade as crianças não conseguem experimentar os materiais que estão envolvidos na pintura de uma pedra ou na produção de tintas, no contexto histórico.

A parte elaborada pensando a prática social final, no plano de trabalho da unidade didática, voltou-se para a manifestação da nova visão sobre o conteúdo e como este passa a ser incorporado pelos alunos no cotidiano. Após o processo de desenvolvimento da unidade didática, a partir de um ensino do atletismo pautado na perspectiva histórico-crítica, esperava-se que os alunos manifestassem intenções como: aprender mais sobre o atletismo; incorporar o repertório de movimentos vivenciados à sua prática social; socializar o conhecimento adquirido com amigos e familiares. Todavia, não esperava que o processo de ensino despertasse apenas intenções, mas também ações nos alunos como: assistir às provas de atletismo nos eventos esportivos para identificar quais modalidades não foram estudadas durante o ano; vivenciar, em sua própria comunidade, brincadeiras que utilizam saltos, arremessos, lançamentos e corridas; conversar com os pais, familiares e amigos a respeito das atividades produzidas durante a unidade didática, a fim de expor o que aprenderam. Poderíamos também considerar, como resultado da prática social global, a identificação das relações socioculturais contidas no atletismo, isto é, sua esportivização e sua concepção de atividade histórica humana. O processo de esportivização do atletismo se dá por meio de sua transformação em mercadoria:

É preciso considerar que o esporte é a manifestação da cultura corporal mais desenvolvida, sistematizada cientificamente e universalizada, isso por ser a que incorpora de maneira mais efetiva o acúmulo de forças produtivas, sendo organizada por meio de um tipo de divisão social do trabalho na qual os sujeitos que estão na base de sua produção o fazem de modo alienado; em outras palavras: o esporte é a expressão mais nítida da transformação da cultura corporal em mercadoria. Neste sentido, o movimento dominante não é o apontado pela base de “recriação do esporte”. Pelo contrário, o movimento dominante tem sido o de esportivização das mais diversas manifestações da cultura corporal. (Polido; Teixeira; Oliveira, 2023, p. 10).

Essa problematização a respeito da esportivização do atletismo não pôde ser contemplada de forma aprofundada nas aulas, pois na época o professor não possuía conhecimentos teórico-filosóficos para compreender o processo de transformação de uma determinada manifestação da cultura corporal em mercadoria e como se daria sua inserção na escola enquanto conteúdo de ensino. Outra razão é a faixa etária das crianças da educação infantil e o processo de compreensão de alguns conceitos por parte delas para que a

problematização se efetivasse em aula, uma vez que no desenvolvimento histórico-cultural do psiquismo a apreensão de conceitos científicos ocorrem por meio do desenvolvimento da *atividade de estudo*.

Entretanto, na educação escolar a educação física pode e deve problematizar tal relação sobre os conteúdos de ensino, sendo que sua especificidade consiste na transmissão-assimilação “de um tipo de conhecimento que lhe é peculiar, distinguindo-a das demais disciplinas do currículo”, pois sua especificidade trata do “ensino da cultura corporal, cuja realização no interior da prática educativa visa contribuir para a produção da humanidade em cada indivíduo singular (Lavoura, 2020, p. 116).

As análises realizadas sobre a concepção e execução da unidade didática apontam que a organização didática do ensino de educação física na educação infantil, por meio de um plano de trabalho estruturado em uma tabela, contendo em sua estrutura os momentos didáticos da pedagogia histórico-crítica, pode promover uma distorção na prática pedagógica do professor e na compreensão do que seria um planejamento de ensino. Utilizar os momentos didáticos histórico-críticos separadamente para elaborar uma unidade didática pode dificultar a concepção de um planejamento que vise à unidade e ao conjunto diante de uma lógica dialética. Embora possamos constatar tal problemática, a tentativa de organização didática elaborada pelo professor mostra-se um caminho possível de aproximação entre o ensino da educação física na educação infantil e a pedagogia histórico-crítica. Por outro lado, a unidade didática, como forma de organização, pode promover uma visão de unidade e conjunto do processo de ensino e aprendizagem, desde que os fundamentos didáticos histórico-críticos sejam compreendidos de forma processual, dialética e coesa, momentos que não ocorrem separadamente na execução do planejamento didático, mas que possuem intersecções na sua elaboração e execução.

