



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

THAIS COSMO COUTINHO

**BASE NACIONAL CURRICULAR COMUM E O TRATO COM OS
CONHECIMENTOS DA CULTURA CORPORAL NA EDUCAÇÃO
INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES A PARTIR DA UNIDADE TEÓRICO-
METODOLÓGICA ENTRE A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA, A PSICOLOGIA
HISTÓRICO-CULTURAL E A ABORDAGEM CRÍTICO-SUPERADORA**

Salvador
2023

THAIS COSMO COUTINHO

**BASE NACIONAL CURRICULAR COMUM E O TRATO COM OS
CONHECIMENTOS DA CULTURA CORPORAL NA EDUCAÇÃO
INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES A PARTIR DA UNIDADE TEÓRICO-
METODOLÓGICA ENTRE A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA, A PSICOLOGIA
HISTÓRICO-CULTURAL E A ABORDAGEM CRÍTICO-SUPERADORA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientador: Prof. Dr. ° Cláudio Lira Santos Jr.

Coorientadora: Prof.^a Dr.^a Celi Nelza Zulke Taffarel

Salvador
2023

Coutinho, Thais Cosmo.

Base Nacional Curricular Comum e o trato com os conhecimentos da cultura corporal na educação infantil [recurso eletrônico] : contribuições a partir da unidade teórico - metodológica entre a pedagogia histórico - crítica, a psicologia histórico - cultural e a abordagem crítico - superadora / Thais Cosmo Coutinho. - Dados eletrônicos. - 2023.

Orientador: Prof. Dr. Cláudio Lira Santos Junior.

Coorientadora: Profª. Drª. Celi Nelza Zülke Taffarel.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Bahia.
Faculdade de Educação, Salvador, 2023.

Disponível em formato digital

Modo de acesso: <https://repositorio.ufba.br/>

1. Pedagogia histórico - crítica. 2. Abordagem histórico - crítica. 3. Educação infantil. 4. Cultura corporal. I. Santos Junior, Cláudio Lira. II. Taffarel, Celi Nelza Zülke. III. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. IV. Título.

CDD 370.115 - 23. ed.

Folha de aprovação



Universidade Federal da Bahia

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PGEDU)

ATA Nº 1

Ata da sessão pública do Colegiado do PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PGEDU), realizada em 20/04/2023 para procedimento de defesa da Dissertação de MESTRADO EM EDUCAÇÃO no. 1, área de concentração Educação, Sociedade e Práxis Pedagógica, do(a) candidato(a) THAIS COSMO COUTINHO, de matrícula 2020105774, intitulada BASE NACIONAL CURRICULAR COMUM E O TRATO COM OS CONHECIMENTOS DA CULTURA CORPORAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: Contribuições da abordagem crítico superadora para o processo de ensino e aprendizagem.. Às 08:00 do citado dia, FACED UFBA, foi aberta a sessão pelo(a) presidente da banca examinadora Prof. Dr. CLAUDIO DE LIRA SANTOS JUNIOR que apresentou os outros membros da banca: Prof. CELI NELZA ZULKE TAFFAREL, Prof. Dra. MARIZE SOUZA CARVALHO, Prof. Dra. MÁRCIA MORSCHBACHER, Prof. Dr. DAVID ROMÃO TEIXEIRA e Prof. Dra. KATIA OLIVER DE SA. Em seguida foram esclarecidos os procedimentos pelo(a) presidente que passou a palavra ao(à) examinado(a) para apresentação do trabalho de Mestrado. Ao final da apresentação, passou-se à arguição por parte da banca, a qual, em seguida, reuniu-se para a elaboração do parecer. No seu retorno, foi lido o parecer final a respeito do trabalho apresentado pelo(a) candidato(a), tendo a banca examinadora aprovado o trabalho apresentado, sendo esta aprovação um requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre. Em seguida, nada mais havendo a tratar, foi encerrada a sessão pelo(a) presidente da banca, tendo sido, logo a seguir, lavrada a presente ata, abaixo assinada por todos os membros da banca.


Dra. MÁRCIA MORSCHBACHER, UFSM
Examinadora Externa à Instituição


Dr. DAVID ROMÃO TEIXEIRA, UFRB
Examinador Externo à Instituição


Dra. KATIA OLIVER DE SA - UCSAL
Examinadora Externa à Instituição


Dra. MARIZE SOUZA CARVALHO, UFBA
Examinadora Externa ao Programa


CELI NELZA ZULKE TAFFAREL, UFBA
Examinadora Interna


Dr. CLAUDIO DE LIRA SANTOS JUNIOR, UFBA
Presidente


THAIS COSMO COUTINHO
Mestranda

Dedico esse trabalho a todos e a todas da classe trabalhadora, que mesmo sendo descrentes do seu valor, da sua potência e significância na sociedade, reagirão, sendo contrários ao curso da normalidade; buscarão não um sonho, mas uma realidade diferente. Ao mesmo tempo, dedico também aqueles que nos são faróis na busca desse caminho, em especial Rede LEPEL, em nome da Prof.^a Celi Taffarel, que nos possibilita a caminhar nos ombros de Gigantes, mudando a nossa realidade, dando sentido e significado social para nossa vida.

AGRADECIMENTOS

Esse trabalho é resultado de um esforço coletivo iniciado há 8 anos, na graduação, sendo assim, sem ordem de importância, gostaria de agradecer:

A minha família, em especial aos meus pais Cassia Martins e Joel Coutinho, por insistirem e garantirem que eu continuasse os estudos, mesmo contra minha vontade; por seus direcionamentos e o mais importante: não desistirem de mim foi essencial por estar concluindo essa etapa hoje.

Aos meus professores da Graduação do Centro Universitário Maria Milza, em especial, Ivson Silva, William Lordelo, Josiane Clímaco, que me mostraram, me incentivaram, me deram acesso e ela, até um teto para que eu pudesse me dedicar aos estudos, da teoria que eu defendo hoje.

Aos meus amigos, Ariel Duarte e Erica Matos, por sempre me incentivarem a buscar o meu objetivo. À minha amiga de faculdade que levei para minha vida, Carol Nascimento e sua Mãe Rose Alburquerque, que me acolheram em um momento crucial para eu poder novamente estudar e trabalhar em busca desse objetivo.

Aos meus queridos amigos que o estudo me proporcionou, em especial a Ailton Prates, que me ensinou como viver uma atividade de estudo, segurou a minha mão e me instrumentalizou através do grupo de estudo LEPEL/GEPEC UFBA, para os referenciais teóricos desta dissertação. E aos meus companheiros do Rede LEPEL, Sidneia, Eliabe, Erica, Joelma, Irinaldo, Claudio, com as noites de estudos durante a pandemia.

Ao meu amado esposo Jaildo Vilas Boas Junior, que encontrei nessa caminhada e que se soma na luta de uma educação de qualidade, para os nossos estudantes, nos apoiando nos estudos.

Ao prof. Dr. Cláudio Lira, pela confiança e disponibilidade que contribuíram para materialização deste trabalho.

A professora Dra. Celi Taffarel, cujo ensinamentos transmitidos a mim, me humanizam enquanto pessoa, não só academicamente, mas para a vida. Considero-me um ser humano privilegiado por ter a oportunidade de conviver e aprender com essa mulher. Você é meu maior exemplo de humanidade!

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, pelo financiamento dessa pesquisa.

“O desenvolvimento do conceito espontâneo da criança deve atingir um determinado nível para que a criança possa apreender o conceito científico e tomar consciência dele” (Vigotski, 2000, p. 13).

COUTINHO, Thais Cosmo. **Base Nacional Curricular Comum e o trato com os conhecimentos da cultura corporal na educação infantil**: Contribuições a partir da unidade teórico-metodológica entre a pedagogia histórico-crítica, a psicologia histórico-cultural e a abordagem crítico-superadora 100 f. 2023. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2023

RESUMO

A presente dissertação objetiva sistematizar as contribuições teórico-metodológicas propostas pela recente produção científica que versam sobre a organização do ensino da Educação Física, na Educação Infantil, a partir da unidade teórico-metodológica entre a pedagogia histórico-crítica, a psicologia histórico-cultural e a abordagem crítico-superadora, para demonstrar, de um lado, o rebaixamento do ensino nesta primeira etapa da educação advindo da BNCC e, do outro, as importantes contribuições que o componente curricular Educação Física pode oferecer a partir do ensino da cultura corporal, na Educação Infantil. Nosso objeto de estudo, portanto, são as possibilidades teórico-metodológicas de desenvolver o trato com o conhecimento da Cultura Corporal, na Educação Infantil, para além da proposta da BNCC. Neste sentido, utilizamos como base explicativa o materialismo histórico-dialético, a partir das categorias: Contradição - Conteúdo e a Forma. Nossas fontes empíricas são as obras que tomam como referência teórico-metodológica a teoria histórico-cultural; e Teses e Dissertações produzidas no grupo LEPEL-BA, que trataram especificamente do nosso objeto de estudo. Tendo em vista contribuir com o debate teórico-metodológico sobre o ensino da cultura corporal na Educação Infantil, superando os limites colocados pela BNCC e instrumentalizar o professor (a) na sua realidade concreta, foi necessário, também, reunir os avanços sistematizados por produções que têm como base a Abordagem Crítico-Superadora. Como resultado, apontamos que o sistema conceitual e metodológico oriundo da unidade teórico-metodológica entre a pedagogia histórico-crítica, a psicologia histórico-cultural e a abordagem crítico-superadora nos permitem avançar em um tipo de organização de ensino da Educação Física, na Educação Infantil, contra-hegemônico, porque esta unidade propõe diretrizes curriculares-pedagógicas-didáticas que superam por incorporação as diretrizes curriculares da BNCC, tanto na concepção de desenvolvimento e infância, quanto no trato com o conhecimento da cultura corporal, pois os seus conteúdos levam as significações históricas (os signos sociais), o ensino para o desenvolvimento das funções psíquicas, objetivando o vir a ser da criança, com ações de aprendizagem que organizam as informações do mundo objetivo. Sendo assim, concluímos que o planejamento do professor de educação física deve estar embasado a partir dos conhecimentos da periodização do desenvolvimento, dos fundamentos da Teoria da educação Histórico-Crítica e a Abordagem Crítico Superadora que, por sua vez, defende o ensino dos conteúdos da Cultura Corporal a partir da teoria da atividade, que considera a apropriação dos conhecimentos por parte dos estudantes desde a tenra idade.

Palavras-chave: Abordagem crítico-superadora. Educação Infantil. Trato com o conhecimento. Cultura Corporal.

COUTINHO, Thais Cosmo. **Common National Curricular Base and dealing with knowledge of body culture in early childhood education**: Contributions from the theoretical-methodological unity between historical-critical pedagogy, historical-cultural psychology and the critical-overcoming approach 100 f. 2023. Dissertation (Master's) – Faculty of Education, Federal University of Bahia, Salvador, 2023

ABSTRACT

This dissertation aims to systematize the theoretical-methodological contributions proposed by recent scientific production that deal with the organization of teaching Physical Education in Early Childhood Education, based on the theoretical-methodological unity between historical-critical pedagogy, historical-cultural psychology and the critical-overcoming approach, to demonstrate, on the one hand, the relegation of teaching in this first stage of education resulting from the BNCC and, on the other, the important contributions that the Physical Education curricular component can offer through the teaching of body culture, in Child education. Our object of study, therefore, is the theoretical-methodological possibilities of developing the dealing with the knowledge of Body Culture, in Early Childhood Education, beyond the BNCC proposal. In this sense, we use historical-dialectical materialism as an explanatory basis, based on the categories: Contradiction - Content and Form. Our empirical sources are works that take historical-cultural theory as a theoretical-methodological reference; and Theses and Dissertations produced in the LEPEL-BA group, which specifically dealt with our object of study. In order to contribute to the theoretical-methodological debate on the teaching of body culture in Early Childhood Education, overcoming the limits placed by the BNCC and instrumentalizing the teacher in their concrete reality, it was also necessary to bring together the advances systematized by productions that are based on the Critical-Overcoming Approach. As a result, we point out that the conceptual and methodological system arising from the theoretical-methodological unity between historical-critical pedagogy, historical-cultural psychology and the critical-overcoming approach allow us to advance in a type of Physical Education teaching organization, in Education Childish, counter-hegemonic, because this unit proposes curricular-pedagogical-didactic guidelines that surpass by incorporating the BNCC curricular guidelines, both in the conception of development and childhood, and in dealing with knowledge of body culture, as its contents take the historical meanings (social signs), teaching for the development of psychic functions, aiming at the child's becoming, with learning actions that organize information from the objective world. Therefore, we conclude that the physical education teacher's planning must be based on knowledge of the periodization of development, the foundations of the Historical-Critical Education Theory and the Overcoming Critical Approach which, in turn, defends the teaching of physical education content. Body Culture based on activity theory, which considers the appropriation of knowledge by students from a young age.

Keywords: Critical-overcoming approach. Child education. I deal with knowledge. Body Culture.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Periodização do desenvolvimento: da educação infantil ao ensino médio.....	36
Figura 2 - Síntese da estrutura da BNCC na Educação Infantil.....	53
Figura 3 - As atividades dominantes para atingir o objetivo de ensino do 1º ciclo de escolarização	74

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Documentos teóricos-metodológicos para a sistematização da Educação Infantil.....	16
Quadro 2 - Quadro síntese das pesquisas selecionadas, com tema, ano autores e objetivo.....	20
Quadro 3 - Objetivos de aprendizagem para o campo de experiencia gestos e movimentos.....	56
Quadro 4 - Aprendizagens esperadas para o campo de experiencia gestos e movimentos.....	56
Quadro 5 - A mediação do professor (a) para o campo de experiência gestos e movimentos.....	59
Quadro 6 - Periodização do Desenvolvimento Psíquico.....	67
Quadro 7 - Conhecimentos nucleares encontrados na BNCC para o ensino da educação física.....	80

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

LEPEL - Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Física, Esporte e Lazer

BNCC - Base Nacional Curricular Comum

DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

FACED - Faculdade de Educação

PPGEDU - Programa de Pós-Graduação em Educação.

RCNEI - Referencial curricular Nacional para Educação Infantil

UFBA - Universidade Federal da Bahia

BM - Banco Mundial

FMI - Fundo Monetário Internacional

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1. CONCEPÇÃO DE SER HUMANO, EDUCAÇÃO INFANTIL E EDUCAÇÃO FÍSICA.....	31
2. BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: E O SEU PROJETO HISTÓRICO A FAVOR DA BURGUESIA.....	46
2.1 BNCC, EDUCAÇÃO FÍSICA E EDUCAÇÃO INFANTIL E SUA ORGANIZAÇÃO	53
3. POSSIBILIDADES SUPERADORAS NA UNIDADE TEÓRICO-METODOLÓGICA PARA O ENSINO DA CULTURA CORPORAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL	64
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	90
REFERÊNCIAS	97

INTRODUÇÃO

Esta dissertação vincula-se à Linha de Pesquisa Educação, Cultura Corporal e Lazer, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU), na área de concentração Educação, Sociedade e Práxis Pedagógica, da Faculdade de Educação (FACED), da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Insere-se na linha supracitada, através do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Física, Esporte e Lazer (LEPEL) e tem como objeto de estudo o trato com o conhecimento da cultura corporal para o desenvolvimento do psiquismo na Educação Infantil, com base nos fundamentos teóricos e metodológicos da Abordagem Crítico-Superadora e as contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural.

As origens do desenvolvimento da Educação Infantil no Brasil, demonstram que mesmo antes de se tornar a primeira etapa da educação básica do nosso país, “a não aproximação da criança com a cultura em suas formas mais elaboradas, e a exacerbada centralidade na criança” (Pasqualini; Lazaretti, 2022) juntamente com a predominância do assistencialismo, especialmente para a classe trabalhadora é, na verdade, um projeto ideológico de dominação¹.

Em uma exposição sobre os últimos 25 anos da Política Nacional Brasileira, Saviani (2012) apresentou uma equação que considerou perversa sobre a situação do país, que se configura nos termos: filantropia + protelação + improvisação + fragmentação = precarização geral do ensino no nosso país. Ao que se refere, no período da Educação Infantil, essa problemática contemporaneamente prevalece ainda mais forte. Ao mesmo tempo que se aumenta a oferta de vagas para esse segmento no país (metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação vigente), se restabelece o infesto desse período, a saber: a (des)escolarização².

Segundo Lazaretti (2020), o percurso histórico até se instaurar a Base Nacional Curricular Comum (BNCC, 2017) vigente para Educação Infantil, foi o resultado de vários debates que emergiram no final da década de 1980. Um dos resultados desse processo foi a elaboração de um documento chamado “Propostas pedagógicas e currículo em Educação Infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia

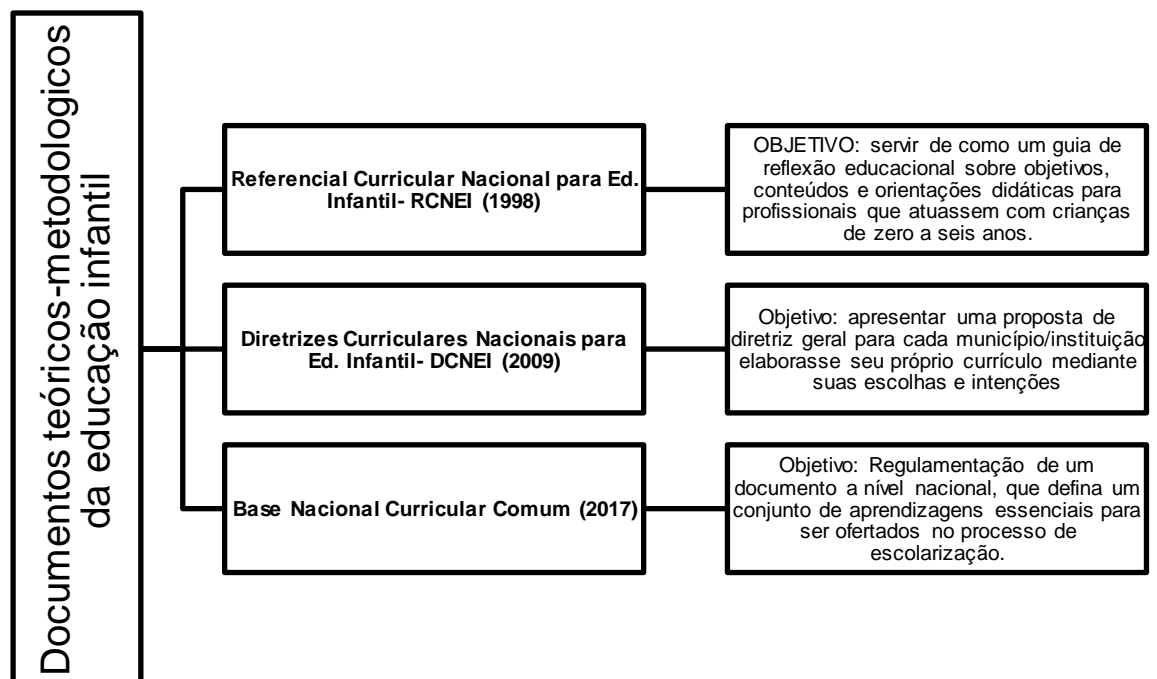
1 Segundo Duarte (2015) a educação ofertada pela classe trabalhadora é um projeto político intencional, que tem como objetivo a estagnação intelectual, capaz de se manipular a realidade facilmente a fim de favorecer o projeto capitalista da sociedade.

2 o fato de ignorar que as crianças aprendem através das ações intencionais de ensino.

de análise” (BRASIL, 1996). Esse documento trazia a defesa da institucionalização do atendimento a crianças pequenas, com a discussão em torno da seguinte premissa: “o que são propostas pedagógicas e currículo em Educação Infantil?” Pergunta esta que atravessava por diversas concepções e interpretações sobre qual modelo de Educação Infantil iria se consolidar aqui no país.

Somente em 1996, no Brasil, que a Educação Infantil passou a fazer parte como a primeira etapa da Educação Básica, a partir da instituição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 9.394/96, em que denomina creche para o atendimento entre 0 e 3 anos e pré-escola para crianças entre 4 e 6 anos. Em 2009, por meio de uma emenda constitucional (EC), tornou-se obrigatório a matrícula de crianças a partir dos 4 anos de idade nos sistemas de ensino. Até a atual BNCC ser formulada, foram propostos os seguintes documentos teóricos-metodológicos para a sistematização da Educação Infantil:

Quadro 1 – Documentos teóricos-metodológicos para a sistematização da educação infantil



Fonte: Diagrama elaborado a partir dos estudos de Lazaretti (2020)

Em suma, segundo Lazaretti (2020), a BNCC começou a ser gestada desde a década de 1990, com os tensionamentos sobre o currículo referente à Educação Infantil. Tanto o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI),

quanto as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e a BNCC, possuem a mesma finalidade, havendo somente uma mudança de estrutura nos documentos. No RCNEI, se predominava **conteúdo, objetivo e orientações didáticas**, mas de maneira linear e estática, existindo, assim, uma forma de ensinar única para todos os sujeitos, sem considerar as condições reais da criança. Na DCNEI e na BNCC, as palavras **conteúdo, objetivo e orientações didáticas** foram suprimidas ou modificadas, centralizando o processo educativo no aluno, valorizando suas experiências e a construção de conteúdo a partir do seu cotidiano.