Até aqui, temos a exposição dos elementos que constituíram o plano de trabalho da unidade didática elaborado pelo professor, antes do início do processo de ensino do atletismo. O que foi exposto se refere ao que se pretendia atingir ou desenvolver e o que foi desenvolvido durante o percurso didático, ao se trabalhar tal conteúdo. O fato de trazermos todas as informações presentes no plano de trabalho indica que todas as ações pedagógicas previstas aconteceram efetivamente nas aulas, seja da forma que estava planejada ou não. O que se pode concluir no âmbito do planejamento didático histórico-crítico é que:

As formas pedagógicas adequadas são todas aquelas que contribuam para a transmissão do saber escolar. Em didática, isso se refere a procedimentos, recursos e técnicas que permitem a efetivação dos conteúdos levando em conta os sujeitos a que se destinam, sempre carregados de uma concepção de mundo que se pretende transmitir. Vale dizer ainda que esse processo precisa ser

avaliado, de modo que garanta tanto o replanejamento das ações pedagógicas (quando necessário) quanto os novos planejamentos, para que o ensino se efetive de forma cada vez mais complexa. Aí estão, pois, os temas fundamentais da didática: planejamento, objetivos educacionais, conteúdos, métodos e avaliação. (Galvão; Lavoura; Martins, 2019, p. 134)

O planejamento didático, tendo como estofo teórico-metodológico a pedagogia histórico-crítica, pode ser organizado por meio de uma unidade didática, contemplando a cultura corporal, enquanto objeto de estudo da educação física escolar que possibilita reconstituir as relações sociais essenciais das atividades históricas componentes do objeto de ensino atletismo, tornando-se uma referência para direcionar o processo de organização didática desse conteúdo, no processo de ensino e aprendizagem nas aulas de educação física na educação infantil.

O que podemos requalificar no trabalho desenvolvido com a unidade didática sobre o ensino do atletismo diz respeito a uma postura crítica, indicando aquilo que na ocasião foi planejado e realmente executado, o que de início se julgava ser um ensino histórico-crítico sobre o atletismo. Diante dos estudos e rigor crítico exigidos pela atividade de pesquisa (a qual que se realizou alguns anos depois da experiência de ensino na educação infantil), mostrou-se uma proposta que, apesar do compromisso em ensinar (o que não é pouco em tempos de apelo às pedagogias do aprender a aprender), não se configurou propriamente em um ensino histórico-crítico. O que não ocorreu de uma forma alinhada ao referencial teórico da pedagogia histórico-crítica foi o modo pelo qual o movimento lógico-histórico deixou de se efetivar no processo de ensino, ao se constatar a ausência de movimentos que indicassem saltos de transformação das atividades humanas do passado.

É possível notar que esse movimento em relação ao conteúdo atletismo apareceu de forma “mecanicista”, apontando uma relação passado – presente, de forma direta. Em relação aos movimentos básicos do ser humano na Pré-história e no atletismo, esse movimento mecânico também ocorre na compreensão pelo professor do que se entende por atletismo, enquanto objeto da cultura corporal, tendo seu ensino calcado na pedagogia histórico-crítica, isto é, o ensino do atletismo não visa ao ensino apenas de movimentos, mas das significações que estes ganham no decorrer da transformação da sociedade, atribuindo-lhes novos sentidos. Portanto, o esquecimento das análises está naquilo que deveria ter ocorrido e não ocorreu à luz da teoria, como podemos observar no item sobre a concepção e execução das aulas. Como é dito pela prof^a Lucília Regina de Souza Machado (2006, p. 22), no prefácio do livro de Nereide Saviani, *Saber Escolar, Currículo e Didática*, acerca dos desafios do trabalho didático:

[...] vêm sendo objeto de muitas discussões, seja no âmbito da investigação teórica, seja na esfera da elaboração concreta de propostas curriculares, convivendo a autora, na sua trajetória profissional e acadêmica, com ambos os desafios. Essa experiência lhe permite constatar o quanto é difícil dar curso prático a formulações teóricas gerais, ainda que solidamente referenciadas em princípios amplamente reconhecidos que recomendam observar a correspondência entre o conhecimento transmitido e a realidade do aluno, a globalidade do conhecimento, a relação entre o domínio de conhecimento e o processo de aquisição do conhecimento, a importância de se trabalhar o essencial - o básico -, a estrutura de cada área do conhecimento, a compreensão do método não como instrumento mas como trajetória etc.

5 CONCLUSÃO

À guisa de conclusão deste trabalho, retomamos as questões e apontamentos que foram concebidos no desenvolvimento da pesquisa. A investigação tomou como objeto o ensino do conteúdo atletismo nas aulas de educação física escolar na educação infantil à luz da pedagogia histórico-crítica. O objetivo sobre o qual nos debruçamos foi discutir possibilidades de organização didática do ensino do atletismo na educação infantil a partir de uma experiência concreta, buscando compreender o atletismo enquanto objeto de ensino oriundo da cultura corporal no processo de conversão do saber escolar. Nesse sentido, o problema da pesquisa se apresentou na seguinte indagação: “a organização didática do objeto de ensino atletismo pode ser estabelecido pela compreensão da cultura corporal enquanto objeto de estudo, direcionando o processo de ensino e aprendizagem nas aulas de educação física na educação infantil?”

A fim de atender tamanha demanda, a presente pesquisa concebeu uma revisão bibliográfica sistemática para a coleta de dados que auxiliaram nas análises do referente empírico constituído de uma unidade didática sobre o ensino do conteúdo atletismo na educação infantil, a partir da perspectiva histórico-crítica apresentado no capítulo 3. O levantamento bibliográfico buscou identificar os trabalhos que contemplavam o processo de ensino do atletismo na educação na infantil, a partir da pedagogia histórico-crítica e como ocorria a compreensão do atletismo enquanto objeto de ensino que emerge da cultura corporal como objeto de estudo da área. Os resultados apontaram que, dentre os trabalhos encontrados, nenhum deles realizam suas investigações sobre o ensino do atletismo na educação infantil, a partir de uma perspectiva histórico-crítica. Tal resultado legitima a importância da concretização desta investigação, na medida em que ela contribui para avançarmos coletivamente no processo de construção do objeto de ensino atletismo da educação física na educação infantil.

No que tange às compreensões acerca do objeto de estudo e objetos de ensino da educação física escolar, os trabalhos selecionados para análises, no banco de dados da BDTD e CAPES, bem como no acervo do CONBRACE, tomam a cultura corporal enquanto objeto de estudo da educação física escolar e apontam o atletismo como um conteúdo que deriva de tal objeto. Porém, alguns trabalhos concebem suas compreensões a partir da pedagogia histórico-crítica e da abordagem crítico-superadora, já outros partem de perspectivas pedagógicas que dialogam com os princípios construtivistas-interacionistas e expressam a hegemonia nos documentos norteadores e legislativos educacionais, numa concepção do ensino do atletismo que visa ao desenvolvimento de habilidades motoras e elementos técnicos.

Destarte, as contribuições desta pesquisa tornam-se relevantes, na medida em que existe uma ausência de pesquisas na perspectiva histórico-crítica enfocadas no processo de concepção e execução de uma unidade didática na educação infantil sobre os objetos de ensino da educação física escolar. Os resultados obtidos, a partir da análise do referente empírico, mostram que, ao estabelecer os objetivos para o desenvolvimento de uma unidade didática na educação infantil sobre o conteúdo atletismo que toma como referência a pedagogia histórico, é preciso levar em conta o movimento lógico-histórico do conteúdo bem como o desenvolvimento sócio-histórico do próprio ser humano que o produz, isto é, os aspectos culturais que envolve a historicidade do atletismo (Coletivo de Autores, 1992), algo que não está explícito e não se efetiva na concepção e execução das aulas da unidade didática. Tanto na abordagem crítico-superadora da educação física quanto na pedagogia histórico-crítica, os conteúdos de ensino precisam contemplar e reconstituir as relações sociais e atividades humanas históricas que compõem o processo de transformação e desenvolvimento daquele conteúdo, cabendo ao professor se incumbir do processo de organização didática de tais aspectos do conteúdo e não apenas centrar no ensino de movimentos corporais que também constituem diversos objetos de ensino da cultura corporal.

Nas análises realizadas nos trabalhos de revisão bibliográfica, os professores ao pensar o ensino do atletismo se deparam com a dificuldade de abordar a gama de elementos que um único objeto de ensino pode possuir, culminando nos desafios de terem que lidar com os curtos prazos estipulados pelos calendários escolares para o ensino das especificidades que o atletismo acarreta, cabendo ao professor escolher e determinar o que é mais importante a ser ensinado neste esporte. Nos resultados evidenciados em análises do referente empírico, o planejamento didático pode ser um instrumento para a conversão do conhecimento científico em saber escolar, ou seja, um instrumento para a seleção do que é mais importante a ser ensinado na educação física escolar, mostrando-se um caminho possível para solucionar a problemática “do que ensinar”. No processo de elaboração do planejamento didático, há a possibilidade de o professor acessar o saber objetivo presente no campo teórico e de pesquisa, isto é, buscar na área de referência de determinado componente curricular a identificação das relações sociais e atividades humanas históricas que a constitui, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como suas tendências atuais de transformação (Saviani, 2013).