No que tange aos conhecimentos da Educação Física, segundo Teixeira (2018), mesmo estabelecido na LDB 9394/96 que a Educação Física deve existir integrada à proposta pedagógica das escolas, no RCNEI, o referido componente curricular não consta no documento como uma área de conhecimento que pode contribuir com o desenvolvimento dos conhecimentos da cultura corporal. Analisando o documento, podemos observar que o eixo movimento no RCNEI, é o que mais se aproxima dos conteúdos da cultura corporal. Porém, esse eixo não está atrelado a nenhum componente curricular ou uma área de conhecimento e, portanto, o ensino da Educação Física não se apresenta como conhecimento sistematizado na Educação Infantil.

A situação permanece nas DCNEI (2009), em que só são direcionados 2 eixos norteadores (interações e brincadeiras) para cada município/instituição criar o seu currículo, garantindo 12 experiências, sendo que a experiência que mais se aproxima aos conteúdos da Educação Física, está voltada também ao movimento, como demonstrado em Brasil (2010, p. 9, grifo nosso), ao afirmar que “promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da **ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança**”.

Posteriormente, na BNCC (2017), são direcionados para o planejamento do currículo os campos de experiência, a saber: O Eu e o Outro e o Nós; Corpo, Gestos e Movimentos; Traços, Sons Cores e Formas; Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação; Espaço, Tempo, Quantidades, Relações e Transformações. Sendo que o que mais se aproxima dos conteúdos da Educação Física, é o campo de experiência Corpo, Gestos e Movimentos, como é conceituado na Base Nacional Curricular Comum para a Educação Infantil (2017):

Com o corpo (por meio dos sentidos, gestos, movimentos impulsivos ou intencionais, coordenados ou espontâneos), as crianças, desde cedo, exploram o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno, estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural, tornando-se, progressivamente, conscientes dessa corporeidade. Por meio das diferentes linguagens, como a música, a dança, o teatro, as brincadeiras de faz de conta, elas se comunicam e se expressam no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem. As crianças conhecem e reconhecem as sensações e funções de seu corpo e, **com seus gestos e movimentos, identificam suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo, ao mesmo tempo, a consciência sobre o que é seguro e o que pode ser um risco à sua integridade física.** Na Educação Infantil, o corpo das crianças ganha centralidade, pois ele é o partícipe privilegiado das práticas pedagógicas de cuidado físico, orientadas para a emancipação e a liberdade, e não para a submissão. Assim, a instituição escolar precisa promover oportunidades ricas para que as crianças possam, sempre animadas pelo espírito lúdico e na interação com seus pares, explorar e vivenciar um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo, para descobrir variados modos de ocupação e uso do espaço com o **corpo (tais como sentar com apoio, rastejar, engatinhar, escorregar, caminhar apoiando-se em berços, mesas e cordas, saltar, escalar, equilibrar-se, correr, dar cambalhotas, alongar-se etc.)** (Brasil, 2017, p.9, grifo nosso).

Assim como no RCNEI, nas DCNEI e na BNCC, os conhecimentos sobre o conteúdo da cultura corporal também não estão atrelados a um componente curricular. Como Teixeira (2018) ressalta, é possível identificar no RCNEI a defesa do movimento como linguagem e emancipação. Essa defesa também continua nos documentos posteriores.

A obra Metodologia do ensino da Educação Física (1992), escrita por um coletivo de autores, que sistematiza a abordagem crítico superadora, a qual defendemos enquanto base teórica para discussão específica da área da Educação Física neste trabalho, também trata do movimento como uma expressão da linguagem. Porém, com os avanços dos estudos sobre a abordagem crítico superadora, essa concepção de movimento foi superada a partir dos estudos desenvolvidos por Escobar; Taffarel (2009), Melo (2017) e Teixeira (2018). Sendo assim, o movimento não é uma linguagem de expressão ou emancipa o ser humano, mas, sim, os conhecimentos da Cultura Corporal, conteúdos de significação histórica, que dentro da sua estrutura encontram-se as motivações humanas que levaram o ser humano a se constituir como ser social.

Neste sentido, defendemos o trato com os conhecimentos da cultura corporal desde a tenra idade, visto que a escola é o lugar de sucessivas aproximações com a cultura, com o conhecimento clássico em suas formas mais elaboradas e do encontro com o conhecimento científico. E, para essa defesa, é preciso demarcar o campo que subsidia essa pesquisa. Assim, não é qualquer tipo de teoria que corrobora com nossa defesa, sendo assim, nossos estudos têm como base uma Filosofia, Teoria e Prática Pedagógica da Educação numa Concepção Histórico-Crítica da realidade.

Para se inteirar dos debates que estão sendo desenvolvidos na produção do conhecimento sobre o objeto de estudo, foi realizado o balanço da produção do conhecimento sobre o trato do conhecimento na Educação Infantil, levando em conta as produções em dissertações e teses defendidas no Brasil nos últimos 28 anos, ou seja, a partir da década de 1992 até o ano de 2020. Esta etapa da pesquisa se constituiu na identificação, dentro do levantamento realizado, das dissertações de mestrado, teses de doutorado, pertinentes ao campo em estudo. A seleção foi feita através da análise de palavras-chaves e conteúdo dos resumos das obras, elaborados pelos próprios autores.

Os bancos de dados que utilizamos para a realização do levantamento das produções científicas sobre o trato com o conhecimento na Educação Infantil, foram: plataforma Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Física, Esporte e Lazer (LEPEL); e os repositórios das Universidade Federal da Bahia e da Estadual de Feira de Santana. Também tomamos como critérios de localização das obras, os termos localizadores, tais como “Trato com o Conhecimento” “Cultura Corporal” “Educação Infantil”.

Assim, seguimos os seguintes passos para proceder a localização das produções: 1. Inicialmente nos debruçamos no Banco de teses e dissertações da BDTD, o qual organiza as produções por ano e por nível (mestrado ou doutorado) 2. A busca foi realizada no campo “assunto”, na modalidade “pesquisa avançada”, definindo-se o nível (mestrado ou doutorado) com o recorte temporal (de 1992 à 2020); 3. Na primeira busca, foram utilizados os descritores “trato com o conhecimento” na “educação infantil” e “cultura corporal”. Mas, a plataforma não encontrou nenhuma pesquisa; 4. Na segunda tentativa, utilizamos os mesmos descritores nos repositórios da UFBA e da UEFS, essa escolha se justifica pois são as universidades na Bahia

que tem o Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Física, Esporte e Lazer (LEPEL);³ 5. As produções localizadas foram selecionadas a partir da leitura do resumo e das palavras-chave, de acordo com o objetivo do estudo, considerando que a “expressão exata” pode aparecer em produções, em outros contextos que não sejam do trato com o conhecimento; 6. Como critério de seleção, utilizamos as pesquisas que compartilhavam da unidade teórica dessa pesquisa (Abordagem Crítico-Superadora, Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Critica) no trato com o conhecimento na Educação Infantil. Ao final, localizamos no repositório da Universidade Federal de Bahia 3/73, Biblioteca Digital de Teses e Dissertação da Universidade Estadual de Feira de Santana 1/13 trabalhos.

A seguir, apresentaremos o quadro síntese das pesquisas selecionadas, com referência e resumo.

Quadro 2 - Quadro síntese das pesquisas selecionadas, com tema, ano autores e objetivo

REFERÊNCIA	RESUMO
<p>Santos, N. R. Desenvolvimento infantil na idade pré-escolar: uma análise a partir do Centro de Educação Básica (CEB) - UEFS. 2016. Dissertação de mestrado. (mestrado em educação) Universidade Federal da Bahia, Salvador - Ba</p>	<p>Estudo se insere entre as pesquisas que buscam compreender o processo de organização do trabalho pedagógico do professor de educação infantil. Tem como objeto desenvolvimento infantil e o jogo. Para a sua realização, partimos do seguinte problema científico: de que forma os professores da Educação Infantil, do Centro de Educação Básica da UEFS vem organizando seu trabalho pedagógico com o jogo enquanto elemento para o desenvolvimento infantil? Adotamos como nosso objetivo geral a forma como os professores da Educação Infantil, do CEB organizam seu trabalho pedagógico com o jogo enquanto elemento para o desenvolvimento infantil. Tendo como objetivos específicos: a) discutir a Educação Infantil e a sua relação com o desenvolvimento da criança e b) compreender os principais aspectos do trabalho pedagógico com o jogo na Educação Infantil. Realizamos uma análise documental do PPP da escola e dos Projetos de ensino e utilizamos a técnica de análise de conteúdo para a interpretação dos dados. Nossos principais resultados foram: 1) O PPP da escola aponta que o papel da educação escolar é a socialização do conhecimento; 2) O PPP apresenta uma concepção teórica subsidiada na concepção interacionista; 3) O PPP coloca a ludicidade enquanto um ponto básico na interação cognitiva; 4) O PPP aponta o jogo/brincadeira enquanto um aspecto importante para o desenvolvimento infantil; 5)</p>

³ A rede LEPEL desenvolve seus estudos com base no materialismo histórico-dialético.

O PPP apresenta fundamentos no trato com o jogo em Piaget, Vygotsky e Wallon; 6) O PPP aponta o trato com o jogo nos componentes curriculares: matemática, educação física e artes; 7) O PPP a matemática aponta que o trato com o jogo deve favorecer o desenvolvimento de estruturas operatórias concretas; 8) Na Educação Física o jogo aparece enquanto conteúdo, contudo não há objetivos, pressupostos norteadores e estratégias metodológicas; 9) Na área de língua estrangeira o jogo é tratado enquanto meio no desenvolvimento de linguagem oral e escrita.

Teixeira, D. R. Educação Física na pré-escola: contribuições da abordagem crítico-superadora. 2018. Tese de doutorado. (doutorado em educação). Universidade Federal da Bahia, Salvador - Ba

O objeto da presente tese é a Educação Física na Pré-escola, e delimita como conteúdo da pergunta síntese quais orientações específicas devem nortear o ensino da Educação Física escolar na Pré-escola a partir das contribuições da abordagem Crítico-Superadora? Tem como objetivo geral apresentar parâmetros teórico-metodológicos de uma Educação Física Crítico-Superadora para o primeiro ciclo de escolarização, especificamente para a Pré-escola, no intuito de contribuir para superar a negação do conhecimento referente das atividades da Cultura Corporal na rede pública de ensino. Confronta concepções científicas sobre o objeto de estudo da educação física, a saber, a Cultura corporal e o movimento, criticando a partir daí as orientações oficiais e destacando a relevância do domínio de técnicas para a reprodução humana. Como contribuição teórica inédita apresenta proposta de organização do trato pedagógico do conhecimento da Ginástica na Pré-escola a partir da proposta de reorganização do primeiro ciclo de escolarização a partir das contribuições da periodização do desenvolvimento psíquico a partir da teoria Histórico-Cultural, e dos conhecimentos da motricidade infantil. Por fim, apresenta os elementos científicos que sustentam a tese de que o ensino sistematizado dos conteúdos da Cultura Corporal deve fazer parte do núcleo central do currículo da Educação Infantil – desde as creches - primeira etapa do processo da educação escolarizada, uma vez que o ser social, principalmente nesta fase da vida, acessa a humanidade – pelo domínio dos signos culturalmente desenvolvidos por meio da sua organização corporal, condição que contribui para o desenvolvimento infantil nas suas múltiplas dimensões, e que o ensino orientado pela abordagem Crítico-Superadora das atividades da Cultura Corporal potencializa o desenvolvimento do psiquismo infantil.

Guimarães, L. C. Formação de professores de educação física para a educação infantil na

O presente estudo tem como objeto a delimitação dos conhecimentos necessários para a formação de professores de Educação Física para tratar a cultura corporal na Educação Infantil na perspectiva da formação ampliada. Considerando este objeto, delimitamos como objetivo geral estudar (a) a teoria histórico-cultural; (b) a pedagogia histórico-crítica e a (c) metodologia crítico-superadora com o fim de delimitar os conhecimentos que os professores de Educação Física

perspectiva da formação ampliada: contribuições da pedagogia histórico-crítica. 2015. Dissertação de mestrado (mestrado em educação) Universidade Federal da Bahia, Salvador - Ba

devem dominar para atuar na Educação Infantil na perspectiva da formação humana omnilateral; (d) reconhecer se estes conhecimentos estão presentes no PPP do Curso de Licenciatura Plena em Educação Física de Caráter Ampliado da Ufba e nos planos de curso das disciplinas de Prática de Ensino. Nossas hipóteses são (1) há possibilidade de disputa por um projeto de formação de professores de Educação Física que atenda aos anseios da classe trabalhadora, na perspectiva da omnilateralidade; (2) que a formação de professores de Educação Física na perspectiva da formação ampliada deve estar assentada na concepção materialista e dialética da história enquanto teoria do conhecimento; na psicologia histórico-cultural como teoria do desenvolvimento humano; na pedagogia histórico-crítica como teoria educacional e na metodologia crítico-superadora, e que (3) os documentos que norteiam o currículo de Licenciatura em Educação Física da Ufba, apresentam em sua estruturação estes elementos básicos. O estudo em questão configura-se em uma pesquisa bibliográfica e documental, para isso adotamos como referência Marconi e Lakatos (2010), Severino (2007) e Guedes (1997). Para a pesquisa documental foi considerado o Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal da Bahia, e os programas de ensino das disciplinas Prática de Ensino da Educação Física I, II, III e IV, pois estes são os componentes curriculares do Eixo Práxis já desenvolvidos até a conclusão da pesquisa. Como resultado da pesquisa, podemos inferir que os principais conhecimentos a serem dominados pelo professor de Educação Física que irá atuar junto as crianças, devem ser o domínio da teoria do desenvolvimento e da aprendizagem e das teorias pedagógicas. Constatamos que estes não estão previstos nos documentos analisados. No entanto, de uma maneira geral o PPP da Ufba traz o materialismo histórico-dialético, a psicologia histórico-cultural, a pedagogia histórico-crítica e a metodologia crítico-superadora como teorias que o embasa, portanto, é um currículo que demonstra compromisso com a classe trabalhadora apontando para outro modelo de sociabilidade

Dias, R. S. L. Crítica da concepção de criança, de educação e de cultura corporal na educação infantil: análise dos documentos oficiais. 2015. Dissertação de mestrado (Mestrado em Educação). Universidade

O presente trabalho investigou a concepção de cultura corporal na Educação Infantil e justifica-se pela importância que possui a cultura corporal para o desenvolvimento infantil. Assim, nosso objetivo foi de constatar a concepção de cultura corporal presente na Educação Infantil através da análise do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil; Identificar a concepção de ser humano/criança, Educação/Educação Infantil que defendem o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e a Política Nacional para a Educação Infantil. Nossa hipótese foi que há ausência de conceitos científicos nos documentos que tratam sobre a cultura corporal e que esta falta de cientificidade compromete o processo de aprendizagem na Educação Infantil. Neste sentido, nossa investigação parte da seguinte problemática: Qual a concepção de ser humano/criança e de educação/educação infantil que sustentam os documentos oficiais

Estadual de Feira de Santa - Ba para o Ensino na Educação Infantil? Em especial, qual a concepção de cultura corporal presente neles? O ponto inicial para a construção desse trabalho se deu pela defesa da teoria do conhecimento materialista histórico-dialético. Enquanto técnica de pesquisa, utilizamos a análise de conteúdo. Expusemos sobre a concepção de ser humano, analisando como esta concepção direciona os rumos da formação; em seguida tratamos das especificidades do desenvolvimento infantil, as concepções pedagógicas presente nas instituições de Educação Infantil e o papel dos professores neste processo de desenvolvimento; logo após buscamos analisar a concepção de cultura corporal e seu papel no processo de desenvolvimento na infância; após isto, apresentamos a análise dos documentos. Ao fim, constatamos que os documentos orientadores da Educação Infantil, partem de uma concepção biologicista de desenvolvimento e baseiam-se nas pedagogias do “aprender a aprender”. Concluindo, nós buscamos sintetizar os resultados da análise, tecemos críticas às pedagogias do “aprender a aprender” e destacando a importância da apropriação pelas crianças dos elementos da cultura corporal desde a mais tenra idade, compreendendo que estes devem ser transmitidos tendo como base conceitos científicos.

Fonte: Elaboração própria.

Com base no objeto de estudo da pesquisa, a dissertação Lacerda (2014) não será analisada, por se tratar da formação de professores na Educação Infantil, não menos importante, mas, foge do enfoque central desta pesquisa.

Ao final, no processo de seleção das pesquisas, encontramos 3 produções (a soma dos dois bancos utilizados). A partir da análise que fizemos, observamos dois fatos: 1- As produções acerca do trato com o conhecimento da cultura corporal na Educação Infantil, centralizaram-se entres os anos de 2014 a 2016, com dissertações e no ano de 2018, com uma tese; 2- Tivemos dificuldades em achar esses trabalhos nos grandes bancos de dados de teses e dissertações. Este fato ocorreu pelo curto tempo, pouca produção no âmbito do estudo da educação física na Educação Infantil, considerando a abordagem crítico-superadora, pois os descritores e palavras-chaves que utilizamos não estavam tão relacionados com as produções da pesquisa aqui demonstradas.

Destarte, a produção de Santos (2016) teve como objetivo o desenvolvimento infantil e o jogo a partir da análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) do Centro de Educação Básica (CEB) - UEFS, considerando o trato com o jogo nos componentes curriculares: matemática, educação física e artes. Na Educação Física, o jogo aparece

enquanto conteúdo, contudo, não há objetivos, pressupostos norteadores e estratégias metodológicas. Nas demais áreas, aparece como instrumento pedagógico para facilitar a aprendizagem das crianças.

Já a produção de Dias (2015) teve como objetivo constatar a concepção de cultura corporal presente na Educação Infantil, através da análise do RECNEI e das DCNEI. Constatou-se que os documentos orientadores da Educação Infantil partem de uma concepção biologicista de desenvolvimento e baseiam-se nas pedagogias do “aprender a aprender”. O autor destacou ainda, a importância da apropriação pelas crianças dos elementos da cultura corporal desde a mais tenra idade, compreendendo que estes devem ser transmitidos, tendo como base conceitos científicos.

E, Teixeira (2018) teve como objetivo apresentar parâmetros teórico-metodológicos de uma Educação Física Crítico-Superadora para o primeiro ciclo de escolarização, especificamente para a Pré-escola, no intuito de contribuir para superar a negação do conhecimento referente às atividades da Cultura Corporal na rede pública de ensino. Ao final da pesquisa, constatou-se que o ensino sistematizado dos conteúdos da Cultura Corporal devem fazer parte do núcleo central do currículo da Educação Infantil – desde as creches – primeira etapa do processo da educação escolarizada, uma vez que o ser social, principalmente nesta fase da vida, acessa a humanidade – pelo domínio dos signos culturalmente desenvolvidos e por meio da sua organização corporal, condição que contribui para o desenvolvimento infantil nas suas múltiplas dimensões. Além disso, o autor relatou que o ensino orientado pela abordagem Crítico-Superadora nas atividades da Cultura Corporal, potencializa o desenvolvimento do psiquismo infantil. Como resultado da tese, foi sistematizado uma proposta de organização do trato pedagógico do conhecimento da Ginástica na Pré-escola, a partir da proposta de reorganização do primeiro ciclo de escolarização, a partir das contribuições da periodização do desenvolvimento psíquico, em face da teoria Histórico-Cultural e dos conhecimentos da motricidade infantil.

Diante das produções levantadas, é possível observar que muito se trata sobre os limites a serem superados, os limites encontrados, sistematizações de como se trabalhar em um dado período da Educação Infantil (creche ou pré-escola) e a defesa da Cultura Corporal na Abordagem Crítico-Superadora em seu conjunto amplo, mas não tratam de uma maneira aprofundada os elementos da periodização do

desenvolvimento do psiquismo que, no referido nível de escolarização, apresenta uma complexidade peculiar.

Ademais, referente à formação do psiquismo humano, defender a Cultura Corporal desde a tenra idade, é organizar os seus conteúdos de forma que o movimento não seja a condição única para emancipação, mas que, os signos sociais, a técnica e ação consciente mediada pelo par mais experiente venha a ser essencial para construir bases sólidas para o desenvolvimento de conceitos científicos.

Organizar as contribuições da Abordagem Crítico-superadora para o processo de ensino e aprendizagem na Educação Infantil, para insurgência da BNCC, a partir dos conteúdos da Cultura Corporal, se torna emergente, urgente, necessário e vital diante de orientações de nível nacional que estimulem um “velho conhecido”⁴ da educação brasileira, disfarçado com palavras e sinônimos diferentes, mas, em suma, objetiva o mesmo sentido, o ensino intuitivo e espontâneo, dando a responsabilidade à criança de aprender os códigos, nexos e relações de maneira independente.