Após realizado esse processo de identificação, o professor pode por meio de uma unidade didática selecionar e organizar o saber objetivo (objeto de estudo do componente

curricular) em saber escolar (objeto de ensino), ou seja, a unidade didática, ao ser incorporada no planejamento didático ou em um plano de ensino, pode expressar esse processo de conversão do objeto de estudo da educação física em objetos de ensino, a partir da organização e seleção dos conteúdos que são ensinados em aula. Essa é uma tarefa que pode ser realizada coletivamente ou por um professor responsável pelo ensino da educação física na escola. Não é uma tarefa fácil, mas se faz necessária mediante os limites de reconhecimento do grau de cientificidade da educação física na escola (Lavoura, 2020). Conclui-se que os objetos de ensino são os conteúdos de ensino convertidos em saber escolar e que derivam da cultura corporal, no processo de conversão do saber escolar, a partir de uma perspectiva histórico-crítica de ensino.

A premissa levantada no início da pesquisa aponta que a cultura corporal enquanto objeto de estudo da educação física escolar possibilita reconstituir as relações sociais essenciais das atividades históricas que compõem o objeto de ensino atletismo, tornando-se uma referência para direcionar o processo de organização didática desse conteúdo de ensino no processo de ensino e aprendizagem nas aulas de educação física na educação infantil. Desse modo, podemos observar que a pesquisa possibilitou procedimentos e instrumentos para questionar e repensar tal premissa. Ao analisarmos o cenário do ensino do atletismo na educação escolar a partir da revisão bibliográfica, vimos como os trabalhos encontrados compreendem a cultura corporal enquanto objeto de estudo que direciona o ensino da educação física. Já nas análises do referente empírico da unidade didática, vimos como as relações sociais essenciais das atividades históricas do atletismo podem ser reconstituídas no processo de ensino e aprendizagem, tendo como referência de objeto de estudo a cultura corporal (Pina, 2014).

Uma contribuição relevante das análises e exposições realizadas diz respeito à unidade didática como forma de organização didática como modo de promover uma visão de unidade e conjunto do processo de ensino e aprendizagem, desde que os fundamentos didáticos histórico-críticos sejam compreendidos a partir de suas bases teórico-filosóficas, isto é, de forma materialista, histórica e dialética. Os momentos didáticos não podem ser compreendidos separadamente no planejamento didático, pois possuem intersecções na sua elaboração e execução (Galvão; Lavoura; Martins, 2019).

O processo de organização didática do conteúdo atletismo na educação infantil, enquanto objeto de ensino oriundo da cultura corporal, promove o trato com os conhecimentos específicos do atletismo. Nas aulas de educação física escolar na educação infantil, faz-se necessária a compreensão do período de desenvolvimento psíquico do destinatário para que

ocorra o trato com tais conhecimentos, isto é, para que ocorra o processo de conversão do saber objetivo em saber escolar, o saber que precisa ser ensinado naquele período de desenvolvimento humano. Os conteúdos de ensino que emergem cultura corporal, assim como o atletismo, adentram no âmbito escolar por meio do processo de organização didática realizada pelo professor. Seu ensino se efetiva na medida em que as relações sociais e atividades humanas históricas que o compõem são reconstituídas nos momentos de aprendizagem, orientados pela atividade de ensino intencional e diretiva realizada pelo professor de educação física. Nessas relações sociais e atividades históricas, estão condensados os movimentos básicos do ser humano que constituem as modalidades do atletismo, logo, o ensino de tais movimentos corporais, alinhados com o aspecto lógico-histórico do conteúdo, deve ocorrer no ensino da educação física. O aspecto do movimento lógico-histórico do conteúdo pode contribuir na formação das bases de uma concepção de mundo histórico-crítica, que visa desvelar os determinantes materiais e sociais presentes nos objetos de ensino (Duarte, 2016).

O ensino do atletismo ocorre nas aulas de educação física escolar independentemente da perspectiva pedagógica incorporada pelo professor, como pudemos observar nos trabalhos encontrados na revisão bibliográfica, o que pode ser problematizado é como se dará esse ensino e o que será ensinado. A perspectiva histórico-crítica se mostra uma perspectiva pedagógica contundente com as necessidades emergentes da educação física escolar de identificar quais são seus objetos de ensino oriundos da cultura corporal e que precisam ser ensinados nas respectivas etapas de escolarização. A unidade didática como forma de selecionar e organizar os conhecimentos a serem ensinados pode ser incorporada no planejamento de ensino da educação física escolar, contribuindo substancialmente para o processo de conversão do saber escolar.