Desenvolver essa pesquisa justifica-se pela necessidade que se faz emergente de estabelecer um contraponto à concepção de infância presente nos documentos que organizam os sistemas de ensino na Educação Infantil, que concebe a criança como um ser passivo, que se desenvolve de maneira espontânea e pluralizada. É o que acontece com a nova normatização nacional, BNCC (2017), que, para a Educação Infantil, é o “velho que se transcende ao novo modelo”, pois a origem sobre a concepção de infância perpassa nos primeiros documentos orientadores do ensino na Educação Infantil, a exemplo do RCNEI e das DCNEI. Ambos os documentos, têm como centralidade a concepção de espontaneidade, valorizando a subjetividade da criança (Lazaretti, 2020). É o que está posto na realidade atual. Mas, não se pode somente criticar e ser não propositivo, a sociedade se move por contradições.

Assim, ao analisar a fundo a BNCC (2017), as autoras Martins e Pasqualini (2020), identificaram lacunas em que se pode construir um currículo desenvolvente.⁵ Portanto, em cada área do conhecimento é um dever histórico explicar e superar, por

4 A expressão velho conhecido está relacionada ao ensino intuitivo, oriundo das teorias de Froebel, percussor dos jardins de infância.

5 A expressão currículo desenvolvente se repete a um currículo que tenha uma proposta histórico-crítica da realidade, trazendo ações superadoras para os determinantes sociais que causam a desigualdade na escola.

incorporação, a elaboração de sistematizações mais elucidadas, para instrumentalizar os professores a combater o retrocesso na educação⁶.

Sendo assim, apresentamos como problema de pesquisa: Quais são as contribuições teórico-metodológicas propostas pelos recentes estudos científicos que versam sobre a organização do ensino da Educação Física na Educação Infantil, a partir da unidade teórico-metodológica entre a pedagogia histórico-crítica, a psicologia histórico-cultural e a abordagem crítico-superadora, cujo corolário é uma posição político-pedagógica contraposta às propostas curriculares hegemônicas determinadas pelo capital e orientadas por uma perspectiva de formação humana unilateral e pragmática?

Nesse sentido, delimitamos os seguintes objetivos: Objetivo Geral enquanto análise dos pressupostos político-pedagógicos da BNCC na etapa da Educação Infantil, para demonstrar sua perspectiva antiescolar resultante da concepção liberal e idealista de educação e como objetivos específicos temos: (a) Análise das diretrizes curriculares-pedagógicas-didáticas postas pela BNCC dedicada à Educação Infantil, para expor a sua concepção de desenvolvimento humano, de teoria pedagógica e didática; (b) Sistematizar as contribuições teórico-metodológicas propostas pela recente produção científica que versam sobre a organização do ensino da Educação Física na Educação Infantil a partir da unidade teórico-metodológica entre a pedagogia histórico-crítica, a psicologia histórico-cultural e a abordagem crítico-superadora, para demonstrar, de um lado o rebaixamento do ensino nesta primeira etapa da educação advindo da BNCC e, do outro, as importantes contribuições que o componente curricular Educação Física pode oferecer a partir do ensino da cultura corporal na Educação Infantil.

Como hipótese, apontamos que o sistema conceitual e metodológico oriundo da unidade teórico-metodológica entre a pedagogia histórico-crítica, a psicologia histórico-cultural e a abordagem crítico-superadora nos permitem avançar em um tipo de organização de ensino da Educação Física na Educação Infantil contra-hegemônico, porque esta unidade propõe diretrizes curriculares-pedagógicas-didáticas que superam por incorporação as diretrizes curriculares-pedagógicas-curriculares da BNCC, tanto na concepção de desenvolvimento e infância, quanto no

⁶ Base Nacional Curricular Comum: a extinção do currículo científico, para campos de experiências, Reforma do Ensino Médio, Congelamento do Orçamento da educação com a EC 95/2016 corrobora para o referido retrocesso.

trato com o conhecimento da cultura corporal, pois os seus conteúdos levam às significações históricas (os signos sociais), objetivando o vir a ser da criança, com ações intencionais que organizam as informações do mundo objetivo. Sendo assim, defendemos o ensino da Cultura Corporal, por meio da Abordagem Crítico-Superadora, junto com as contribuições Psicologia Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-crítica, pois, o ciclo escolarização que representa a Educação Infantil, identificação dos dados da realidade, demanda que o profissional de Educação Física se aproprie de fundamentos psicológicos para conhecer a lógica interna do psiquismo do período da Educação Infantil, para assim, organizar e selecionar um planejamento dentro das possibilidades cognitivas das crianças, a partir do ensino com os bebês. Para que esta possibilidade se efetive, o planejamento deve estar alinhado juntamente com a periodização do desenvolvimento e os Fundamentos da Teoria da educação Pedagogia Histórico-Crítica. Não considerar a relação entre as teorias, poderá fazer com que a prática pedagógica do professor de Educação Física na Educação Infantil seja voltada para o ensino do movimento, o que não possibilitará a ampliação dos conhecimentos da cultura corporal, concebida em sua totalidade.

Diante disso, foi possível determinar que o tipo de pesquisa a ser realizada é de cunho exploratória e explicativa, pois temos como objetivo levantar informações sobre o nosso objeto, delimitando e mapeando o nosso campo de trabalho. Ademais, buscaremos registrar, analisar e aprofundar o conhecimento sobre dada realidade, objetivando, ao final, produzir uma síntese sobre o ensino da cultura corporal na Educação Infantil.

Destarte, os procedimentos que utilizaremos para o levantamento das nossas fontes de pesquisa e análise estão fundamentadas em três graus de desenvolvimento do pensamento investigativo, conforme apresenta Kosik (1976, p.31):

1. Minuciosa apropriação histórica do objeto com pleno domínio do material investigado: Nesta fase da pesquisa, fizemos uma pesquisa exploratória, realizando o levantamento dos estudos antecedentes sobre nosso objeto de investigação, delimitando o nosso problema investigativo, bem como nossas fontes de pesquisa. O levantamento consistiu nas seguintes temáticas: “trato com o conhecimento” na “educação infantil” e “cultura corporal”. Como fontes, tivemos o Banco de teses e dissertações da BDTD, bem como os repositórios da UFBA e da UEFS. Essa escolha se justifica, porque são as universidades da Bahia que tem o

Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Física, Esporte e Lazer (LEPEL), pois no primeiro levantamento, não foram encontrados trabalhos que comungavam da base teórica dessa pesquisa. Nesse momento, também foram definidas as fontes desta pesquisa, que tiveram o material encontrado no levantamento teórico de Santos (2016), Dias (2015) e Teixeira (2018), o clássico Coletivo de Autores (1992) e pesquisas que avançaram por incorporação sobre a questão do trato com o conhecimento na Educação Infantil. Por isso, destacamos Gama (2016) que traz uma nova sistematização dos princípios curriculares no trato com o conhecimento e Melo (2017) que traz uma nova reorganização dos ciclos de escolarização. Além desses autores, vamos utilizar interlocutores da Psicologia Histórico-Cultural e da pedagogia Histórico-Crítica, Saviani (2015), Duarte (2016), Martins (2013), Pasqualini (2016), Lazaretti (2020) e clássicos como Leontiev (2004) e Vigostsky (2005). Além disso, fizemos uma análise rigorosa da BNCC (2017), na seção que trata sobre a educação infantil, a qual expomos nos capítulos seguintes.

2. Análise de cada forma de desenvolvimento do próprio material: tratamos nesse grau de desenvolvimento do pensamento investigativo o método de pesquisa. Considerando o pensamento de Kopnin (1972, p. 229), todo método baseia-se no conhecimento das leis objetivas, a partir da qual surgem os modos e os seus sistemas para o conhecimento e ação prática, que se fixam nas categorias. As categorias, segundo Cheptulin (1982, p. 124), enquanto graus do desenvolvimento do conhecimento social e da prática, exprimem os aspectos e as ligações universais da realidade objetiva e são, simultaneamente, graus do movimento do conhecimento inferior ao superior, nos permitindo, portanto, estabelecer a devida articulação entre parte e totalidade, concreto e abstrato, pensamento e realidade. Aprofundamos a análise dos elementos do nosso objeto de estudo (material bibliográfico), a partir das seguintes categorias do método – Contradição – Conteúdo e a Forma:

a) A categoria da contradição: Segundo Cheptulin (1982, p. 286), para que possamos apreender do núcleo determinante de todos os aspectos e relações necessárias sobre nosso objeto de estudo, é preciso considerá-lo em seu aparecimento e desenvolvimento, o que supõe pôr em evidência a fonte do movimento que é a contradição, a unidade e luta dos contrários. Desse modo, o conhecimento da realidade do trato com o conhecimento da Cultura Corporal na Educação Infantil, choca-se com a necessidade de descobrir as contradições, os aspectos e as

tendências, contrários próprios desse fenômeno. Entender a produção do conhecimento do trato com o conhecimento da Cultura Corporal na Educação Infantil, a partir de suas contradições, significa considerá-la em movimento incessante, em mudança permanente, passando de formas inferiores às superiores e vice-versa, bem como, passando de um estado qualitativo a outro.

(b) O conteúdo e a forma: Segundo Cheptulin (1982, p. 263-265) o conteúdo e a forma são polos diferentes, mas, que se desenvolvem perante o sujeito de maneira simultânea. A especificidade para a categoria de conteúdo é refletir/apreender sobre os processos próprios da humanidade. Sendo assim, a especificidade para a categoria “forma” é refletir/possibilitar, o laço, os elementos, os momentos que constituem o conteúdo da estrutura do conteúdo, ou seja, possibilitar a forma mais adequada de transmitir o conteúdo para o indivíduo. Essa relação possibilita o desenvolvimento das estruturas interiores e exteriores do ser humano, aprendendo dado fenômeno construído pela humanidade e, não somente da expressão/manifestação interior e exterior, sem que penetre na essência humana.

3. Investigação da coerência interna, isto é, determinação da unidade das várias formas de desenvolvimento: Segundo Kosik (1976, p. 37), a possibilidade de atingir a coerência interna do objeto pressupõe que o conhecimento seja construído com a separação do que é fenomênico e do que é essência. O que não é a essência da coisa não deixa de ser real, mas se revela enquanto fenômeno a partir do momento em que a verdade e a essência são explicitadas. Nesse grau de desenvolvimento do pensamento, é possível elaborar as sínteses mais densas, isto é, conceber a determinação da unidade das várias formas de desenvolvimento do objeto de nossa investigação.

Destarte, essa dissertação está dividida em 4 capítulos de fundamentação teórica, dando início ao capítulo 1, intitulado CONCEPÇÃO DE SER HUMANO, EDUCAÇÃO INFANTIL E EDUCAÇÃO FÍSICA, em que trazemos discussões sobre os conceitos centrais e a defesa da base teórica desta pesquisa; O capítulo 2, intitulado BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: E O SEU PROJETO HISTÓRICO A FAVOR DA BURGUESIA, traz o percurso histórico da implementação da BNCC, que se desdobra para um subcapítulo: BNCC, EDUCAÇÃO FÍSICA E EDUCAÇÃO INFANTIL E SUA ORGANIZAÇÃO, em que pontuamos as implicações estabelecidas pela base nacional vigente no âmbito dessas três categorias

supracitadas; O capítulo 3 é intitulado POSSIBILIDADES SUPERADORAS NA UNIDADE TEÓRICO-METODOLÓGICA PARA O ENSINO DA CULTURA CORPORAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL, em um esforço teórico, apontamos as regularidades entre a abordagem-crítico superadora, pedagogia histórico-crítica e a psicológica histórico-cultural para o ensino da Educação Física na Educação Infantil, propondo a seleção de alguns conteúdos da cultura corporal para o ensino da creche até a idade pré-escolar; E o capítulo 4, CONSIDERAÇÕES FINAIS, demonstrando as análises finais da pesquisa, a partir das categorias contradição, conteúdo e forma.

1. CONCEPÇÃO DE SER HUMANO, EDUCAÇÃO INFANTIL E EDUCAÇÃO FÍSICA

Considerando o avanço das pesquisas científicas acerca da Psicologia Histórico-Cultural, nos últimos dois séculos, no que tange ao trato com conhecimento na Educação Infantil, compreendemos que, ao nascer, a criança é um “candidato” a se tornar humano. Essa afirmação postulada por Pasqualini (2013) diz respeito à concepção de desenvolvimento do ser social, que advoga que os conhecimentos não são transmitidos de forma hereditária, mas por um processo de comunicação, por meios de códigos, signos, transmitidos de geração em geração, formando, assim um processo educacional. Como afirma Leontiev (2004):

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente **dadas** aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas **postas**. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as **suas** aptidões, “os órgãos da sua individualidade”, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através de outros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança **aprende** a atividade adequada. Pela sua função este processo é, portanto, um processo de **educação** (Leontiev, 2004, p. 290, grifos nossos)

Esse processo acontece, pois o desenvolvimento do psiquismo humano não se restringe ao desenvolvimento biológico. As funções que o cérebro exerce estão entrelaçados a estímulos externos, que são a relação entre o ser humano e a sociedade. Nesse sentido, “o psiquismo é unidade material/ideal que se desenvolve socialmente, à base da qual se forma a imagem subjetiva da realidade objetiva – o reflexo consciente da realidade, por ação de um sistema interfuncional” (Martins, 2013, p. 55-56).

Destarte, o que determina o desenvolvimento do psiquismo são as formas da existência social. É a cultura, historicamente produzida pelo ser humano ao longo da história, que fez o psiquismo humano diferenciar-se do psiquismo animal. Portanto, “são as formas de existência social que criam as formas de funcionamento do psíquico e o próprio psiquismo” (Martins, 2013, p.57). O referido processo corroborou para que psiquismo humano se tornasse um sistema interfuncional.

Deste modo, alcançamos um patamar em que não existe uma distinção entre funções psíquicas elementares (regidas pelo desenvolvimento biológico) e as funções

psíquicas superiores (regidas pelo desenvolvimento cultural). A criança poderá desenvolver as suas funções psíquicas, pois, a partir do contato dela com acúmulo do conhecimento produzido pela humanidade e das condições objetivas de existência social, essas funções se requalificam de acordo com tais condições.

Ademais, a criança, ao nascer, por ainda não ter desenvolvido a linguagem, função essa que é basilar na requalificação do psiquismo, tendencialmente opera suas atividades de forma predominante a partir de processos funcionais ligados a bases biológicas (sensação, percepção, atenção, memória).

O processo de humanização da criança se dá a partir da interação dela com o meio social. Considerando esta realidade, os processos funcionais sociais, linguagem, pensamento, imaginação e afetivo (emoção e sentimento) começam a ser desenvolvidos à medida que a criança se apropria dos signos da cultura humana. E, para que isto se processe na Educação Infantil, é imprescindível um currículo em que a aproximação com o conhecimento científico lhes seja proporcionado.

Essa apropriação do mundo circundante é um processo que se dá por duas vias, a primeira está relacionada aos conteúdos cotidianos nas relações com os familiares. Segundo Duarte (2016) são as atividades voltadas diretamente para a reprodução e sobrevivência do indivíduo na sociedade, ele aprende a conviver e utilizar instrumentos, mas, o processo de construção das relações sociais e do objeto fica oculto, ou até incompreensível para a criança, pois são as “atividades cotidianas”. A segunda, está relacionada aos conteúdos científicos que compreendem a realidade em suas múltiplas determinações, dando subsídios ao ser humano para entender as relações sociais, instrumentalizando, objetivando e qualificando as condições de vida objetiva para si e para sociedade.

Ao se inserir na escola, a criança tem a necessidade de aprender a cultura historicamente produzidos pela humanidade, em seu significado, sua estrutura, seus códigos, nexos e relações para se apropriar e, posteriormente na idade adulta, desenvolver novos instrumentos para humanidade.

Segundo Galvão (2011), ao ingressar na escola a partir do nível pré-escolar, a criança já tem uma pré-história de aprendizagens (conteúdos cotidianos através das relações sociais não-escolares) que são insuficientes para desenvolver as atividades escolares. Sendo assim, o trato com conhecimento científico (mesmo na tenra idade), é que faz esse papel de propiciar a qualificação das capacidades da criança. Pois,

segundo Duarte (2006), os conceitos científicos, ao serem ensinados para a criança por meio da educação escolar, superam por incorporação os conceitos cotidianos, pois a aprendizagem com base nos conceitos científicos, transforma a estrutura dos processos funcionais da criança, modificando sua natureza interna, a partir da apropriação dos signos sociais⁷.

Ao confirmar que o desenvolvimento do psiquismo é o resultado dos processos educativos, estamos afirmando no âmbito do trato com o conhecimento, uma relação entre a psicologia e a pedagogia, que devem ser vistas em unidade. Segundo Pasqualini (2013), as duas ciências se relacionam de tal modo que o objetivo de uma é a condição da outra. O objeto da pedagogia é o processo pedagógico, já o da psicologia são as leis que regem o desenvolvimento. Isto é, há uma dualidade entre o ensino e aprendizagem. O ensino compete a pedagogia que tem como objetivo os processos pedagógicos e as leis específicas que regem a educação e o ensino. Já a aprendizagem, compete a psicologia que tem como objetivo as leis que regem o desenvolvimento psíquico da criança.

No processo do trato com o conhecimento, ambas precisam trabalhar em unidade pois “não é possível compreender a lógica interna do desenvolvimento psíquico infantil desvinculado dos processos educativos” (Pasqualini, 2013, p.72). Isso implica em conhecer os processos psicológicos e a funcionalidade do psiquismo infantil, para criar ações pedagógicas adequadas cognitivamente, para assim, a criança criar condições de se desenvolver socialmente.

Sendo assim, não há como se desvincularem. É preciso conhecer as leis que regem os processos psíquicos para uma didática desenvolvente. Com base nesta realidade, destacamos a importância do professor que faz uso da experiência social com o uso dos objetos do conhecimento para traçar objetivos de aprendizagens, organizar o processo de ensino e fazer a transmissão do saber elaborado para que o aluno se aproprie dos signos sociais.

O professor tem a experiência do uso social dos objetos e quando se relaciona com a criança, proporcionando-lhe a vivência de uma operação que organiza uma atividade intrapsíquica, externa ao sujeito, que será intermediada por ele na medida em que tiver a experiência

7 Segundo Ferreira (1986, apud, Martins, 2016, p.92), Signo (do latim signum). Elemento que designa ou indica outro. Objeto que representa outro. Sinal dotado de significação (ex: as letras ocupando o lugar de sons). Elemento sensível de expressão cultural organizativo do comportamento humano. Encerra uma materialidade (sinal) que ocupa o lugar de outra coisa, isto é, daquilo que representa. Operando ao nível da consciência dos indivíduos, todo signo demanda decodificação.

individual, objetivando-se naquele objeto da cultura que lhe foi apresentado” (Galvão, 2011, p. 36).

Destarte, no período que se denomina Educação Infantil, o desenvolvimento do pensamento perpassa por dois tipos: o pensamento Sincrético e o início pensamento por complexo. O pensamento sincrético se estabelece entre os períodos do primeiro ano de vida e na primeira infância (entre 0 e 3 anos). Esse tipo de pensamento tem como característica principal a percepção sensível, pois a primeira fase são os primeiros anos iniciais de vida, caracteriza-se pela indefinição do significado da palavra e, conseqüentemente, por seu limite como signo relacionado percepção sensível” (Martins, 2013a).

A criança, nesse período, não verbaliza. Considerando este fato, o processo de apropriação dos signos sociais se dá através de um par: o reflexo – repetição; esse movimento trará a criança às primeiras premissas para internalização dos signos sociais. Esse processo de reflexo-repetição é mediado pelo adulto, a figura mais experiente, que no âmbito escolar é representada pela figura do professor.

O reflexo é o resultado da atividade subjetiva que parte da fonte objetiva e conduz a imagem cognitiva, superando por conteúdo qualquer objeto ou processo tomado separadamente. Só sob concepção do reflexo pode –se entender porque o conhecimento se converte em instrumento da atividade prática transformadora do homem (Kopinin, 1978, p.124 *apud* Martins, 2013a, p.121)

O resultado do reflexo é a **reflexão da repetição**, quando a criança começa a avançar nesta atividade, significa que foram estabelecidas premissas para o próximo momento do desenvolvimento do pensamento, o pensamento por complexos, e, por condição e consequência, a apropriação da linguagem.

Dessa maneira, o pensamento por complexo se estabelece da primeira infância até o início da adolescência (entre 4 e 10 anos). Uma das suas características é o desenvolvimento e o estabelecimento de diversas conexões com a realidade concreta, como explica Martins (2013a):

A fase dos complexos possui um longo percurso, caracterizando a formação de conceitos desde o término da primeira infância até o início da adolescência [...] O pensamento nessa fase, se dá na forma que nas demais, visa ao estabelecimento de conexões entre diferentes impressões concretas, ao estabelecimento de generalizações de objetos distintos, implicando o ordenamento e sistematização da experiência

individual e, sequentemente, da imagem psíquica dela resultante (Martins, 2013a, p. 132).

Essas conexões se resultam em cinco tipos de pensamento por complexo: associativo, coleção, cadeia, difuso – que estão em predominância no período da Educação Infantil – e pseudoconceitos⁸ que se manifestam na educação escolar.

Segundo Pasqualini (2013), a atividade é a categoria fundamental para entendermos a relação da criança e o mundo. As relações que a criança tem com os sujeitos e os objetos são mediadas pelos atos humanos. Desta forma, o psiquismo da criança vai se moldando à medida que ela se apropria das atividades historicamente produzidas pelo ser humano. A mediação do par mais desenvolvido torna-se essencial, a experiência e ação mediadora qualificam para nos humanizarmos socialmente.

Como resultado do desenvolvimento dessa categoria, os estudos acerca da Teoria da atividade desenvolveram a periodização do desenvolvimento psíquico:

Ao fim e ao cabo, a periodização do desenvolvimento humano desdobra-se como um espiral dialético, onde as rupturas, descontinuidades/continuidades e as revoluções dizem respeito ao próprio movimento contraditório e conflitivo da própria estrutura e dinâmica da produção social da vida humana. É nesse bojo que são engendras as funções psíquicas superiores e as atividades dominantes que guiam o desenvolvimento histórico-cultural do gênero humano no interior da luta de classes (Melo, 2017, p.96-97).

A periodização do desenvolvimento fornece subsídios ao docente para pensar: como fazer? De que maneira fazer? O que é preciso desenvolver? O princípio é sempre a realidade do aluno. Nesse sentido, como o objetivo da periodização é captar

8 C. Associativo: baseia-se em conexões associativas entre traços que a criança reconhece comuns entre objetos; ex: o número 2 se parece com um pássaro;

C. Coleção: Fundamenta-se em relações cujo princípio atende a complementariedade funcional, ex: copo, prato, colher, garfo etc.

C. Cadeia: ocorre numa união dinâmica e sequencial em cada objeto é incluído na cadeia em virtude de qualquer atributo associativo de caráter perceptivo- figurativo concreto, ex: árvore, pássaro, céu, nuvem, avião;

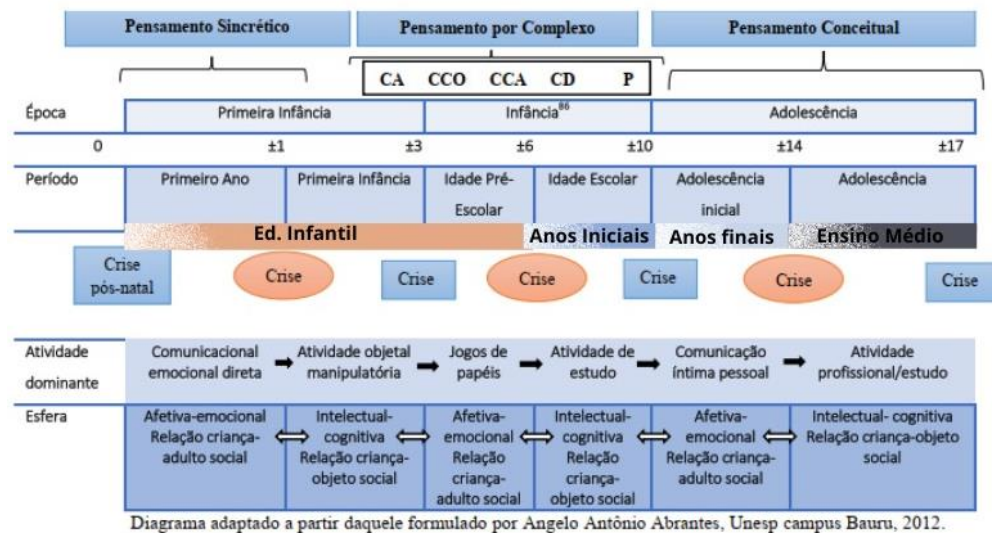
C. Difuso: a criança ultrapassa a exclusividade das esferas do pensamento visual, resultado de conexões inferidas por ela a partir de relações que se desdobram de outras relações, ou seja, trata-se de relações de segunda ordem, ex: Amigo imaginário.

Pseudoconceitos: formados por generalizações que, em sua aparência externa, se assemelham aos conceitos propriamente ditos, mas na essência, sua estrutura resulta diferente. Nessa etapa, “no aspecto externo, nos deparamos com um conceito, no interior, um ante complexo. Ex: a apropriação da fórmula da água. O pseudoconceitos se manifestam na idade escolar.

(Martins, 2013, p.133-135)

a lógica do desenvolvimento, esta se apresenta como um instrumento essencial para o ensino desenvolvente. Salientando que o objetivo desse estudo é sobre o período da Educação Infantil, iremos, a seguir, descrever as características dele.

Figura 1 – Periodização do desenvolvimento: da educação infantil ao ensino médio



⁸⁶ CA (Complexo Associativo); CCO (Complexo por Coleção); CCA (Complexo por Cadeia); CD (Complexos Difusos); P (Pseudoconceitos).

Fonte: MELO, 2017, p.116, ADAPTADO COM OS MODALIDADES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

A Educação infantil implica na periodização do desenvolvimento em duas épocas e três períodos (4 incluindo a transição para idade escolar, os processos não se separam, as atividades guias são gestadas nas anteriores), três atividades guias. Quanto ao desenvolvimento do pensamento, são duas formas de pensamento, o sincrético e por complexo.

A complexidade da Educação Infantil coloca a necessidade para os professores de compreender a periodização do desenvolvimento e a sua dinâmica, que não é cronológica, mas reflete o desenvolvimento real da criança.

Portanto, o desenvolvimento infantil não pode ser explicado a partir de leis universais. O elemento que é decisivo para explicar o desenvolvimento psíquico é a relação criança-sociedade. As condições sociais que a criança vive, o acesso à educação e a forma que a família se relaciona com a criança, são aspectos que determinam o desenvolvimento do psiquismo da criança.

Em estudos elaborados por Pasqualini (2013) e Melo (2017), foram destacadas três implicações sobre a correlação entre o ensino e as leis que regem o psiquismo

para o desenvolvimento da criança, em seu processo de escolarização, na Educação Infantil.

A primeira implicação diz respeito ao papel da educação escolar, que tem a função de garantir a transmissão dos conhecimentos científicos, a partir dos signos, desde o alvorecer da criança, pois mesmo que o psiquismo dela esteja mais próximo das bases biológicas, é justamente no tratamento dos conhecimentos científicos que aumentará a qualidade das suas relações sociais, formando as primeiras premissas para o afastamento dessa condição biologizante e estruturando o psiquismo para a formação futura de conceitos científicos mais complexos.

A segunda implica na organização do ensino, diz respeito à sua estrutura e dinâmica. Em relação à estrutura, devemos nos apropriar dos avanços da Psicologia Histórico-cultural, em especial a contribuição da periodização do desenvolvimento, que estrutura uma lógica do desenvolvimento do psiquismo a partir da Teoria da Atividade, no que diz respeito às características de cada época, período, crises, esferas e, em especial à atividade dominante, aquela que se destaca como propulsora do desenvolvimento em cada período. No que diz respeito à dinâmica, deve se considerar o movimento espiralado dialético do desenvolvimento – isto é, existem formas adequadas cognitivamente para transmissão do conhecimento, esperando-se, assim, o desenvolvimento do pensamento, que se amplia as possibilidades de apropriações mais complexas –, das atividades dominantes – e das atividades acessórias – e as mudanças psíquicas ao longo do processo, pois as evoluções são compostas por crises que não acontecem de maneira linear, portanto, o professor tem que estar atento no que pode “vir a ser”⁹ da criança.

A terceira diz respeito ao recurso lógico do ensino e à lógica interna dos processos psíquicos do estudante, em que não existe uma correspondência absoluta. Neste sentido, as condições sociais em que o estudante da classe trabalhadora está inserido, com uma sociedade formada por classes sociais antagônicas, sob o regime capitalista, é estabelecida de maneira desigual no ponto de partida, afetando na formação do desenvolvimento do psiquismo. Desta forma, não devemos olhar a periodização do desenvolvimento como um instrumento estático, mas entender o seu movimento a partir do desenvolvimento real do aluno concreto.

9A expressão “vir a ser” se refere-se as zonas de desenvolvimento no processo de transmissão – assimilação do conhecimento, a saber: zonas de desenvolvimento iminente (o que pode vir a ser conquistado) e a zona de desenvolvimento efetiva (o que já está posto).

Sendo assim, podemos afirmar que a centralidade do ensino está na transmissão dos signos sociais, que mobilizam as funções psíquicas superiores para superar a condição biologizante, enriquecendo o psiquismo e dando uma qualidade maior no processo de humanização, estabelecendo bases sólidas para a formação complexa de conceitos científicos. Esta centralidade deve estar atuando em constante relação com todos os elementos da cultura humana e, em específico, da Educação Física, os conteúdos da Cultura Corporal.

Em defesa do ensino da Cultura Corporal, desde a tenra idade, reafirmamos, neste capítulo, este conteúdo clássico (SAVIANI, 2013) que deve ser transmitido-assimilado de forma sistemática na escola. Para se tornar concreta essa afirmativa, o professor de Educação Física deve se apropriar dos conhecimentos da Cultura Corporal, de modo que ele consiga de maneira elucidada analisar/selecionar a forma mais adequada para transmitir este conteúdo para a criança. Para isso, é preciso apreender a gênese, desenvolvimento e fase atual do conhecimento científico a ser tratado; apreender as leis internas que regem o desenvolvimento da criança; além de se apropriar de uma abordagem para organizar metodologicamente o trato com conteúdo da cultura corporal.

Destarte, para a Pedagogia Histórico-Crítica, o conhecimento é entendido como um produto da atividade humana e, por meio do processo de apropriação e objetivação, é que o ser humano modifica a natureza, objetivando produtos sociais e modificando os mesmos, a produção da cultura o objeto final desse processo. Para se afastar da condição biológica que pertence à sua espécie, o ser humano precisa se apropriar da cultura construída coletivamente, que sua apropriação se dá no âmbito social. Sendo assim, o gênero humano é formado do acúmulo histórico da produção humana coletiva (Ferreira, 2020).

Nesse processo de apropriação e objetivação, o trabalho, como assinala Saviani (2012), se manifesta em um duplo caráter: o trabalho material e não material. Vale ressaltar que, do ponto de vista concreto, essas duas dimensões do trabalho não se separam, pois sem a natureza do trabalho material não existiria a materialidade da vida humana (o mundo objetivo); do mesmo jeito que sem a natureza do trabalho imaterial, não seria possível desenvolver a cultura. Assim, Ferreira (2020) afirma:

Logo, o que possibilita o desenvolvimento histórico é o fato do ser humano apropriar-se de um objeto, transformá-lo e inseri-lo em sua prática social. É justamente essa ação que gera, tanto no nível da atividade do gênero humano quanto no nível da consciência dos seres

humanos, novas necessidades e novas capacidades. (Ferreira, 2020, p. 69).

Ao tratarmos de Educação Escolar, estamos nos direcionando no campo na natureza do trabalho não material. Como afirma Ferreira (2020), os produtos não materiais que se destacam como objetivações são a arte, a ciência e a filosofia. Comungando com Markus *apud* Ferreira (2020), afirmamos que o surgimento de novas necessidades está fora do processo da vida material, portanto, se manifesta aí a importância de novas formas não materiais. Um exemplo sobre a relação de apropriação e objetivação foram o desenvolvimento de recursos externos para a transmissão do conhecimento, necessidade esta que emergiu do acúmulo do conhecimento, criando os instrumentos e a linguagem como forma de comunicação/transmissão do conhecimento que alavancou ainda mais o desenvolvimento humano nas dimensões objetiva e subjetiva. Sendo assim:

Portanto, o indivíduo precisa apropriar-se dos produtos da história e fazer desses resultados suas capacidades; ou seja, o ser humano deve apropriar-se de “cada uma das suas relações *humanas* com o mundo, ver, ouvir, cheirar, saborear, tatear, pensar, intuir, sentir, querer, ser ativo, amar”, e fazer dessas aptidões “órgãos de sua individualidade” (Marx, 2015 *apud* Ferreira, 2020, p. 69).

Analisando a afirmativa acima, constatamos que não basta a existência das objetivações mais avançadas, é necessário que os órgãos dos sentidos sejam desenvolvidos para que sejam capazes de se relacionar com essas objetivações. Sendo assim, devemos nos apropriar do conhecimento científico, artístico e filosófico, estes que têm em sua estrutura os elementos fundamentais que compõe o gênero humano.

Ademais, conferimos que em uma sociedade regida pelo capitalismo, é preciso se apropriar do conceito de clássico para saber identificar, de fato, o que é nuclear e necessário, dado ao conteúdo a ser transmitido na escola. Segundo Saviani (2013):

Quanto ao primeiro aspecto (a identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados), trata-se de distinguir entre o essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e o acessório. Aqui me parece de grande importância, em pedagogia, a noção de “Clássico”. **O Clássico não se confunde com o tradicional e não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como**

essencial. Pode, pois, constituir-se num critério útil para a seleção dos conteúdos do trabalho pedagógico (Saviani, 2013, p.13, grifo nosso).

Comungando com Saviani (2013), Ferreira (2020) dialoga sobre o critério de escolha dos conteúdos clássicos que está pautado nas máximas possibilidades objetivadas pelo gênero humano. Sendo assim, o clássico se caracteriza como um tipo de reflexo da realidade, que é capaz de captar as determinações essenciais de um período e as possibilidades desse desenvolvimento.

Portanto, o clássico caracteriza-se por ser portador de uma objetividade, ou seja, ele é capaz de captar a realidade de maneira essencial. Afirmar que o conhecimento clássico possui essa objetividade **não significa identificá-la com neutralidade.** A questão da objetividade relacionada aqui se refere a uma **questão gnosiológica,** ou seja, a correspondência ou não de **determinado conhecimento à realidade** (Ferreira, 2020, p.72, grifo nosso).

Destarte, a atividade que denominamos de trabalho (o trabalho que nos diferencia dos animais), é estabelecida por uma finalidade baseada na necessidade. Segundo Ferreira (2020, p.73), “ao estabelecer uma finalidade, o indivíduo determina um valor para o objeto que move sua necessidade”. De acordo com Agnes Heller (2008, *apud* Ferreira, 2020):

O valor, portanto, é uma categoria ontológico-social; como tal, é algo objetivo; mas não tem objetividade natural (apenas pressupostos ou condições naturais) e sim objetividade Social. É independente das avaliações dos indivíduos, mas não da atividade dos homens, pois é a expressão e resultante de relações e situações sociais (Heller, 2008, *apud* Ferreira, 2020, p.73, grifos do autor).

O valor é a expressão das relações que os indivíduos estabelecem entre si e com a natureza, por meio da prática social. Através do desenvolvimento dessa prática, é possível identificar dois sentidos de valores: O primeiro são os valores autênticos que surgem no processo de socialização, portanto, o desenvolvimento das forças produtivas influencia no desenvolvimento desses valores. Os valores autênticos não são eternos e são modificados de acordo com a conjuntura atual que gere a sociedade em dado momento. Mas, segundo Ferreira (2020, p.75, grifo nosso) “para entendermos o desenvolvimento dos valores, devemos considerar também *suas possibilidades e não apenas realidade*”. Dentro dessa premissa, são constituídos os valores universais. São neles que estão contidos os produtos mais elaborados,

produzidos por meio das objetivações humanas, o que designamos pelo termo clássico.

Portanto, ao nos debruçarmos na especificidade do ensino da Educação Física, podemos afirmar, a partir das sistematizações de Escobar e Taffarel (2009), a cultura corporal como um conteúdo de valor, como demonstra o trecho a seguir:

é o fenômeno das práticas [corporais] cuja conexão geral ou primigênia – essência do objeto e o nexos 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 descobertas pela prática social conjunta** (Taffarel; Escobar, 2009, p.3, grifo nosso).

Os estudos desenvolvidos por Teixeira (2018) elucidam ainda mais a relação dos conteúdos da cultura corporal como conteúdo clássico, mostrando a lógica e o desenvolvimento da objetivação coletiva constituída pela humanidade, pela sua necessidade e o seu valor universal.

[...] **Cultura Corporal é o conjunto de atividades humanas que surgem, historicamente, a partir das relações sociais de trabalho; 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, pois passam a se orientar por outros significados e sentidos que não estão necessariamente vinculados diretamente ao processo produtivo da vida humana.** Buscam, na reprodução social, satisfazer outras necessidades humanas não menos **importantes e que concorrem no processo de humanização do ser, em geral são valorizadas em si mesmas.** Elas se caracterizam por envolver ações e operações conscientes **orientadas por motivos sociais, sejam eles advindos da competição, da exercitação, do agonismo, da sublimação, do lúdico, do estético, da expressão rítmica, e tantos outros que surgem no curso do processo histórico.** Com efeito, os motivos das atividades da Cultura Corporal **sofrem as determinações das condições materiais de existência (modo de vida), contudo, nesse processo, sempre haverá um motivo que irá assumir a função de momento predominante, que guiará a atividade numa dada direção.** Na sociedade de classes sua socialização é restrita, uma vez que a **mesma assume a forma de mercadoria, impondo uma formação limitada a maioria da população que não pode**

pagar para ter acesso, impedindo assim o pleno desenvolvimento das múltiplas potencialidades do ser social. O ensino escolar destas atividades passa obrigatoriamente pela apropriação dos fundamentos (técnico-objetal, axiológico e normativo/judicativo) destas atividades humanas onde é possível estabelecer uma relação consciente com a Cultura Corporal (Teixeira, 2018, p. 49-50, grifos nossos).

A natureza histórica da Cultura Corporal como conteúdo de valor, é o que o torna apropriação desses conteúdos de forma desenvolvente. É da estrutura da formação desses conteúdos que se encontra mais um elemento do gênero humano, contribuindo para o seu pleno desenvolvimento.

Segundo Leontiev (2005), a criança atual, ao nascer, se desenvolve de maneira rápida, diferente dos seus antepassados, pois ela tem a possibilidade de se expor a mais instrumentos de objetivação humana. Porém, essa apropriação acontece por meio de uma comunicação com um ser humano mais experiente, que irá organizar os dados da realidade para ela.

No que se refere ao âmbito da educação física, consideramos a Abordagem Crítico-Superadora (COLETIVO DE AUTORES, 1992) a mais avançada no trato com o conhecimento por três razões básicas: (a) o objeto de estudo é a cultura corporal e, portanto, as atividades acumuladas historicamente que permitem a humanização, o pleno desenvolvimento do ser humano; (b) a concepção de ser humano, de sociedade, de trato com o conhecimento e eixo curricular está fundamentada no materialismo histórico-dialético, enquanto teoria do conhecimento; (c) a dinâmica do currículo está alicerçada em uma base material, capaz de realizar o projeto de escolarização, constituída pelos polos do trato com o conhecimento, a organização escolar e a normatização escolar, considerando no planejamento a tríade destinatário, conteúdo e método.

Sobre o objeto de estudo da educação física:

Faz-se evidente que **o objeto de estudo da Educação Física é o fenômeno das práticas cuja conexão geral ou primigênia – essência do objeto e o nexo interno das suas propriedades – determinante do seu conteúdo e estrutura de totalidade é dada pela materialização em forma de atividades – sejam criativas ou imitativas – das relações múltiplas de experiências ideológicas, políticas, filosóficas e outras, subordinadas à leis.** 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 objetal, das suas propriedades, nexos e relações descobertos pela prática social conjunta. A essa área de conhecimento que se constrói a partir dessas atividades, no momento, a denominamos de "Cultura Corporal" [...] (Taffarel; Escobar; 2009, p. 17-18, grifos nossos).

Segundo Melo (2017), o trato com o conhecimento na Educação Física deve possibilitar ao estudante o acesso às objetivações em seus níveis mais avançados, permitindo a ele uma relação consciente com o todo social que inclui a própria vida cotidiana. Decerto, esse caminho leva à formação dos conceitos científicos e, por sua vez, do pensamento teórico.

Desde sua primeira sistematização, em 1992, a Abordagem Crítico-Superadora vem incorporando novas formulações para o seu desenvolvimento, a partir de estudos propositivos. Neste trabalho, destacamos três, Gama (2015)¹⁰ Melo (2017)¹¹ e Teixeira (2018)¹², pois, a partir das categorias utilizadas nessa pesquisa (trato com o conhecimento, Educação Infantil e desenvolvimento do psiquismo), são os estudos que contribuem para o avanço da referida abordagem.

A Abordagem Crítico-Superadora, em sua essência, é formulada a partir de uma concepção de projeto político pedagógico que, conseqüentemente, opera para uma concepção de currículo ampliado, direcionando o trato com o conhecimento para uma formação humana omnilateral. Neste sentido, “o projeto é político, pois tem como objetivo a direção a mudança do modo de produção da sociedade e pedagógico pois realiza uma reflexão da realidade do homem que explica suas determinações” (Coletivo de autores, 2012, p.27).

10 A pesquisa de Gama (2015) diz respeito a contradição da apropriação do conhecimento, entre o ser biológico e o ser social na Educação Infantil. Com o desdobramento da pesquisa foi possível sistematizar quadros representativos de uma dinâmica curricular pautada na pedagogia histórico-crítica, aprofundando elementos acerca do trato com o conhecimento, a organização escolar e normatização, especialmente no que diz respeito aos princípios para a seleção e para o trato com o conhecimento nesta perspectiva.

11 Melo (2017) Reorganiza os ciclos de escolarização do Coletivo de autores (1995). Ao que tange a educação infantil traz a reorganização do primeiro ciclo, que ia da pré-escola até a 3ª série (atual 2º ano) adentrando assim no ensino fundamental. Com a nova reorganização formulada, supera por incorporação o Coletivo de Autores (2012) se estabelecendo da seguinte maneira; o primeiro ciclo de escolarização começa desde o primeiro ano de vida até a idade pré-escolar.