Vale aqui também ressaltar a importância da realização desta pesquisa para minha formação humana e profissional. Conceber e desenvolver um processo investigativo árduo que é a pesquisa científica, ocupando ao mesmo tempo duas posições distintas, mas que se complementam (professor e pesquisador), tornou-se um grande desafio. No decorrer dos estudos, fui compreendendo e estabelecendo relações essenciais entre esses dois polos da vida humana. Adentrar nas investigações sobre o ensino de educação física na educação infantil me proporcionou apreender o movimento real de tal fenômeno na prática social. Os caminhos investigativos me levaram a compreender as lutas que precisam ser estabelecidas na prática pedagógica dos professores de educação física pela reivindicação dos saberes sistematizados da cultura corporal e de seu ensino. É preciso realizar uma defesa pelo ensino de conteúdos da educação física escolar na educação infantil. Como uma disciplina curricular, a educação física pode promover o desenvolvimento humano desde a mais tenra idade, a partir da reconstituição

das relações sociais e das atividades humanas históricas que compõem a cultura corporal. Os movimentos corporais fazem parte da dimensão histórica dos conteúdos da educação física, por isso não devem ser negligenciados, mas incorporados a partir do movimento lógico-histórico. O desenvolvimento da pesquisa permitiu que horizontes fossem desvelados em minha prática pedagógica enquanto professor da escola pública atuante na educação infantil.

Todavia, a pesquisa desenvolvida apresenta alguns limites, na revisão bibliográfica não foram encontrados trabalhos que discutem o ensino do atletismo na educação infantil, logo, as análises dos respectivos trabalhos giraram em torno do ensino do atletismo em um aspecto mais amplo da educação escolar, ou seja, em outras etapas de escolarização e não sobre a qual essa pesquisa se debruça. Na análise do referente empírico, deparamo-nos com atividade de ensino sobre o atletismo na educação infantil por meio de uma unidade didática, tendo sua estrutura organizada pelos momentos didáticos da pedagogia histórico-crítica descritos separadamente. Esse modo de realizar um planejamento didático pode promover uma distorção na prática pedagógica histórico-crítica, assim como pudemos evidenciar na parte das análises. No entanto, não é apresentada uma possibilidade de replanejamento dessa unidade didática de acordo com os estudos mais atuais dos fundamentos didáticos histórico-crítico, o que foi possível realizar é alguns apontamentos de aproximações ou distanciamentos com os fundamentos.

Já as contribuições dessa pesquisa podem ser consideradas de grande importância para o ensino de educação física na educação infantil, uma vez que tal disciplina não integra o currículo dessa etapa de escolarização em muitos municípios brasileiros. Discutir o ensino do atletismo, a partir da perspectiva histórico-crítica, permite-nos entender as especificidades que precisam ser consideradas quando se almeja identificar os objetos de ensino da cultura corporal a serem ensinados na educação infantil. A tarefa proposta por Saviani (2013) da conversão do saber sistematizado em saber escolar deve ser incorporada na área de pesquisa em “ensino de educação física”, para que ocorra o debate sobre o que se ensina em educação física, como se ensina e a quem se ensina. A apresentação e análise de uma unidade didática contribuiu para avançarmos nesse debate, apontando as limitações e contribuições que o objeto de ensino atletismo pode promover no período de desenvolvimento humano correspondente à educação infantil.

REFERÊNCIAS

- ARCE, A. **A pedagogia na “era das revoluções”**: uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel. Campinas: Autores Associados, 2002.
- ASSUMPÇÃO, M. C. **A prática social na pedagogia histórico-crítica e as relações entre arte e vida em Lukács e Vigotski**. Dissertação (mestrado), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2014.
- BATISTA, M. C. **Conhecendo a prática pedagógica no ensino do atletismo na escola**. Dissertação (mestrado), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Escola de Educação Física, Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Porto Alegre, BR-RS, 2022.
- BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. In: **Cadernos CEDES**, n 48. **Corpo e Educação**. Campinas: Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), p.69-88, 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/3NLKtc3KPprBBcvgLQbHv9s/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20/04/2023.
- _____. Cultura Corporal, Cultura de Movimento ou Cultura Corporal de Movimento? In: SOUZA JÚNIOR, M. **Educação Física Escolar: teoria e política curricular, saberes escolares e proposta pedagógica**. Recife: EDUPE, 2005. p. 97- 106.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC. 2017.
- CASTALLANI FILHO, L. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta**. 19ª ed. Campinas: Papirus, 2013.
- CHAUI, M. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 1995, 5º ed.
- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez. 1992.
- COLL, C. et al. **Os conteúdos na reforma**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- COSTA, J. B; MIRANDA, F. S. B; LAVOURA, T. N. Atividade de ensino na educação física e a formação do pensamento teórico. **Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados PUC-SP: Psicologia da Educação**: São Paulo, 42, 1º sem. de 2016, pp. 71-80. Disponível: <https://revistas.pucsp.br/index.php/psicoeduca/article/view/30577>.