12 Teixeira (2018), analisa o RCEI e superando por incorporação a ampliação do conceito de cultura corporal, e organização do ensino da educação física na educação infantil, a partir do conteúdo da ginástica para os pré-escolares.

Dessa maneira, a concepção de currículo ampliado se remete ao projeto e à função social do indivíduo, em que consiga estabelecer os nexos e relações com a realidade.

Nesse projeto a função social do currículo é ordenar a reflexão pedagógica do aluno de forma a pensar a realidade social desenvolvendo determinada lógica. Para desenvolvê-la, apropria-se do conhecimento científico, confrontando-o como saber que o aluno traz do seu cotidiano e de outras referências do pensamento humano: a ideologia, as atividades dos alunos, as relações sociais, entre outras. (Coletivo de Autores, 2012, p.29)

Destarte, o ponto de partida para o ensino é o confronto entre o saber popular e o saber científico na escola, a fim de instigar os alunos a se apropriarem de conceitos mais complexos, dos nexos e relações sociais. Assim, postulado por Saviani (2013):

A escola existe, pois, para propiciar aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola básica devem organizar-se a partir dessa questão. Se chamarmos isso de currículo, poderemos então afirmar que é a partir do saber sistematizado que se estrutura o currículo da escola elementar (...) (Saviani, 2013, p.14).

Como princípios¹³ que orientam a transmissão-assimilação dos conteúdos da Cultura Corporal, o Coletivo de Autores (2012) considera a relevância social do conteúdo, que implica que o aluno consiga entender os nexos e relações na sua realidade e compreendê-la, a fim de modificá-la; a contemporaneidade do conteúdo, que se expressa em aproximar o aluno ao que há de mais desenvolvido na realidade circundante; e a adequação às possibilidades sociocognoscitivas da criança, a fim de adaptar o conteúdo às suas capacidades cognoscitivas para que a criança se aproprie.

O Coletivo de Autores (2012) considera a simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade, que quebram a ideia de pré-requisitos para se constituir um conhecimento. A espiralidade da incorporação das referências do pensamento, é uma forma de organizar o conteúdo de maneira simples, até sua formação mais complexa. A provisoriedade do conhecimento, contextualiza o conhecimento no seu

¹³ Trataremos a atualização dos princípios curriculares postulada por Gama (2015) a partir da página 73 desta pesquisa.

desenvolvimento na história para que o aluno consiga compreender a gênese e derivações.

Outra contribuição da Abordagem Crítico-Superadora para o trato com o conhecimento, é a organização dos conteúdos em ciclos de escolarização. Todo conhecimento clássico (científico), que segundo Pasqualini (2013) são os conteúdos de universalidade histórica que regem o desenvolvimento, são tratados desde os anos iniciais da escola, a partir de sucessivas aproximações, organizando as etapas da educação básica em um espiral ascendente, adequando o ensino às possibilidades cognitivas do aluno. Os ciclos de escolarização são organizados em quatro ciclos, que vão da Educação Infantil até o ensino médio.

Com os estudos que avançaram a sistematização da abordagem já citados ao longo do texto, destacamos a reorganização dos ciclos de escolarização em que a Educação Infantil está localizada no primeiro ciclo:

Nesse sentido, avaliamos que o primeiro ciclo de escolarização, cuja proposição do Coletivo de Autores (2012) dever-se-ia iniciar na pré-escola, deve levar em **consideração todos os períodos de desenvolvimento da primeira infância, antecipando-se e englobando o ensino nas creches, ensino este o qual também é constitutivo da educação infantil**. Com isto, consideramos que a apropriação sistematizada das atividades sociais presentes na cultura corporal pode contribuir nesta etapa de escolarização no sentido de promover o desenvolvimento psíquico da criança (Melo; Lavoura; Taffarel, 2020, p.122, grifos nossos).

Nesse sentido, com a nova reorganização, o primeiro ciclo **vai da creche até pré-escola**:

[...] É o ciclo de organização da identidade dos dados da realidade. Nele o aluno encontra-se no momento da síncrese. Tem uma visão sincrética da realidade. Os dados aparecem (são identificados) de forma difusa, misturados. Cabe à escola, particularmente ao professor, organizar a identificação desses dados constatados e descritos pelo aluno para que ele possa formar sistemas, encontrar as relações entre as coisas, identificando as semelhanças e as diferenças (Coletivo de autores, 2012, p.23).

Em cada ciclo, os conhecimentos clássico, científico e contemporâneo são os conteúdos da Cultura Corporal, que são os elementos historicamente produzidos pelo ser humano como a ginástica, os jogos e brincadeiras, os esportes, as danças e as lutas.

2. BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: E O SEU PROJETO HISTÓRICO A FAVOR DA BURGUESIA

A normativa vigente que orienta em nível nacional a educação do país, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), foi instituída em 22 de dezembro de 2017, através da Resolução CNE/CP n. 02/17, que determinada um documento de caráter normativo:

(...) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2017, p.7).

Desta maneira, é um documento orientador, que objetiva garantir um conjunto de atividades essenciais a serem apreendidas pelos estudantes de escolas públicas e particulares de todo território brasileiro.

A partir da instituição da BNCC, não ocorreram mudanças para a educação escolar, a origem do ensino espontâneo e da secundarização do papel do professor no processo de aprendizagem com o ensino pautado em competências.

Na BNCC, competência é definida como a **mobilização de conhecimentos** (conceitos e procedimentos), **habilidades** (práticas, cognitivas e socioemocionais), **atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana**, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Brasil, 2017, p. 8, grifos nossos).

O ensino baseado em competências apresenta uma organização que supervaloriza a interdisciplinaridade, se distanciando do sentido da “simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade¹⁴” (COLETIVO DE AUTORES, 1992; GAMA, 2015), ao ponto de unir todas as matérias específicas em um só bloco, exigindo que a professora de uma matéria específica conheça conteúdos específicos de outra matéria, fora da sua formação inicial.

De um certo ponto de vista, isso pode até parecer benéfico, mas, a supervalorização da interdisciplinaridade acaba selecionando conteúdos de notório saber de todas as matérias, que tendem a valorizar conhecimentos tácitos, conteúdos

¹⁴ Trata-se de buscar assegurar na organização curricular a visão de totalidade, que carrega o particular e o universal, demonstrando as relações e nexos entre os diferentes conteúdos. Através do trato com os conteúdos das diferentes áreas do conhecimento ao longo dos anos, permitir ao aluno ir aprofundando sua compreensão acerca da realidade (Gama, 2015, p. 205).

estes do nosso cotidiano, que não permitem aos estudantes conhecerem a realidade em sua essência.

Além do ensino valorizando o conhecimento tácito do cotidiano das relações humanas, essa nova organização impacta na desvalorização dos profissionais de educação, em especial os Professores, pois reduz a carga horária das disciplinas (o novo ensino médio, como aconteceu com a disciplina de Educação Física), abrindo espaços para o profissional que tem notório saber trabalhar pedagogicamente com os conteúdos escolares, mesmo que estes profissionais não tenham uma formação específica (licenciatura) para tal.

A proposta, ao definir ensino por competências, tem como o objetivo:

(...), a BNCC reconhece que a **“educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza”** (BRASIL, 2013), mostrando-se também **alinhada à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU)** (Brasil, p. 8, 2017, grifos nossos).

Destarte, essa transformação da sociedade está alinhada aos órgãos mundiais que tem um projeto de sociedade que não contribuiu para a ascensão da população pobre, mas tem como objetivo estagnar a classe trabalhadora, a partir de uma reforma educacional, com o foco nas competências para gerar ainda mais mão de obra barata, sujeitando a grande população a empregos subdesenvolvidos e adiantando ainda mais o colapso do atual sistema.

Para entender essa afirmação, é preciso compreender o percurso histórico de desenvolvimento e implementação da nova normativa que regulamenta educação deste país. Neste sentido, o marco temporal da origem da BNCC, inicia-se, segundo Beltrão (2019), no último quarto do século XX, advindo do esgotamento do modelo fordista-taylorista de produção, a desmontagem do consenso keynesiano e a crise enfrentada pelo capitalismo na década de 1970. A partir daí, foi se estruturando um novo modelo de acumulação, conhecido como acumulação flexível. Este modelo deriva da expansão tecnológica, microeletrônica, que modifica a produção em série, para uma produção flexível, estando inserida em uma crescente incorporação da tecnologia e da ciência na produção do capital que, igualmente, torna-se importante para as forças produtivas.

Beltrão (2019) nomeia esse conjunto de políticas públicas que corroboram para a manutenção do modo de produção capitalista de *política fundomonetarista*, pois:

[...] visto que as reformas realizadas em vários momentos entram em conflito com o ideário neoliberal, além de passar a falsa impressão que obedecem a uma orientação estritamente teórica-ideológica (quando se opta por designá-las de políticas neoliberais). Entretanto, não quer dizer que esse ideário não exerça função importante nesse processo de mudança no modelo de acumulação, de mundialização do capital e de ofensiva do imperialismo, seja justificando ou convencendo sujeitos sobre a pertinência dessas políticas (Beltrão, 2019, p.46).

Montoro (2014), em seus estudos, considera a categoria força produtiva para analisar esse processo de globalização, que é impulsionado pelo capital financeiro, principalmente americano. Ele assevera que o referido processo foi uma resposta à crise da década de 1970 e resultou em um ciclo constante de crises, seguido por ajustes econômicos. Essa sequência de eventos tem causado destruição econômica e regressão social. A agenda de reformas estabelecidas na América Latina é um exemplo elucidado dessas constantes crises que, por condição e consequência, é seguido por ajustes econômicos. Segundo Beltrão (2019), com as crises instauradas nos anos de 1970 e início da década 1980, a chamada crise da dívida, insuflada pelo aumento da taxa de juros, os organismos transnacionais, Banco Mundial (BM) e Fundo Monetário Internacional (FMI), oferecerem empréstimos em troca das seguintes condições:

[...] desestatização e privatização; desregulamentação institucional, política e econômica; desregulamentação das relações de trabalho; desregulamentação e abertura dos sistemas financeiros nacionais (Melo, 2004 *apud* Beltrão, 2019, p.45).

Ao ópio da sociedade, estas medidas são, de certa forma, melhorias para a condição do país. Ao contrário do que o discurso da alienação introduz na sociedade, essas são ações para adiantar o fim do próprio modo capitalista.

Segundo Montoro (2014), na tentativa de renovar o capital através das reformas, há uma desvalorização da força de trabalho. Esta, por sua vez, é a principal força produtiva que desponta em uma série de exploração sem limites, causando prejuízos a níveis globais nos diversos âmbitos da sociedade, portanto, “sin embargo, en el terreno de la propaganda se pretende presentar esta destrucción como una sola cara de la moneda, compensada con la otra cara, lade la “nueva economía” basada en el conocimiento, las nuevas tecnologías, etc” (Montoro, 2014, p. 27).

Assim, observamos que existe uma desvalorização da força de trabalho, visto que, na maioria das vezes, os empregos anunciados nos jornais escondem trabalho que se caracterizam pelas jornadas exaustivas e salários desvalorizados, que não garantem as mínimas condições de sobrevivência para a classe trabalhadora de forma adequada. Na conjuntura atual, estamos lidando com a chamada revolução 4.0, que é a inserção das novas tecnologias no cotidiano da humanidade, em que o capital se utiliza de um discurso de empreendedorismo, incentivando o trabalhador a buscar seu próprio negócio, muitas vezes sem capital, fazendo com que o próprio se submeta a condições precárias de trabalho e sobrevivência. Constatamos este fenômeno de forma mais visível durante a pandemia, com o processo chamado de *Uberização*.¹⁵

Ademais, podemos observar também, por outro aspecto, este movimento de destruição das forças produtivas. Em relação ao meio ambiente, por exemplo, e os 4 anos do Governo Bolsonaro, uma gestão neoliberal e fascista, donde as taxas do desmatamento aumentaram 73%¹⁶ nos três primeiros anos da gestão. Aos olhos do capitalista, o aumento do desmatamento gerou o lucro. Mas, o impacto social negativo sobressai em uma escala mundial, causando, em pequenas e largas escalas, a devastação da nossa própria espécie humana.

Sendo assim, a cada crise e a cada ajuste econômico, o capital não se renova, mas encurta o seu próprio fim. Isso se justifica pela sua característica exploratória e acumulativa. Como a própria história nos mostra, passamos por diversas crises e reestruturações; mas, essa recomposição do capital dura por uns curtos períodos, pois, em detrimento da tentativa da renovação do capital, prevalece a negação de condições dignas para a população, em especial para classe trabalhadora.

Segundo Beltrão (2019), os movimentos de resistência a essas reformas pressionaram as instituições do BM e FMI a utilizarem, nos países periféricos, a política compensatória¹⁷, focando na educação como uma das principais bases para o combate da pobreza. Em 1970, a educação ganha muita influência nas discussões do BM:

A educação passa a ocupar, a partir da década de 1970, cada vez mais, espaço prioritário nas ações apoiadas ou desenvolvidas pelo

¹⁵ É o novo modelo de trabalho criado pelas plataformas digitais, que pois seu aspecto flexível, conseguem se ausentar das leis trabalhistas vigentes, não estabelecendo garantias básicas para o trabalhador em casos de acidentes, demissões doenças.

¹⁶ Dados retirados da reportagem Bolsonaro ou Lula: em qual governo a taxa de desmatamento na Amazônia foi maior? Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-63290268>

¹⁷ São ações do governo que tem como objetivo minimizar carências da população pobre.

Banco Mundial, ganhando centralidade no discurso desta instituição na década de 1990. Esta estratégia ocorre justamente no momento em que as ações diretas dos Estados Unidos em diferentes países recebiam duras críticas, provocando mudanças na orientação tática do Departamento de Estado estadunidense, que passou a investir em intervenções indiretas, especialmente através de organismos multilaterais (Leher, 1999 *apud* Beltrão, 2019, p.45).

Segundo o autor, essa conjuntura demarca a educação para o capital e desponta em um dado projeto de sociedade que comungue com a lógica mercantil. Esse projeto foi/está sendo imposto, através dos organismos transnacionais, BM, FMI, Organização das Nações Unidas (ONU) que, desde 1970, se encontra hegemônico, inclusive aqui no Brasil. No ano de 1990, ocorreu uma grande reestruturação no Estado, alinhadas com os interesses do BM e FMI, instituindo novas diretrizes legais para a educação brasileira.

De um lado, as mudanças nas forças produtivas e nas relações de produção passaram a demandar a formação de um novo trabalhador, de outro, crescia e cresce a pressão para que os sistemas educacionais públicos adotem formas mais eficazes e eficientes de gestão, importando o “Know how” desenvolvido na gestão empresarial, não só do setor educacional, mas de toda a iniciativa privada (Beltrão, 2019, p.47).

Essas reformas dispõem de duas dimensões que comungam entre si. A primeira está relacionada à gestão ligada ao discurso da meritocracia e do crescimento vertical; e a segunda está no caráter pedagógico que “visa disseminar um ideário educacional pedagógico com linhas orientadoras para a educação mundial, que está sintetizado no “Relatório Jacques Delors”, publicado pela Unesco em 1996.” (Beltrão, 2019, p.47). Ademais, o que ambas as dimensões visam é a formação para uma lógica de educação para produtividade do mais rápido, mais inteligente, do funcionário com múltiplos talentos, deixando a classe trabalhadora em uma condição constante de disputa e superação, no sentido da subordinação para garantir a estabilidade no emprego, em que um funcionário precisa desempenhar a função de 2 cargos diferentes, pois existe uma fila querendo ser subordinado para garantir condições mínimas para sobreviver (Beltrão, 2019; Saviani; 2013).

Essa educação para o capital é garantida através dos grandes organismos que foram implementados pelas transnacionais, que utilizam desde ações solidárias à artistas de referência social para transparecer uma imagem benéfica de suas intenções. Essa estratégia, segundo Beltrão (2019), se manifesta como uma forma de vigília e garantia em que seus interesses estão sendo implementados. É importante

destacar que essas organizações não são afiliadas a um grupo político específico, justamente para conseguir transitar de um governo para outro, como destaca Beltrão (2019):

Como estratégia para manutenção da hegemonia, esses sujeitos coletivos passaram a intensificar suas atuações através de ampla e complexa rede, que envolve organizações transnacionais, bancos, empresas e fundações, organizações não governamentais parlamentares, governos e celebridades, e que se estabelece por diversos meios (parcerias, cooperações, apoios etc.) e se ligam por diferentes formas (Beltrão, 2019, p. 48).

Tais organismos transnacionais, representantes das classes dominantes, buscam interferir na política educacional, sobretudo na educação pública, a fim de rebaixar a formação do trabalhador já em seu processo formativo inicial, tendo em vista a garantia de produção de mão de obra barata, o que garante, para eles, a apropriação de uma fatia maior de mais-valia e, portanto, a recomposição das taxas de lucro.

O contexto da criação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), corrobora para o ensino voltado para atender as demandas do capital. O debate sobre uma base comum a nível nacional não é recente. No final dos anos 1970, emergiu uma reformulação dos cursos de formação de professores para uma noção de base comum nacional. Como frutos dessa reivindicação, surgiu a I Conferência Brasileira de Educação em 1980, ocasião que foi criado o Comitê Pró Participação na Reformulação dos Cursos de Pedagogia e Licenciatura, que em 1983, se transformou na Comissão Nacional Pela Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores (CONARCFE), sendo esta que deu origem à Associação Nacional pela Formação dos Profissionais de Educação (ANFOPE) (Saviani, 2020). Para Saviani (2020), a base comum nacional tinha a seguinte lógica:

[...] Nos eventos realizados pelo referido movimento do campo educacional, a ideia da “base comum nacional” foi sendo explicitada mais pela negação do que pela afirmação. Assim, foi **se fixando o entendimento** segundo o qual **a referida ideia não coincide com a parte comum do currículo, nem com o currículo mínimo, sendo, antes, um princípio a inspirar e orienta a organização dos cursos de formação de educadores em todo o país.** Como tal, **seu conteúdo não poderia ser fixado por um órgão de governo, por um intelectual de destaque e nem mesmo por uma assembleia de educadores, mas deveria fluir das análises, dos debates e das experiências encetadas, possibilitando, no médio prazo, chegar a um consenso em torno dos aspectos fundamentais que devem**

basear a formação dos profissionais da educação (Saviani, 2020, p.22, grifos nossos).

Assim sendo, a Base Comum Nacional defendia a análise a partir da realidade para se efetivar um currículo com aspectos fundamentais para a formação dos profissionais de educação, combatendo com uma visão estática de currículo. Segundo Saviani (2020), a lei n. 9.394/1996, que versa sobre a formação dos profissionais da educação a em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação [...]

Contudo, a sequência do artigo 26, ao afirmar que a base nacional comum deve “ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada respaldada a interpretação de que a “base nacional comum” coincide com a parte comum do currículo, conforme a legislação anterior. Com efeito, a lei n.5692, de 11 de agosto de 1971, definiu, no artigo 4º, que “os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada(...)” (Saviani, 2020, p.23)

Em suma, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), já garantiram a base comum. A grande questão que comunga com o processo massivo da escolarização para o capital, é o empenho de uma nova elaboração e aprovação de algo que já estava garantido na constituição. A resposta se dá por meio de um padrão mundial que consiste em testes padronizados. Segundo Saviani (2020), é uma tendência global e tem grande influência do modelo de Ensino dos Estados Unidos. Exemplo dessa padronização aqui no Brasil, aplicada com os alunos, são a Provinha Brasil, Prova Brasil e o Enem, [...] “uma espécie de grande “cursinho pré-vestibular”, pois todos os níveis e modalidades de ensino estão se organizando em função da busca de êxito nas provas” (Saviani, 2020, p.24).

A educação tem por finalidade o pleno desenvolvimento da pessoa e o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho, garantidos na constituição federal e LDB, segundo Saviani, (2020):

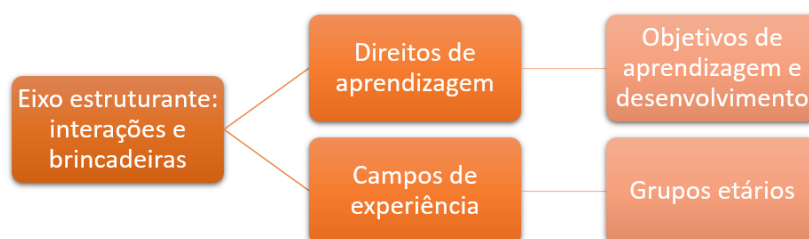
Fica claro que tal objetivo não poderá ser atingido com currículos que pretendam conferir competências para realização das tarefas de certo modo mecânicas e corriqueiras demandas pela estrutura ocupacional, concentrando-se na questão da qualificação profissional e secundarizando o pleno desenvolvimento da pessoa e o preparo para o exercício da cidadania, tal como se evidencia na proposta divulgada pelo MEC sobre a base nacional comum curricular (Saviani, 2020, p.29).

Ensinar o estudante a refletir, objetivar, criar e reinventar novas objetivações perante a realidade atual, se torna um movimento de resistência frente a uma lei que prioriza o ensino do notório saber, intensificando as padronizações dos processos avaliativos e educativos em um grande sistema global que preconiza a (des)escolarização do ensino científico, a favor de mais mão de obra para a manutenção do capital.

2.1 BNCC, EDUCAÇÃO FÍSICA E EDUCAÇÃO INFANTIL E SUA ORGANIZAÇÃO

Ao que tange a Educação infantil, vamos nos debruçar a uma análise realizada por Martins e Pasqualini (2020) sobre o documento orientador para essa etapa de ensino: “*Campos de experiências: efetivando direitos e aprendizagens na Educação Infantil*”, publicado em 2018, pelo Ministério da Educação, em cooperação com a Unesco, com a edição da Fundação Santillana e apoio da Fundação Maria Cecília Souto Vidigal e do Movimento pela Base Nacional Comum, tendo como editora final, Zilma de Moraes Ramos de Oliveira. A análise foi realizada a partir de uma perspectiva histórico-crítica, objetivando em quatro categorias: 1. O que o documento propõe/impõe; 2. O que é possível validar; 3. O problema do enfoque antiescolar e 4. Caminhos possíveis para superar por incorporação. A Educação Infantil, no capítulo da BNCC, é estruturada da seguinte maneira, como demonstra a ilustração abaixo:

Figura 2 - Síntese da estrutura da BNCC na Educação Infantil



Fonte: Martins e Pasqualini (2020), elementos fundantes da BNCC para Educação Infantil.

Ao que tange a 1ª categoria *O que o documento propõe/impõe*, pode-se observar que o eixo Interações e brincadeiras é preservado das DNCEI, como eixo estruturante organizador das práticas pedagógicas. Em suas análises, Martins e Pasqualini (2020) sinalizam que esse eixo estruturante, do modo em que foi colocado,

funciona como um princípio presente em toda a prática pedagógica, realizando atividades que só visam a diversão da criança, sem almejar um objetivo a ser atingido, realizando atividades que este aluno já consegue fazer no seu cotidiano e não como eixo sinalizado no documento, que seria utilizar as interações e as brincadeiras como um meio para a criança se apropriar do conhecimento. Isso se justifica pela fundamentação teórica do documento, com enfoque no construtivismo e nas teorias do aprender a aprender (Duarte, 2016).

Com o intuito de direcionar e garantir uma intencionalidade pedagógica, os direitos de aprendizagem são divididos em seis objetivos: conviver, brincar, participar, explorar, conhecer-se e expressar, tendo como premissa a criança:

(...) constituir-se como sujeito dialógico, criativo e sensível, acessando produções culturais (as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia) ampliando o conhecimento de si e do outro, desenvolvendo diferentes linguagens e construindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento (Martins; Pasqualini, 2020, p.428).

Para essa intenção se efetivar, os direitos de aprendizagem desdobram-se em *objetivos de aprendizagem*, que fazem parte de uma organização curricular por campos de experiências. Os Campos de experiências, por sua vez, agem diretamente na condução do trabalho pedagógico. Segundo Martins e Pasqualini (2020, p.429), “os proponentes consideram que a adoção do arranjo por campos de experiência traz implicações significativas para a organização dos contextos de aprendizagem na Educação Infantil”. Ou seja, o documento condena a forma tradicional de ensino e, junto com essa proposição, condena também organização por áreas de conhecimento, não reconhecendo a existência de uma didática histórico-crítica que analise a realidade do aluno e trace as formas de desenvolver dado conhecimento científico, expresso na tríade conteúdo-destinatário-forma.

Ademais, os campos de experiência indicados pela BNCC são: 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, somando-se cinco campos no total. Em cada campo de experiência existem os objetivos de aprendizagem, que são separados de acordo com a faixa etária de: Bebês (zero a 1 ano e 6 meses de idade), crianças bem pequenas (de 1 ano e 7 meses a 3 anos de 11 meses) e crianças pequenas (de 4 anos a 5 anos de 11 meses de idade).

Segundo Martins e Pasqualini (2020), não existe no documento uma justificativa sobre essa separação etária.

É importante salientar que a parte destinada à educação Infantil na BNCC é constituída de apenas 21 páginas, já completando o processo de transição para o ensino fundamental (Martins; Pasqualini, 2020). Considerando suprir as lacunas sobre o trabalho pedagógico na Educação Infantil, o documento analisado pelas autoras surge como um novo marco histórico para a educação brasileira. Sua organização consiste em:

O documento estrutura-se em nove partes. A apresentação é feita em uma página e seguida de um texto introdutório de nove páginas que elenca os “princípios políticos, éticos e estéticos” e as “aprendizagens essenciais” propostas pela BNCC, aos quais se soma uma explicação da organização curricular por campos de experiência, sendo destacada a concepção de criança na qual está se baseia. Na sequência, cinco capítulos são dedicados, respectivamente, aos cinco campos de experiência propostos na BNCC. O documento é concluído com um capítulo dedicado a considerações finais sobre os direitos de aprendizagem e uma lista de indicações de leitura para aprofundamento (Martins; Pasqualini, 2020, p.430).




Os capítulos dedicados aos campos de experiências específicos, seguem a mesma lógica, como explicam as autoras:

Os capítulos particularmente dedicados aos campos de experiência apresentam estrutura semelhante, composta de seis momentos, assim dispostos: i) introdução; ii) apresentação de conceitos básicos; iii) apresentação do campo de experiência conforme texto original da BNCC; iv) discussão sobre os seis direitos de aprendizagem no campo específico; v) orientações gerais quanto ao processo pedagógico (eventualmente subdivididas em tópicos); vi) discussão sobre o papel do professor e a garantia dos direitos de aprendizagem no campo específico, contendo três tópicos referentes aos objetivos de aprendizagem agrupados por faixa etária. Os cinco capítulos são concluídos com um quadro intitulado “Atenção”, no qual se faz algum alerta ou destaque em relação a possíveis equívocos de compreensão da proposta de trabalho (Martins; Pasqualini, 2020, p.430).

Em relação à Educação física, o campo de experiência que mais indica ações nos objetivos de aprendizagem para os conteúdos da Cultura Corporal é “corpo gestos e movimentos”. Na introdução, indica que esse campo de experiência se destaca (...) “em gestos, posturas e movimentos que constituem uma linguagem com a qual crianças se expressam, se comunicam e aprendem sobre si e sobre o universo social

e cultural” (Fundação Santillana, 2018, s/p). Para esse objetivo geral ser atingido, o documento demonstra os objetivos de aprendizagem:




Quadro 3 – Objetivos de aprendizagem para o campo de experiência gestos e movimentos

 Bebês (de zero -1a6m)	 Crianças bem pequenas (de 1a7m-3a11m)	 Crianças Pequenas (de 4 anos – 5a11m)
Movimentar as partes do corpo para exprimir corporalmente emoções, necessidades e desejos	Apropriar-se de gestos e movimentos de sua cultura no cuidado de si, nos jogos e brincadeiras	Criar com o corpo formas diversas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, em situações do cotidiano e brincadeiras.
Experimentar possibilidades corporais nas brincadeiras e interações em ambientes acolhedores e desafiantes	Explorar formas de deslocamento no espaço (pular, saltar, dançar) combinando movimentos e seguindo orientações.	Demonstrar controle e adequação do uso do corpo em jogos, contação de histórias, atividades artísticas e brincadeiras.
Imitar gestos e movimentos de outras crianças, adultos e animais	Mostrar progressiva independência no cuidado do seu corpo.	Criar movimentos, gestos, olhares, mímicas e sons com o corpo em jogos, atividades artísticas e brincadeiras
Utilizar os movimentos de preensão, encaixe e lançamento, ampliando as possibilidades de manuseio de diferentes materiais e objetos.	Desenvolver progressivamente habilidades manuais, adquirindo controle para desenhar, pintar, rasgar, folhear, entre outros.	Adotar hábitos de autocuidado relacionados a Higiene, alimentação, conforto e aparência
Participar do cuidado do seu corpo e da promoção do seu bem estar.		Coordenar habilidades manuais no atendimento adequado a seus interesses e necessidades em situações diversas.

Fonte: Campos de experiência: efetivando direitos de aprendizagem na Educação Infantil

Logo após os objetivos, são colocadas as aprendizagens esperadas a serem alcançadas pela criança:

Quadro 4 – Aprendizagens esperadas para o campo de experiência gestos e movimentos

 Bebês (de zero -1a6m)	 Crianças bem pequenas (de 1a7m-3a11m)	 Crianças Pequenas (de 4 anos – 5a11m)
Pegar , amassar, empilhar, montar encaixar, mover lançar longe, chuctar objetos de diferentes formas, cores, pesos texturas, tamanhos.	Participar de jogos de faz de conta assumindo determinadas posturas corporais, gestos e falas que delineiam papéis.	Brincar de esconde, de pique, de siga o mestre. Andar como robôs, zumbis e de outros jeitos. Participar de jogos que envolvam orientar-se (em frente, atrás, no alto, embaixo), em resposta a comandos da professora.
Brincar com água, terra e outros elementos naturais. Brincar de procurar e achar objetos escondidos	Dançar com diferentes expressões faciais, posturas corporais ao som de diferentes gêneros.	Teatralizar histórias , com gestos e expressões. Usar fantoches e confeccionar cenários e figurinos..
Explorar espaços, rolando, sentando, rastejando, engatinhando, erguendo o tronco e a cabeça.	Brincar com marionetes reproduzindo falas de personagens que memorizaram ou que inventam.	Incluir em jogos desafios motores (jogar futebol com uma bola menor) ou conteúdo simbólico (pega vira “pega-monstro”).
Participar com autonomia crescente dos momentos de cuidados pessoais, como a hora do banho, de vestir-se, de desvestir-se.	Manipular diferentes objetos: pegar, lançar, encaixar, empilhar, rasgar, amassar, folhear, pintar	Dançar . Imitar, criar e coordenar movimentos, explorando o espaço e as qualidades do movimento.
Acompanhar a narrativa ou leitura de uma história fazendo expressões e gestos para seguir a ação dos personagens.	Explorar desafios do espaço com maior autonomia e presteza. Correr, saltar, escalar. Brincar seguindo orientações como: em frente, atrás, no alto, em cima, embaixo, dentro, fora.	Descrever , avaliar e reproduzir apresentações de dança e outras expressões da cultura corporal (circo, esportes, mímica, teatro).

Fonte: Campos de experiência: efetivando direitos de aprendizagem na Educação Infantil;

É possível observar nos dois quadros acima, a tentativa de instruções sem conteúdo, apenas direcionada ao movimento como objetivo e o movimento como resultado. Para deixar elucidado, explicaremos a diferença entre as categorias movimento e agir, a partir das contribuições de (ESCOBAR 2009 *apud* TEIXEIRA, 2018):

[...] O homem constrói e transforma o mundo a partir do trabalho. A **categoria atividade humana**, chamada categoria porque é uma **explicação do que o homem faz, indica que o homem não se move, não se mexe à toa, não podemos falar do movimento do homem, da vida do movimento do homem, isto é um equívoco porque o homem não se mexe, ele “age”**. É diferente agir do que se mexer. **“Atividade” e “movimento” são conceitos diferentes. Quando o homem tem que resolver um problema, ele tem que organizar todo um complexo de atividades para resolvê-lo. As ações que ele realiza, e que podem ser vistas de fora, não podem ser reduzidas à simples repetição de movimentos de flexão, extensão, torção, adução, abdução e outras, porque a atividade humana é um complexo de ação, pensamento e emoção desencadeado por objetivos que não se colocam de fora** (Escobar, 2009, p. 128 *apud* Texeira, 2018, p.70, grifos nossos).

Portanto, movimento e agir são opostos, o movimento pode ser executado de maneira involuntária, já o agir é pensado, objetivado para realizar dada ação. Essa

diferença é dada pela atividade humana, segundo Leontiev (2004) o trabalho, que diferencia os homens dos animais, a atividade consciente, que a espécie humana desenvolveu um psiquismo funcional, capaz de memoriar, sentir, perceber, expressar sentimentos e criar uma forma de linguagem.

Segundo Texeira (2018, p.73 grifos nossos), o agir ajuda do desenvolvimento do psiquismo humano, pois para o ser humano se apropriar do conhecimento, o agir tem que haver sentido pois:

(...) no ensino da Educação Física dar maior atenção à experiência como fundamento para a fixação das operações motoras, a criação do “hábito”. **Isso irá requerer das crianças apropriação de conhecimentos que colaborem na formação de sentido para executar as ações solicitadas, ou seja, para ter consciência dele** (Texeira, 2018, p.73, grifos nossos).

Sendo assim, o agir supera por incorporação o movimento, pois “damos um salto de qualidade ao valorizar a formação dos conceitos e da consciência das ações por elas realizadas” (Teixeira, 2018, p.73).

Ao tratarmos de formação de conceitos na Educação Infantil, é preciso destacar que, o Professor(a) precisa adequar esse conteúdo às suas necessidades cognoscitivas dos alunos. Para isso, trazemos dois conceitos formulados por Martins (2012):

os conteúdos de formação teórica, “(...) que compreendem os domínios das várias áreas do saber científico, transpostos sob a forma de saberes escolares”. **E os conteúdos de formação operacional** (...) “que compreendem os saberes interdisciplinares que deem estar sob domínio do professor e subjacentes às atividades disponibilizadas aos alunos. (...) não serão transmitidos às crianças em seu conteúdo conceitual (Martins, 2012, p.95-96, grifos nossos).

Segundo a autora, os professores precisam dispor de conteúdos para os alunos que interferem de maneira direta e indireta no ensino e aprendizagem. Os conteúdos de formação teórica incidem de maneira direta, isto quer dizer um ensino sistematizado e objetivo afim de se estabelecer o estudo conceitual do conteúdo. Já os conteúdos de formação operacional, incidem de maneira indireta, isto é, não são transmitidos de maneira conceitual e é exigido do professor(a) conhecimentos interdisciplinares (sociológicos, pedagógicos, psicológicos, de saúde), para sua atuação com a criança (Martins, 2012).

Quanto menor de idade for a criança, maior será a demanda dos conteúdos de formação operacional, (entre os períodos do primeiro ano de vida e primeira infância)




pois o psiquismo da criança está em formação e ainda não estabelece a formação de pseudoconceitos e conceitos, sendo assim, para se criar condições futuras para estas apropriações, a criança precisa do contato do par mais experiente, que lhe fará contato com o agir dos conceitos mais avançados socialmente, fazendo com que o psiquismo da criança se desenvolva, como demonstra Martins (2012):

Os conteúdos de formação operacional interferem diretamente na constituição de novas habilidades de novas habilidades na criança, mobilizando as funções inatas, **os processos psicológicos elementares**, tendo em vista a complexificação de sua estrutura e de seus modos de funcionamento, a serem expressos sob a forma de funções culturais, de **processos psicológicos superiores**. Ao atuarem nessa direção, instrumentalizam a criança para dominar e para conhecer os objetos e os fenômenos do mundo à sua volta, isto é, exercem uma **influência indireta na construção de conceitos** (Martins, 2012, p.96).

Sendo assim, podemos constatar que mesmo ofertando conteúdo formação operacional na Educação Infantil, o conhecimento científico é primordial na relação conhecimento-professor(a)-aluno, pois espera-se que esse conhecimento indireto seja oriundo do que há mais desenvolvido socialmente. Isto implica dizer que a mediação do professor(a) não é apenas de facilitador do processo de ensino aprendizagem, mas de se instrumentalizar, selecionar, sistematizar as melhores formas de transmitir esse conteúdo para a criança.

No quadro a seguir, são elencadas ações de mediação do professor(a) para garantir a efetivação no processo de aprendizagem:

Quadro 5 – A mediação do professor (a) para o campo de experiência gestos e movimentos

 Bebês (de zero -1a6m)	 Crianças bem pequenas (de 1a7m-3a11m)	 Crianças Pequenas (de 4 anos – 5a11m)
--	--	--

Garantir propostas, organizações espaciais e de materiais que possibilitem à criança mobilizar seus movimentos para explorar o entorno e as possibilidades de seu corpo. E fazer com que elas se sintam instigadas a isso.

Compreender o corpo em movimento como instrumento expressivo e de construção de novos conhecimentos de si, do outro e do universo, sem interpretá-lo como manifestação de desordem ou indisciplina.

Agir sem pressa em momentos de atenção pessoal, contando à criança o intuito da ação que está mediando (“agora vamos vestir a camiseta”), enquanto aguarda sinal de que ela está disponível para participar.

Interpretar os gestos das crianças em sua intenção comunicativa e/ou expressiva, verbalizando para elas sua compreensão do significado desses gestos.

Reunir crianças com diferentes competências corporais e validar os avanços motores de todas elas, respeitando suas características corporais.

Observar as expressões do corpo das crianças nas mais diferentes manifestações culturais e brincadeiras tradicionais.

Fonte: Campos de experiência: efetivando direitos de aprendizagem na Educação Infantil

Com base em nossas análises, sintetizamos a 3ª categoria *O problema do enfoque antiescolar*, donde observamos o aspecto do ensino e aprendizagem centralizados na criança como detentora de conhecimentos intrínsecos à proposta e o professor como facilitador. Ressaltamos, aqui, a característica do aprender a aprender e do enfoque antiescolar (Duarte, 2016), que se centraliza o conhecimento da criança, como se a própria fosse responsável pelo seu desenvolvimento, sem a ação externa da realidade concreta. Ao observar um currículo por experiências, Martins e Pasqualini (2020) compreendem que:

[...]a política educacional seja lida e apreendida com base em significações de senso comum. Embora os documentos analisados não sejam explícitos quanto a sua fundamentação, podemos inferir que a propositura dos campos de experiência, tal como anunciados, possui um cunho idealista, carregando em si vestígios do enfoque kantiano que baliza a epistemologia genética de Jean Piaget, lastro teórico do construtivismo em suas inúmeras vertentes. Afirmamos tratar-se de uma inferência a partir de vestígios haja vista a frágil sustentação teórico-conceitual da Base em seu conjunto (Martins; Pasqualini, 2020, p.434).

Sendo assim, a estratégia da proposição dos campos de experiências é a de extrair o conhecimento científico como eixo articulador do currículo, afastando ainda mais o estudante dos conhecimentos da realidade objetiva. O conhecimento tácito, do

cotidiano, tem seu limite enquanto instrumento teórico para apropriação da realidade, considerando seus nexos e relações essenciais. Na infância, isso significa a constituição de uma criança sem um rico repertório cultural que, mais tardar (nas etapas seguintes do desenvolvimento), será um estudante sem curiosidade, imaginação e sua capacidade de criação será subordinado à lógica do capital.

Destarte, passamos para a 2ª categoria *que é possível validar?* Existem elementos expostos no documento em análise que são positivos e devemos reconhecer, bem como incorporar nas ações pedagógicas, como são demonstradas pelas autoras Martins e Pasqualini (2020):

(...) Destacamos: a ênfase na atitude de cuidado, acolhimento, apoio e respeito dos adultos para com a criança; o posicionamento de combate às desigualdades de gênero e diversas formas de exclusão típicas de nossa sociedade que se reproduzem no contexto escolar; a determinação de inclusão de crianças com deficiências diversas nos variados momentos da rotina escolar; a atuação docente coibindo preconceitos, agressões e assédios e garantindo tratamento igualitário entre meninos e meninas. Postula-se, ainda, a necessidade de garantir um ambiente tranquilo, no qual se cultivem relações cooperativas e democrática (Martins; Pasqualini, 2020, p.430)

Além disso, ao decorrer da proposta, é possível identificar ações específicas para essa faixa etária, que demanda cuidado, sensibilidade e escuta em ambiente confortável e ativo, evitando premissas para o sedentarismo:

Sublinhamos, ademais, os seguintes indicativos distribuídos ao longo do texto: a escuta e o olhar atentos às crianças; a sensibilidade para identificar e acolher suas demandas necessidades; a atenção e consideração à maneira como as crianças reagem ao que lhes é proposto e ao significado que as atividades têm na experiência infantil; a necessária delicadeza do trato e a importância da interação comunicativa nos momentos de cuidado; a importância de estimular a reflexão da criança sobre os fenômenos e objetos que a rodeiam; a exigência de um “preparo zeloso do ambiente” (FUNDAÇÃO SANTILLANA, 2018, p. 48) de modo a garantir um espaço limpo, seguro, amplo e uma rotina que evite o confinamento e o sedentarismo (Martins; Pasqualini, 2020, p.430).

Os cinco campos contemplam experiências sensoriais, corporais, estéticas e intelectuais, fazendo com que a criança tenha o contato com práticas sociais e culturais de natureza artística, científica, filosófica e da cultura corporal (Martins; Pasqualini, 2020).

Reconhecer esse saldo positivo da proposta, só foi possível através da 4. categoria de análise: *Caminhos possíveis para superar por incorporação.* Esse bem-

fazer da proposta, se torna efetivo a partir de uma base histórico-crítica, reconhecendo as condições objetivas e psicológicas da criança na primeira infância e na infância, em que se precisa desenvolver os processos funcionais como a sensação, a percepção a atenção e a memória, afastando a criança da sua condição natural e possibilitando o desenvolvimento da apropriação dos signos sociais.