DAVIDOV, V. V.; MÁRKOVA, A. La concepción de la actividad de estudio de los escolares. In: Davidov, V.; Shuare, M. (Orgs.), **La psicología evolutiva y pedagogía en la URSS: antología**. (pp. 316-337). Moscou: Progreso, 1987.

DAVIDOV, V. Problemas del desarrollo psíquico de los niños. In: **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: investigación psicológica, teórica y experimental**. Moscou, Editorial Progreso, 1988.

DUARTE, N. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 24, n. 83, p. 601-625, agosto 2003. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/es/a/GvtW5bPLwmVLGD3mvDq9FrB/abstract/?lang=pt>.

_____. **A Educação Escolar e a Teoria das Esferas de Objetivação do Gênero Humano**. Florianópolis, Perspectiva, 1993, vol. 11, n. 19, p. 67-80. Disponível em:
<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9169>
<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9169>.

_____. O construtivismo seria pós-moderno ou o pós-moderno seria construtivista? Análise de algumas idéias do “construtivismo radical” de Ernet Von Glasersfeld. In: DUARTE, N. (Org.). **Sobre o construtivismo: contribuições a uma análise crítica**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 87-106.

_____. **Os Conteúdos Escolares e a Ressurreição dos Mortos**: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas: Autores Associados, 2016.

_____. **A individualidade para-si**: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

_____. As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**: Rio de Janeiro, n.18, p.35- 40, 2001. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KtKJTDHPd99JqYSGpQfD5pj/?format=pdf&lang=pt>.

_____. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana/ Newton Duarte — 2. ed. rev. e ampl. — Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

EIDT, N. M; DUARTE, N. Contribuições da teoria da atividade para o debate sobre a

natureza da atividade de ensino escolar. **Psic. da Ed.**, São Paulo, 24, 1º sem. de 2007, pp. 51-72.

ELKONIN, D. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes. 2009.

ESCOBAR, M. O. Entrevista. In: COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 2012, p. 121-133.

ETO, J; NEIRA, M. G. Em defesa de uma teoria pós-crítica de educação física. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 20, n. 3, jul./set. 2017. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/42732>.

FERREIRA, M. C. P. L. **Educação física na educação infantil**: ensino do conceito de movimento corporal na perspectiva histórico-cultural de Davydov. Dissertação (mestrado) Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Uni EVANGÉLICA, Centro Universitário de Anápolis, 2010.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FUNDAÇÃO SANTILLANA. **Campos de experiências: efetivando direitos e aprendizagens na educação infantil**. Ministério da Educação. São Paulo: Fundação Santillana, 2018.

GALVÃO, A. C. M; LAVOURA, T. N.; MARTINS, L. M. **Fundamentos da didática histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

GAMA, C. N; PRATES, A. C. Currículo e Trato com o Conhecimento: Contribuições à luz da Pedagogia Histórico-Crítica e da Abordagem Crítico-Superadora. **Revista Gesto Debate**, volume 19, número 05, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/gestodebate/article/view/17099>.

GARCIA, A. **O atletismo nas aulas de educação física: muito além do “saber fazer”**. Dissertação (Mestrado) - Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF da Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências, Rio Claro.

GASPARIN, João Luiz. **Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. 5.ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

GRAMSCI, A. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. 4. ed. Rio de Janeiro:

Civilização Brasileira, 1982.

GONZALES, Fernando Jaime. Sistema de classificação de esportes com base nos critérios: cooperação, interação com o adversário, ambiente, desempenho comparado e objetivos táticos da ação. **Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, v. 71, n. 10, p.1-1, abr. 2004.

KOPNIN, P. V. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

LAVOURA, T. N; MARSIGLIA, A, C, G. A pedagogia histórico-crítica e a defesa da transmissão do saber elaborado: apontamentos acerca do método pedagógico. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 33, n. 1, 345-376, jan./abr. 2015.