Sendo assim, o problema da BNCC na Educação Infantil não é a sua organização lógica, mas, o seu projeto histórico e sua base científica. Pois, priorizar: “(...) experiências ricas e diversificadas que colaborem para “ampliar o desenvolvimento pleno das crianças” (Martins; Pasqualini, 2020, p.431) sem uma análise rigorosa e crítica da realidade sobre os determinantes estruturais que produzem a desigualdade e distorcem o verdadeiro papel da escola (transmitir os conhecimentos produzidos pela humanidade) no processo de combate a esses mecanismos, se configura como uma defesa de igualdade idealista, ou seja, não propositiva para superar de fato os problemas reais.

Isso significa que garantir plenamente os direitos de aprendizagem estabelecidos pela BNCC, só é possível com um “projeto histórico-crítico de educação escolar e formação humana superadora, e não um projeto idealista, aliado com o desenvolvimento capital” (Martins; Pasqualini, 2020).

Partindo dessa premissa e incorporando por superação a positividade do documento analisado, comungamos com a afirmação que “é impossível eliminar completamente a referência aos conteúdos curriculares (Martins; Pasqualini, 2020, p.437), ao analisarmos os objetivos de aprendizagem e as ações esperadas, é possível identificar os conteúdos nucleares intrínsecos na proposta.

A tarefa dos(as) professores(as) que se fundamentam em uma base histórico-crítica, é de inserir o conteúdo científico no vazio (Lazaretti, 2020). De traduzir tais objetivos e aprendizagens esperadas, tendo em vista esse conteúdo como uma expressão do conhecimento a serem aprendidos pelas crianças, organizando assim, as primeiras aproximações com o mundo concreto, identificando os dados da realidade (Coletivo de Autores, 2012).

Em uma análise na tentativa de inserir conteúdo no vazio, é possível identificar, a partir dos objetivos de aprendizagem, elementos dos conteúdos da cultura corporal, como a ginástica, a dança, os jogos e as brincadeiras pelas ações que estão postas no quadro.

Na sequência, trataremos das possibilidades na organização do trabalho pedagógico, visando o pleno desenvolvimento humano na abordagem crítico superadora, na Educação Infantil e, por fim, as conclusões na forma de uma nova síntese que contribua para enfrentarmos os desafios postos no processo ensino-aprendizagem da cultura corporal, na Educação Infantil.

3. POSSIBILIDADES SUPERADORAS NA UNIDADE TEÓRICO-METODOLÓGICA PARA O ENSINO DA CULTURA CORPORAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A criança, ao nascer, não está com seu psiquismo desenvolvido para se apropriar de conceitos. E esse processo de formação de conceitos também não se estabelece de maneira natural ao longo da vida. Nos seus primeiros anos de vida, até desenvolver a fala, a criança começa a desenvolver o seu psiquismo através da apropriação de ações em contato com os instrumentos objetivados pela humanidade. Esse processo de internalização, se dá a partir da demonstração da tarefa a ser realizada e da repetição ação pela criança, assim como afirma Leontiev (2005, p.102):

Este processo foi estudado detalhadamente por P.Ia. Galperin e seus colaboradores. Estes começaram primeiro a orientar a criança para uma tarefa, mostrando as ações a realizar e o seu resultado. Está é a “boa de orientação” para as primeiras ações que as crianças aprendem a realizar. Pode-se dizer que estas se realizam na forma de ações externas com objetos externos, depois da intervenção dos adultos. Já nesta etapa se dá uma transformação: a criança começa a realizar as ações de maneira independente, estas adquirem um caráter mais geral e começam a abreviar-se (Leontiev, 2005, p.102).

Ao conquistar a linguagem, a criança não só se apropria da ação, mas a verbaliza. Nesta etapa, ação é teoria, possibilitando às crianças, palavras, conceitos verbais, executando uma ação direcionada, formando as bases para o próximo período.

Na etapa seguinte, as ações transferem-se para plano da linguagem, verbalizam-se. A criança começa a contar em voz alta, prescindindo dos objetos externos. Nesta etapa a ação converte-se em ação teórica; agora é uma ação baseada em palavras, em conceitos verbais. Produz-se assim uma posterior transformação da ação na direção já indicada, até uma gradual automatização (Leontiev, 2005, p.102).

No próximo período, a criança começa a internalizar suas ações, agora no plano mental, ela não só executa uma ação indicada, mas pode modificar, de acordo com a sua vontade, cabendo ao adulto corrigi-la quando necessário.

Durante a etapa seguinte, ação é transferida no seu conjunto para o plano mental, onde fica sujeita a posteriores mudanças, até que adquire todas as características próprias de uma operação interna de pensamento. Nesta etapa pode, naturalmente, ser controlada e corrigida pelos adultos, o que requer que se exteriorize uma vez mais, por exemplo transferir-se para o plano da linguagem falada (Leontiev, 2005, p.102).

Segundo Leontiev (2005), esse é apenas o esquema geral da formação das operações do pensamento, a depender de quais condições objetivas a criança disponha para o desenvolvimento, esse processo pode-se iniciar no plano da formação da linguagem, que no contexto atual, se enquadra com a etapa da Pré-escolar, que é obrigatória. Sem uma ação educativa, pode-se prejudicar o desenvolvimento da formação do pensamento da criança, por isso defendemos aqui a inserção da criança desde a creche.

Segundo Marsiglia (2011, p. 36) “quando a criança se insere no contexto escolar, ela já possui uma série de aprendizagens que Vigotski denomina de ‘pré-história da aprendizagem’”, só que essas aprendizagens não garantem uma continuidade entre elas e as aprendizagens escolares. Assim, buscando as máximas possibilidades de desenvolvimento do indivíduo, é o professor, o parceiro mais experiente, aquele que pela mediação do seu trabalho vai possibilitar a criança a se relacionar com o mundo, em especial, com os objetos da cultura. Pois,

O professor tem a experiência do uso social dos objetos e quando se relaciona com a criança, proporcionando-lhe a vivência de uma operação que organiza uma atividade intersíquica, externa ao sujeito, que será intermediada por ele na medida em que tiver a experiência individual, objetivando-se naquele objeto da cultura que lhe foi apresentado (IDEM).

Essa mediação, que expõe o indivíduo à cultura e que garante o seu desenvolvimento, deve ocorrer dentro de um processo que compreende dos níveis de desenvolvimento, o efetivo e o eminente.

O nível de desenvolvimento efetivo, estabelece aquilo que a criança já sabe e é capaz de realizar de forma independente, sem nenhum tipo de auxílio. Por sua vez, o nível de desenvolvimento iminente, se refere aquilo que os pequenos ainda não conseguem resolver de maneira autônoma, mas que com o auxílio é capaz de solucionar (Vygotski, 2006 *apud* Marsiglia, 2011, p. 36-37).

Assim, esses níveis de desenvolvimento não podem ser indiferentes aos professores, sobretudo, se o objetivo da sua intervenção tiver como finalidade as máximas possibilidades de desenvolvimento dos indivíduos. Pois, “é justamente na zona de desenvolvimento iminente que o educador deverá atuar, para torná-la desenvolvimento efetivo e avançar rumo a um maior grau de apropriação do

conhecimento, fazendo com a criança e não para ou por ela” (Marsiglia, 2011, p.37). Dessa forma, as funções psicológicas superiores são desenvolvidas através das funções psicológicas elementares. Essas funções psicológicas, segundo Vygotski, aparecem duas vezes na infância: a primeira em atividades coletivas a interação com o meio (interpsíquicas) e a segunda em atividades individuais seus pensamentos (intrapsíquicas) (*Ibid.*, p.38).

Isso reforça o papel da instituição escolar na infância, a formação do conhecimento científico se desenvolve a partir de uma colaboração entre estudante e professor(a), que é dada no ambiente escolar. Essa formação de conceitos científicos não é dada naturalmente, é papel do professor, juntamente com a escola, de montar estratégias pelas quais seus alunos consigam compreender os fenômenos culturalmente na sociedade.

Segundo Marsiglia (2011, p.39), o papel da instituição escolar é “de suma importância para que a criança se aproprie dos conhecimentos da humanidade, pois neles estão cristalizadas as qualidades humanas, para que saiba utilizar instrumentos e seja estimulada para se desenvolver progressivamente”.

Desta forma, o psiquismo da criança vai se moldando à medida em que ela se apropria das atividades historicamente produzidas pelos seres humanos.

Para essa máxima se efetivar, o(a) professor(a) precisa estabelecer em sua condição de mediador efetivo três proposições. Sendo este com uma perspectiva Histórico-Cultural da realidade, o profissional deve deter de conhecimentos pedagógicos e psicológicos. Isto é, conhecer profundamente seu objeto de conhecimento (no caso da Educação Física, conhecer a Cultura Corporal) em sua gênese e desenvolvimento, dominar as leis da didática e defender um dado projeto de sociedade (os conhecimentos da Pedagogia Histórico-Crítica e a defesa do de uma sociedade justa com equidade de direitos para seus cidadãos), conhecer os processos psicológicos do desenvolvimento da aprendizagem (para transformar o conhecimento cognoscível à criança.)

Nessa mesma direção, com objetivo de captar a lógica do desenvolvimento do pensamento, foi sistematizado, através da teoria da Atividade, a periodização do desenvolvimento psíquico. Segundo Pasqualini (2013), a categoria atividade é o conceito fundamental para entendermos a relação da criança e o mundo. As relações

que a criança tem com os sujeitos e os objetos são mediadas pelos atos humanos. A organização acontece da seguinte forma, como demonstra a imagem a seguir:

Quadro 6 – Periodização do Desenvolvimento Psíquico

Figura 1: Periodização Histórico-Dialética do Desenvolvimento.



Fonte: Pasqualini (2013).

Segundo Pasqualini (2013), a periodização do desenvolvimento¹⁸ é uma sistematização da lógica interna do processo de desenvolvimento humano, que precisa ser analisada a partir do ponto de vista histórico – dialético. Isso quer dizer que mesmo que em sua sistematização tenha uma cronologia de idades (que se justifica pela historicidade dos processos condicionantes a elas) marcando cada período, não significa que sua natureza seja um processo natural. Ao contrário, o princípio é sempre as condições objetivas do aluno. Nesse sentido, como o objetivo da periodização é captar a lógica do desenvolvimento, principalmente na Educação Infantil, se torna um instrumento essencial para um ensino desenvolvvente, pois traz elementos para pensarmos: Como fazer? De que maneira fazer? O que preciso desenvolver?

Segundo Pasqualini (2013) os conceitos expostos se dão da seguinte maneira:

¹⁸ A periodização do desenvolvimento psíquico, não se esgota no período da adolescência, os estudos avançaram até a velhice. Para mais informações acessar obra: **Periodização Histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice** (2017).

- Três épocas (Primeira infância, Infância, Adolescência) que representam os estágios da vida humana;
- Seis períodos (*em cada época compõe-se dois períodos, que fica organizado da seguinte maneira: Primeira infância* (períodos: primeiro ano de vida e primeira infância), **Infância** (Idade pré-escolar e idade escolar) **Adolescência** (adolescência inicial e adolescência). A seguinte ordem tenta captar a lógica do desenvolvimento interno.)
- Seis atividades dominantes (*cada período é marcado por uma atividade dominante* que se organiza da seguinte maneira: **primeiro ano de vida** (comunicação emocional direta) e **primeira infância** (atividade objetual manipulatória), **idade pré-escolar** (jogos de papéis) e **idade escolar** (atividade de estudo), **adolescência inicial** (comunicação íntima pessoal) e adolescência (atividade profissional). Essas atividades são propulsoras do desenvolvimento.
- Duas esferas de desenvolvimento: **afetivo-emocional** (relação criança-adulto social) e **intelectual cognitivo** (relação criança-objeto social). As esferas de desenvolvimento ficam na base do gráfico, pois explicam o porquê cada época compõe-se de dois períodos e duas atividades dominantes. Elas se relacionam em unidade, mas em cada período uma se torna mais prevalente no sistema de relações que outra. A autora nos chama a atenção, sempre no primeiro período de cada época, que a esfera predominante é a afetivo emocional, pois a criança precisa da mediação do adulto para entender as relações com o mundo. Já no segundo período, está relacionado com intelectual-cognitivo, pois a criança começa a se apropriar dos sentidos historicamente produzidos pela humanidade como uma atividade consciente. A cada nova época, ela se volta para o mundo das pessoas e o mundo das coisas, dando um salto qualitativo em função do seu desenvolvimento da atividade e consciência.
- As crises: que são expostas várias vezes no diagrama entre os períodos e as atividades dominantes. É o marco de passagem de um período de desenvolvimento para outro. O termo crise é no sentido que a criança se encontra com uma nova reorganização do pensamento, isso quer dizer

que as necessidades daquele período foram incorporadas e ela agora se encontra em “crise”, para se apropriar de novas necessidades.

Segundo a mesma autora, para compreender o desenvolvimento do psiquismo, precisamos analisar a atividade da criança, o desenvolvimento desta atividade e das que vão se formando a partir das anteriores. A cada período do desenvolvimento, há atividades que desempenham um papel essencial, já outras trabalham em segundo plano. As que se caracterizam essenciais, são chamadas de dominantes. As atividades dominantes são propulsoras para o desenvolvimento. Elas reorganizam os processos psíquicos, geram novos tipos de atividades e delas são geradas as principais mudanças psicológicas que constituem cada período. Em cada período, uma atividade diferente guia o processo de desenvolvimento.

Discorreremos agora sobre a natureza das atividades guias na Educação Infantil. No primeiro ano de vida, *a comunicação emocional direta com o adulto*. Ao nascer, a criança tem uma relação depende perante o adulto para garantir sua sobrevivência. Essa relação vai ser fortalecendo a partir da construção (mediante as ações dirigidas do adulto ao bebê) do processo de comunicação.

Segundo Pasqualini (2013), se todas as condições forem garantidas, desenvolverá na criança a atividade de comunicação emocional direta com o adulto: “o chamado complexo de animação, aquele conjunto de manifestações que expressam o contentamento do bebê” (Pasqualini, 2013, p.82). A formação do processo de comunicação tem uma característica peculiar, o emocional. O processo de comunicação entre o adulto e a criança não se refere somente ao que adulto diz ao bebê, mas as trocas de afeto na relação entre os dois.

A base da consciência do bebê é centralmente perceptiva e emocional. Segundo Pasqualini (2013), o funcionamento psíquico caracteriza-se pela unidade entre percepção-emoção-ação. Trata-se de um psiquismo em que estão predominantes as funções psíquicas elementares, portanto, as funções psíquicas correspondem ao meio de maneira involuntária e espontânea. O que fará avançar para as funções psíquicas superiores do bebê é a atividade de comunicação com o adulto.

A centralidade do desenvolvimento desse período é a relação social com o adulto, que satisfaz as necessidades de primeira ordem¹⁹ e organizada o seu contato com a realidade. O adulto coloca a criança para as primeiras vivências com os objetos, fazendo com que os manipulem; essa atividade pode ser caracterizada como linhas acessórias de desenvolvimento (o contato com ações mais desenvolvidas). Ainda de acordo a Pasqualini (2013), são os acúmulos de pequenas e grandes conquistas da criança que mudarão sua relação com o adulto e o objeto cedendo o lugar a uma nova atividade dominante.

Na primeira infância, *atividade objetual manipulatória*: com base em Vigotski, Pasqualini (2013), sinaliza que nessa fase a criança ainda se encontra “refém” da estimulação do meio. Na medida em que a criança se apropria da linguagem, sua percepção do mundo vai sendo reorganizada, em outras palavras, vai se convertendo em generalizações do mundo. Sendo assim, o papel aqui agora é entender o mundo como algo concreto. Elas começam a diferenciar e conceituar a função de cada objeto na sociedade.

O que está em questão é assimilar os modos socialmente elaborados de ações com objetos. Se anteriormente tinha centralidade a relação criança-adulto- social, mediada pelos objetos, agora ganha destaque a relação criança-objeto- social (mundo das coisas) mediada pelo adulto (Pasqualini, 2013, p.85).

Assim, a criança deixa de analisar o objeto pelas suas características externas e começa a entender seu papel socialmente dito perante a sociedade. Ela executa uma ação orientada.

Num primeiro momento, ou numa primeira fase dessa apropriação, a criança faz um uso indiscriminado do objeto, realizando com ele ações quaisquer que ela já domina (chocalha, bate etc.); num segundo momento, a criança busca apropriar-se da função específica do objeto, reproduzindo as ações e operações que aprende com o adulto, pela via da imitação e do ensino (Pasqualini, 2013, p.85).

Conforme Pasqualini (2013) direciona, é importante destacar dois elementos nesse processo: a) o adulto como mediador fundamental, apresentando as operações e os conceitos no objeto (o contato com ações mais desenvolvidas), pois no mesmo não vem descrevendo como se utiliza, portanto, é papel do par mais desenvolvido criar na criança a vontade de saber o que o adulto sabe, se caracterizando o

19 Relacionadas a sobrevivência.

surgimento de uma nova atividade, a brincadeira de papéis, em que começa ser desenvolvido o caráter lúdico.

Na idade pré-escolar: *o jogo de papéis*, é o faz de conta e a atividade dominante. A criança começa a imitar os papéis adultos e, a partir dessa brincadeira, que começa a entender o sentido social das atividades humanas; é também nessa fase que a criança começa a formar sua conduta. A brincadeira do faz de conta faz com que a criança comece a controlar suas próprias ações. Sendo assim:

(...) as ações da criança pela primeira vez tornam-se objeto de sua consciência, ou seja, pela primeira vez ela se dá conta de suas próprias ações e esforça-se para controlá-las (...) Por isso podemos pensar que o jogo é uma “oficina” de autodomínio da conduta para criança (Pasqualini, 2013, p.89).

Porém, nem todo jogo irá desenvolver na criança uma atividade para sua evolução, depende do objetivo em que o jogo se estabelece, da mesma maneira que esse jogo não está relacionado diretamente com os conteúdos da Educação Física. É a gênese do jogo, a sua estrutura que contribuiu para o processo de construção da cultura humana; ou seja, é utilizando-o como um meio para o ensino de outros conhecimentos, além do conteúdo jogo propriamente dito. Destacamos, então, o papel da escola, de ampliação dos conhecimentos da criança numa atividade direcionada para seu desenvolvimento.

É tarefa da escola de educação infantil ampliar o círculo de contatos com a realidade da criança. É tarefa do professor transmitir a criança conhecimentos sobre o mundo em que vive para além dos limites estreitos da sua experiência individual, mas porque esses conhecimentos, serão justamente a matéria-prima da brincadeira infantil (Pasqualini, 2013, p.90).

Na transição escolar (o contato com ações mais desenvolvidas), é o período em que seu foco é o sentido social das atividades humanas. Ele prepara a criança ao período seguinte, que são as possibilidades operacionais, técnicas e intelectuais. Pasqualini (2013) explica que, diferentes dos outros períodos, nesse não há rupturas. O jogo de papéis aguça a criança a querer saber o que o adulto sabe, formando assim, a atividade de estudo.

O jogo de papéis inaugura, portanto, uma nova época do desenvolvimento. Mas a transição ao período seguinte, a idade escolar, significa a passagem a um período que ainda pertence a essa mesma época. Não há, portanto, uma ruptura entre esses períodos. Ao contrário. Ambos os períodos estão ligados pelo motivo de penetrar no mundo adulto. O que marca a transição a idade escolar é o

movimento entre o desejo de “fazer o que o adulto faz” para “saber o que o adulto sabe”. Do ponto de vista psicológico, podemos dizer que é justamente esse mote da atividade de estudo (Pasqualini, 2013, p.92).

Diferente do jogo de papéis, essa atividade é orientada por um fim de ter um resultado, uma atividade produtiva:

[...]Diferentemente da brincadeira, em que importa o processo e não se visa a um resultado, atividades produtivas são aquelas que geram algum tipo de produto, como o desenho, a pintura, a modelagem, a construção entre outras (Pasqualini, 2013, p.93).

E, assim, ao longo da periodização, uma atividade dominante vai sendo gestada dentro da outra. O contato com o que há de mais desenvolvido, vai modificando as estruturas do nosso psiquismo. A premissa aqui não é possibilitar a criança o que ela não consegue aprender, mas sim possibilitar o que ela é capaz de fazer com a mediação do seu par mais desenvolvido.

Essa mediação que expõe o indivíduo à cultura e que garante o seu desenvolvimento, deve ocorrer dentro de um processo que compreende dos níveis de desenvolvimento, o efetivo e o iminente. O nível de desenvolvimento efetivo, estabelece aquilo que a criança já sabe e é capaz de realizar de forma independente, sem nenhum tipo de auxílio. Por sua vez, o nível de desenvolvimento iminente, se refere aquilo que os pequenos ainda não conseguem resolver de maneira autônoma, mas que com o auxílio é capaz de solucionar (Vygotski, 2006 *apud* Marsiglia, 2011, p. 36-37).