LAVOURA, T. N. Natureza e especificidade da educação física na escola. **Poiésis – revista do programa de pós-graduação em educação**, Unisul, Tubarão, v.14, n. 25, p. 99-119, Jan/Jul 2020. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Poiesis/article/view/8880>.

LEONTIEV, A. N. N. **Actividad, conciencia y personalidad**. Buenos Aires: Ediciones Ciencias del Hombre, 1978.

_____. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

_____. Las necesidades y los motivos de la actividad. In: **Psicologia**. México, Grijalbo, (1960).

LURIA, A. R. **Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

MAGALHÃES, G. M. Atividade-guia e neoformações psíquicas: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para o ensino desenvolvnte na Educação Infantil. **Crítica Educativa (Sorocaba/SP)**, v. 4, n. 2, p. 275-286, jul./dez.2018.

MALANCHEN, J.; SANTOS, S. A. dos. Políticas e reformas curriculares no Brasil: perspectiva de currículo a partir da pedagogia histórico-crítica versus a base nacional curricular comum e a pedagogia das competências. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 20, p. e020017, 2020. DOI: 10.20396/rho. v20i0.8656967. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8656967>. Acesso em: 21 set. 2021.

MARSIGLIA, A. C. G.; MARTINS, L. M. Contribuições da pedagogia histórico-crítica para a formação de professores. **Germinal: Marxismo E educação Em Debate**, 5(2), 97–105, 2013.

MARSIGLIA, A. C. G., SACCOMANI, M. C. Contribuições da periodização histórico-cultural do desenvolvimento para o trabalho pedagógico histórico-crítico. In: MARTINS, L. M., ABRANTES, A. A., FACCI, M. G. D. (Org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2016.

MARTINS, L. M.; EIDT, N. M. Trabalho e atividade: categorias de análise na psicologia histórico-cultural do desenvolvimento. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 15, n. 4, p. 675-683, out./dez. 2010.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2013.

_____. O Ensino e o Desenvolvimento da Criança de Zero a Três Anos. In: ARCE, A.; (Org.). **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. 2. ed. Campinas: Editora Alínea, 2012.

MARTINS, L. M.; LAVOURA, T. N. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. **Educar em Revista**. Curitiba, Brasil, v. 34, n 71, pp.223-239, set/out. 2018. Disponível:
<https://www.scielo.br/j/er/a/75VNGFj5PH5gy3VsPNp3L6t/?format=pdf&lang=pt>.

MARTINS, M.; MARSIGLIA, A. C. G. Contribuições para a sistematização da prática pedagógica na educação infantil. **Cadernos de Formação. Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, p. 15-26, mar. 2015. Disponível em:
<http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/2079>.

MARX, K; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MELO, F. D. A. **O trato com o conhecimento da Educação Física escolar e o desenvolvimento do psiquismo**: contribuições da teoria da atividade. 2017. 174 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

MILAGRES, P. Estágio supervisionado na formação inicial: relato de experiência a partir do ensino do atletismo no ensino fundamental. Resumo simples. GTT 05 – Escola. **Anais eletrônicos** do XXI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte VIII Congresso Internacional de Ciências do Esporte. Natal, RN: setembro de 2019. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2019/8conice/paper/viewFile/12237/6702>.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14ª ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

NASCIMENTO, C. P. **A atividade pedagógica da Educação Física, a proposição dos objetos de ensino e o desenvolvimento das atividades da cultura corporal**. 2014. 293 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

_____. A expressão cultura corporal na obra Metodologia do Ensino de Educação Física. **Revista Pensar a Prática**. v.25. 2022. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/72098>.

_____. Os significados das atividades da cultura corporal e os objetos de ensino da educação física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 24, n. 2, p. 677-690, abr./jun. de 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/77157>.

NEIRA, M. G. O currículo cultural da educação física: pressupostos, princípios e orientações didáticas. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.16, n.1, p. 4 – 28 jan./mar.2018. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/27374>.

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PASQUALINI, J. C; ABRANTES, A. A. Forma e conteúdo do ensino na educação infantil: o papel do jogo protagonizado e as contribuições da literatura infantil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 13-24, dez. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9696>.

PASQUALINI, J. C. Objetivos do ensino na educação infantil à luz da perspectiva histórico-crítica e histórico-cultural. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 200-209, jun. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/12776>.

_____. Três teses histórico-críticas sobre o currículo escolar. **Educ. Pesquisa**, São Paulo, v. 45, e214167, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/pV9FC79jqjYQGQD6t4D5TJc/>.

PASQUALINI, J. C; MARTINS, L. M. Currículo por campos de experiência na educação infantil: ainda é possível preservar o ensino desenvolvnte? **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. 2, p. 425-447, maio/ago., 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13312>.

PINA, L. D; GAMA, C. N. Base nacional comum curricular: algumas reflexões a partir da pedagogia histórico. **Trabalho necessário** V.18, nº 36 - 2020 (maio-ago). Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/8290>.

PINA, L. D. A prática pedagógica histórico-crítica e o ensino de educação física na educação infantil. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, nº 59, p.129-150, out/2014. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640352>.

PLANO DE ENSINO da educação física escolar. EMEB Profª Clotilde Copelli de Miranda. Ano letivo: 2019. Prefeitura Municipal de Jundiaí, Jundiaí, 2019.

PRATES, A. C. et al. Simultaneidade dos conteúdos na educação física: trato pedagógico do atletismo e complexo saúde na abordagem crítico-superadora. Resumo simples. GTT 05 – Escola. **Anais eletrônicos** do XXII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte IX Congresso Internacional de Ciências do Esporte. Universidade Federal de Minas Gerais: setembro-dezembro de 2021. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2021/9conice/paper/viewFile/15449/7975>.

POLIDO, P. S; TEIXEIRA, L. A; OLIVEIRA, R. E. O. O ensino do atletismo e sua contribuição para a formação da concepção de mundo histórico-crítico. **Rev. Bras. Educ. Fís. Escolar** ano IX volume 2 nov. 2023. Disponível em: <https://www.rebescolar.com/Conpefe/o-ensino-do-atletismo-e-sua-contribui%C3%A7%C3%A3o-para-a-forma%C3%A7%C3%A3o-da-concep%C3%A7%C3%A3o-de-mundo-hist%C3%B3rico-cr%C3%ADtico>.

SANTOS, M. A.; ASBAHR, F. S. F. A Teoria da Atividade de A. N. Leontiev: uma síntese de suas principais obras. **Revista Brasileira da Pesquisa Sócio-Histórico-Cultural e da Atividade**, v. 2, n. 2, p. 1-23, 2020. Disponível em: <https://www.revistashc.org/index.php/shc/article/view/75/33>. Acesso em: 15 de março de 2022.

SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 19. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

_____. **Escola e Democracia**. 43. ed. **Revista Campinas**: Autores Associados, 2018.

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

SAVIANI, Nereide. **Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

SILVA, R. O; SANTOS, V. M. A temática atletismo nas aulas de educação física escolar: uma análise a partir da abordagem crítico-superadora. Resumo simples. GTT 05 – Escola. **Anais eletrônicos** do XX Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte VII Congresso Internacional de Ciências do Esporte. Goiânia, GO: setembro de 2017. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2017/7conice/>.

SILVA, A. L. B; LAVOURA, T. N; VIANA, M. L. D. A N. Leontiev e a crítica ao “aprender a aprender” pedagógico na educação física escolar. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente-SP, v. 25, n. 2, p. 234-252, maio/ago. 2014. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2802>.

SOUZA JÚNIOR, M. et al. Coletivo de autores: a cultura corporal em questão. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 33, n. 2, p. 391-411, abr./jun. 2011. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/676>.

TAFFAREL, Celi Zulke; ESCOBAR, Micheli Ortega. **A Cultura Corporal e os dualismos necessários para a ordem do capital**. [2006?]. Disponível em: http://www.faced.ufba.br/rascunho_digital/.

_____. **Mas, afinal, o que é educação física? Reafirmando o marxismo contra o simplismo intelectual**. [2008?]-a. Disponível em: http://www.faced.ufba.br/rascunho_digital/.

TAFFAREL, C. Z; MORSCHBACHER, M. Crítica à teoria crítico-emancipatória: um diálogo com Elenor Kunz a partir do conceito de emancipação humana. **Corpus et Scientia**, Rio de Janeiro v. 9, n. 1, p. 45-64, jan. 2013. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/229103155.pdf>.

TANI, G. Abordagem desenvolvimentista: 20 anos depois. **R. da Educação Física/UEM** Maringá, v. 19, n. 3, p. 313-331, 3. trim. 2008. Disponível em: <https://www.omar.pro.br/docs/Abordagem.desenvolvimentista.20.anos.depois.Go.Tani.pdf>.

TEIXEIRA, D. R. **Educação física na pré-escola: contribuições da metodologia do ensino crítico-superadora**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2018.

VIGOTSKI, L. S. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo - SP: Martins Fontes, 2009.