Em consonância com a Teoria da Atividade, no campo das abordagens em Educação Física, temos a Crítico-Superadora. Ela organiza a escolarização em ciclos. O objetivo dessa organização é de trabalhar os conteúdos com simultaneidade, assim como afirmam Melo, Lavoura e Taffarel (2020):

Decerto, os ciclos de escolarização pressupõem uma sistematização da lógica da dinâmica, da estrutura e de desenvolvimento da forma e do conteúdo de pensar do estudante, demonstrando-se ser uma sólida referência de organização do ensino com base na lógica dialética, não somente para a EF, mas, seguramente, para todas as demais disciplinas do currículo da educação escolar (Melo; Lavoura; Taffarel, 2020, p.120)

Melo (2017), em seus estudos de doutoramento, a partir da Teoria da Atividade, propôs reorganizar os ciclos de escolarização do Coletivo de Autores, alinhando-se com a periodização do desenvolvimento psíquico. Antes da nova incorporação, o

primeiro ciclo, que está localizado a Educação Infantil, se estabelecia da pré-escola até a 3ª série. De acordo com os autores:

Nesse sentido, avaliamos que o primeiro ciclo de escolarização, cuja proposição do Coletivo de Autores (2012) dever-se-ia iniciar na pré-escola, deve levar em **consideração todos os períodos de desenvolvimento da primeira infância, antecipando-se e englobando o ensino nas creches, ensino este o qual também é constitutivo da educação infantil**. Com isto, consideramos que a apropriação sistematizada das atividades sociais presentes na cultura corporal pode contribuir nesta etapa de escolarização no sentido de promover o desenvolvimento psíquico da criança (Melo; Lavoura; Taffarel, 2020, p.122, grifos nossos).

Com a nova reorganização, o primeiro ciclo **vai da creche²⁰ até pré-escola, abarcando toda a Educação Infantil**:

[...] É o ciclo de organização da identidade dos dados da realidade. Nele o aluno encontra-se no momento da síncrese. Tem uma visão sincrética da realidade. Os dados aparecem (são identificados) de forma difusa, misturados. Cabe à escola, particularmente ao professor, organizar a identificação desses dados constatados e descritos pelo aluno para que ele possa formar sistemas, encontrar as relações entre as coisas, identificando as semelhanças e as diferenças (Coletivo de Autores, 2012, p.23).

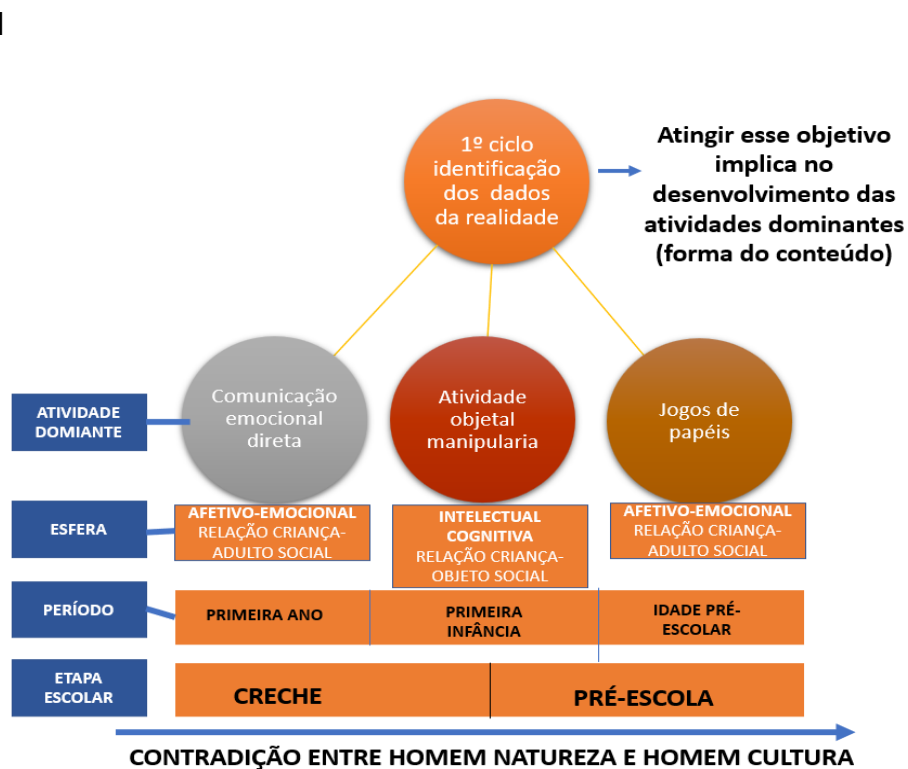
Segundo os estudos desenvolvidos por Gama (2015), a principal contradição encontrada na Educação Infantil é a superação da *homem natureza versus homem cultura*. Essa contradição é incorporada a partir da organização do ensino na *identificação dos dados da realidade*, mas completando todos os períodos do que denominamos de Educação Infantil. É preciso se voltar para *as atividades dominantes de cada um*, pois mesmo que essa etapa da educação tenha um elemento comum que é se apropriar das informações do mundo a partir da sua concreticidade (das objetivações humanas), em cada período o motivo que estabelece essa ação se dá por operações no psiquismo de maneira diferente.

Sendo assim, para alcançar o objetivo geral estabelecido do primeiro ciclo de escolarização, “identificar os dados da realidade” para Educação Infantil, além de possibilitar as ações mais desenvolvidas, é preciso voltar-se para a realidade e

20 A matrícula da creche não é obrigatória, mas não descarta o fato que se pode trabalhar com os conteúdos escolares. O ensino é obrigatório a partir dos 4 anos de idade com a inserção da criança na pré-escola.

identificar em qual período dentro da Educação infantil a criança está inserida. Assim, de acordo com a especificidade do período e sua lógica interna de desenvolvimento do pensamento, se estabelece as atividades dominantes, para apresentar as formas como que esse conteúdo deve ser transmitido. Como mostra o diagrama a seguir:

Figura 3 – As atividades dominantes para atingir o objetivo de ensino do 1º ciclo de escolarização



Fonte: elaboração da autora a partir do coletivo de autores, periodização do desenvolvimento, e os princípios curriculares (Gama,2015).

Sendo assim, as atividades dominantes são o caminho pelo qual se alcançará o objetivo geral do primeiro ciclo, pois são as formas mais desenvolvidas que captam a lógica do desenvolvimento do pensamento e, com isso, a tarefa enquanto professor(a) é de desenvolver o conteúdo a partir dessas formas de atividade.

Por isso, além da sua especificidade da ação, para desenvolver dada atividade dominante é preciso compreender, de maneira geral, como o psiquismo se forma. O princípio do pensamento é o reflexo da realidade objetiva, pois "o psiquismo é unidade material/ideal que se desenvolve socialmente, à base da qual se forma a imagem

subjetiva da realidade objetiva – o reflexo consciente da realidade, por ação de um sistema interfuncional” (Martins, 2016, p. 55-56).

Esse sistema interfuncional se estabelece pelo conjunto de processos funcionais que, ao se formar na estrutura do pensamento, trabalham em simultaneidade. São oito processos que podemos dividir em duas categorias: os processos funcionais ligados predominantemente às bases biológicas: Sensação, Percepção, Atenção, Memória; e os processos funcionais desenvolvidos a partir da constituição da cultura social humana: Linguagem, Pensamento, Imaginação, Afetivo (Emoção e Sentimento).

Na Educação Infantil, como já citado anteriormente, a contradição que se estabelece é o afastamento da condição biológica e da apropriação do ser humano da cultura (Gama, 2015). As funções na infância estão ligadas a essas bases biológicas, por isso, suas funções psíquicas ainda são elementares. O tipo de pensamento predominante nesta etapa são dois: pensamento sincrético e o pensamento por complexo.

O pensamento sincrético se estabelece nos primeiros anos de vida. Como o bebê ainda não domina a linguagem, sua ação predomina na ação e na percepção sensível (Martins, 2013). Sendo assim, o trabalho pedagógico deve pensar em formas de transmitir dado conhecimento que mobilizem as funções psíquicas: Sensação, Percepção, Atenção, Memória. Essa mobilização se dará no tratamento das funções psíquicas superiores: Linguagem, Pensamento, Imaginação, Afetivo (Emoção e Sentimento), desenvolvidas pelo trabalho coletivo da humanidade. Essa mediação é feita pelo adulto que irá apresentar ao bebê as ações das objetivações humanas, estabelecendo as linhas acessórias para o próximo período. Segundo Martins (2013), esse processo se estabelece a partir da repetição, na ação de reflexos:

O reflexo é o resultado da atividade subjetiva que parte da fonte objetiva e conduz a imagem cognitiva, superando por conteúdo qualquer objeto ou processo tomado separadamente. Só sob concepção do reflexo pode se entender por que o conhecimento se converte em instrumento da atividade prática transformadora do homem (Kopinin, 1978 *apud* Martins, 2013, p.121).

Contextualizando no campo da Educação Física, no ensino da Cultura Corporal, podemos exemplificar desde a necessidade de ensinar ao bebê a natação como ao contato/adaptação com o meio líquido (sensação/percepção), com o tratamento com os fundamentos da ginástica (sensação/percepção), ou até mesmo

utilizando os fundamentos da dança (sensação/percepção). A realização da ação dessas objetivações, a exemplo: natação, se mover no meio líquido sem se afogar (sensação/percepção/atenção/memória); realizar alguns fundamentos da ginástica como, se equilibrar (sensação/percepção/atenção/memória); e responder a um movimento embalado com uma música, junto com o professor (sensação/percepção/atenção/memória).

Destarte, o pensamento por complexos acompanha a criança desde a primeira infância, quando ela começa a se apropriar da função da linguagem até o fim da idade escolar. Esse tipo de pensamento se dá a partir do estabelecimento de conexões e impressões dos dados da realidade.

A fase dos complexos possui um longo percurso, caracterizando a formação de conceitos desde o término da primeira infância até o início da adolescência [...] O pensamento nessa fase, se dá na forma que nas demais, visa ao estabelecimento de conexões entre diferentes impressões concretas, ao estabelecimento de generalizações de objetos distintos, implicando o ordenamento e sistematização da experiência individual e, sequentemente, da imagem psíquica dela resultante (Martins, 2013, p. 132).

Ao longo dos períodos, ele se manifestará em seis tipos de complexos. Associativo, Coleção, Cadeia, Difuso e os Pseudoconceitos. Segundo Martins (2013):

C. Associativo:[...] baseia – se em conexões associativas entre traços que a criança reconhece comuns entre objetos; [...] ex: o número 2 se parece com um pássaro; **C. Coleção:** [...]Fundamenta-se em relações cujo princípio atende à complementariedade funcional, [...] ex: copo, prato, colher, garfo etc.. **Cadeia:** [...] ocorre numa união dinâmica e sequencial em cada objeto é incluído na cadeia em virtude de qualquer atributo associativo de caráter perceptivo- figurativo concreto[...], ex: árvore, pássaro, céu, nuvem, avião; **C. Difuso:** [...] a criança ultrapassa a exclusividade das esferas do pensamento visual, resultado de conexões inferidas por ela a partir de relações que se desdobram de outras relações, ou seja, trata-se de relações de segunda ordem, [...] ex: Amigo imaginário. **Pseudoconceitos:** [...]formados por generalizações que, em sua aparência externa, se assemelham aos conceitos propriamente ditos, mas na essência, sua estrutura resulta diferente. Nessa etapa, “no aspecto externo, nos deparamos com um conceito, no interior, um ante complexo. [...] Ex.: a apropriação da fórmula da água (Martins, 2013, p.133-135).

É importante salientar que esse processo do desenvolvimento do pensamento depende muito das condições objetivas da criança, portanto, não é um processo linear ou natural, depende das possibilidades das ações de aprendizagem que se apresenta para a criança, em seu contexto de vida.

Principalmente nesse momento de aquisição da linguagem, apresentar as palavras, os instrumentos e seus significados, fará com que a criança desenvolva estes processos mentais. Por isso que o último estágio do complexo e o dos pseudoconceitos, em que ela vai saber dizer dada função da objetivação humana, mas não compreende (ainda) de que forma aquilo se constitui. Temos o aparecimento das primeiras bases para o desenvolvimento do conceito científico, o aprofundamento da sistematização do conhecimento.

Contextualizando no campo da Educação Física, no ensino da Cultura Corporal, isso pode se manifestar, por exemplo, com o conteúdo esportes, na ação de trabalhar com os diferentes tipos de bolas do esporte coletivo, associando com elementos da natureza ou da estrutura da escola (complexo associativo); posteriormente, associar com elementos do concreto, bola, campo, jogador de futebol famoso, tênis, trave etc. (complexo de coleção). Depois, associar com a imaginação: Sendo um jogador igual o Neymar, vamos vivenciar o que o Neymar faz? Se entendendo aos demais esportes, mostrando o seu fenômeno do concreto para o abstrato (imagens, vídeos etc.), (complexo difuso); e a ação com essas bolas, essa eu chuto com o pé, aquela eu arremesso com a mão, essa eu bato no chão (pseudoconceitos).

Percebe-se que as ações mais desenvolvidas mobilizam toda a estrutura das funções. Assim, é importante ressaltar que é possível realizar essas ações com todos os conteúdos da Cultura Corporal. Como já citamos aqui, ele como um conteúdo clássico de valor universal está contido na sua estrutura a gênese humana, a cada elemento da Cultura Corporal, está um traço da sobrevivência humana, assim como os outros elementos clássicos da cultura humana. O grande desafio aqui é se voltar ao processo histórico e captar a lógica de como esse conteúdo se manifesta em objetivações humanas para a Educação Infantil. Como já apontamos nesse capítulo, as atividades dominantes em sua estrutura nos dão uma direção de como tratar o conteúdo. De acordo com Teixeira (2018, p.36), precisamos estudar o desenvolvimento da Cultura Corporal:

Para pensar o trato dos conteúdos da Cultura Corporal na Educação Física, requer a compreensão de como os fenômenos sociais que constituem a Cultura Corporal surgem e se desenvolvem ao longo dos anos. O entendimento disto possibilitará ao professor realizar adequações pedagógicas necessárias aos desafios colocados pelo período do desenvolvimento das crianças e jovens. Assim, para organizar o ensino da Cultura Corporal o professor necessita conhecer

pormenores da forma mais complexa deste objeto de ensino, inclusive os elementos predominantes que dá origem e é responsável pela constituição do mesmo, a fim de garantir uma sistematização do ensino que possibilite uma coerência lógica das formas mais rudimentares da atividade até a sua forma mais desenvolvida (Teixeira, 2018, p.36).

Destarte, com base no documento “campos de experiência: efetivando direitos e aprendizagens na Educação Infantil” e com a contribuição da análise de Martins e Pasqualini (2020), partindo do pressuposto de organizar uma lógica de conteúdos intrínsecos pela BNCC no campo de experiências gestos e movimentos, elaboramos um quadro sobre conhecimentos nucleares, identificando os objetivos de aprendizagem e nas aprendizagens esperadas para o ensino da Educação Física na Educação Infantil.

É importante salientar que não apontamos conteúdos específicos para que a partir da realidade do estudante e do professor, o docente possa selecionar o conteúdo específico que tem acesso, do ponto de vista das condições objetivas para experimentar e materiais para tratar o conhecimento na escola, a fim de desenvolver as máximas possibilidades para os estudantes.

Portanto, a seleção foi feita a partir das características dos objetivos de aprendizagem, considerando o que se esperava do quadro dessa aprendizagem, na tentativa de inserir um conhecimento do vazio, delimitamos os seguintes conteúdos: dança, ginástica, jogos e brincadeiras, atividades circenses, esportes e lutas, que em algumas áreas do conhecimento foi repetida.

Precisamos, também, frisar sobre o trabalho da Educação Infantil e a importância da interdisciplinaridade, dependendo dos campos de experiência, as áreas de conhecimento trabalham juntas em sua forma. Por isso, em algumas atividades, pode-se utilizar como “meio”, formas para além dos conteúdos da cultura corporal, como ações teatrais que tem uma maior significância, principalmente no período pré-escolar, com a atividade guia jogos de papéis sociais.

Os conhecimentos para os bebês, apontamos como conteúdo, a dança (com músicas infantis, músicas clássicas, ritmo, brincadeiras cantadas) e as atividades circenses (seus instrumentos, mímica, cultura circense), que são atividades que consigo enfatizam as principais funções psíquicas superiores da criança (sensação, percepção, atenção, memória). Também pontuamos a ginástica (seus fundamentos, ginástica artística; adaptação de aparelhos) e os jogos e brincadeiras (tradicionalis,


brincadeiras cantadas, jogos de lógica), além de mobilizar as funções psíquicas principais na infância, são as primeiras aproximações com as dinâmicas e ações em sociedade, como se equilibrar, andar, gestos e brincadeiras culturais.


Para os conhecimentos das crianças bem pequenas, apontamos como conteúdos: jogos e brincadeiras (tradicional e temáticos, a partir de um tema relevante socialmente para a comunidade), brincadeiras cantadas jogos e brincadeiras, dança (músicas infantis, músicas clássicas, ritmo, brincadeiras cantadas), a ginástica (seus fundamentos, tipos de ginásticas) e o esportes-esportes individuais (esportes coletivos, seus materiais, jogos pré-desportivos, desenhos infantis), porque são atividades que desenvolvem a fala, marco importante para essa fase de desenvolvimento e instrumentaliza a criança a operar as primeiras ações intencionais sobre cada objeto, mediada pelo professor (a), aprendendo sua função social.


Já para as crianças pequenas, apontamos como conteúdos a dança (músicas infantis, músicas clássicas, ritmo, brincadeiras cantadas, artistas) a ginástica (seus fundamentos, tipos de ginásticas, ginástica geral, atletas, atividades circenses, seus instrumentos, mímica, cultura circense), esportes (esportes individuais, esportes coletivos: seus materiais, jogos pré-desportivos, atletas) e as lutas (jogos e oposição) pois a criança nesse período tem como mote para seu desenvolvimento os jogos de papéis sociais, que por meio dele, ela reconhece as relações da dinâmica em sociedade. Esses conteúdos da Educação Física, precisam estar dispostos além da criança aprender seu sentido dentro de uma organização em sociedade, demonstrar características de respeito ao colega, coletividade e solidariedade, entre outras triviais para a formação de um ser humano proposto a somar com o desenvolvimento de uma sociedade igualitária para todos.

A seguir, o quadro síntese com os conteúdos que apontamos para cada período, junto com as proposições do quadro “atividades esperadas” do documento “campos de experiência: efetivando direitos e aprendizagens na Educação Infantil. Na tentativa do(a) professor(a) conseguir inserir conteúdo do vazio, para um ensino desenvolvente na Educação Infantil.

Quadro 7 - Conhecimentos nucleares encontrados na BNCC para o ensino da educação física

Faixa etária indicada no documento pela BNCC	CONTEÚDOS NUCLEARES DAS EXPERIÊNCIAS INFANTIS IDENTIFICADOS NA BNCC (E DOCUMENTO COMPLEMENTAR) Para o campo de experiência CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS	
	Área/ tema/ objeto de experiência	Conteúdos, recursos e atividades especificados nos documentos
 <p>Bebês (de zero -1a6m)</p>	<p>Dança:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Músicas infantis - Músicas clássicas - Ritmo - Brincadeiras Cantadas 	<p>Movimentar as partes do corpo para exprimir corporalmente emoções necessidades e desejos; Participar com autonomia crescente dos momentos de cuidados pessoais, como a hora do banho, de vestir-se, de desvestir-se.</p> <p>Acompanhar a narrativa ou leitura de uma história fazendo expressões e gestos para seguir a ação dos personagens.</p>
	<p>Ginástica:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Seus fundamentos - Ginástica artística (adaptação de aparelhos) 	<p>Imitar gestos e movimentos de outras crianças, adultos e animais; explorar espaços, rolando, sentando-se, rastejando, engatinhando, erguendo o tronco e a cabeça.</p>
	<p>Jogos e brincadeiras:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tradicionais - Brincadeiras Cantadas - Jogos de lógica 	<p>Experimentar nas brincadeiras e interações em ambientes, possibilidades acolhedores e desafiantes; brincar com água, terra e outros elementos naturais. Brincar de procurar e achar objetos escondidos</p> <p>Acompanhar a narrativa ou leitura de uma história fazendo expressões e gestos para seguir a ação dos personagens.</p>
	<p>Atividades Circenses:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Seus instrumentos - Mímica - Cultura Circense 	<p>Utilizar os movimentos de preensão, encaixe e lançamento, ampliando as possibilidades de manuseio de diferentes materiais e objetos.</p> <p>Participar do cuidado do seu corpo e da promoção do seu bem-estar; pegar, amassar, empilhar, montar encaixar, mover lançar longe, chutar objetos de diferentes</p>

		<p>formas, cores, pesos texturas, tamanhos.</p> <p>Acompanhar a narrativa ou leitura de uma história fazendo expressões e gestos para seguir a ação dos personagens.</p>
 <p>Crianças bem pequenas (de 1a7m-3a11m)</p>	<p>Jogos e brincadeiras:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tradicionais e temáticos (a partir de um tema relevante socialmente para a comunidade) - Brincadeiras Cantadas - Jogos e brincadeiras 	<p>Apropriar-se de gestos e movimentos de sua cultura no cuidado de si, nos jogos e brincadeiras; participar de jogos de faz de conta assumindo determinadas posturas corporais, gestos e falas que delineiam papéis; brincar com marionetes reproduzindo falas de personagens que memorizaram ou que inventam. Brincar seguindo orientações como: em frente, atrás, no alto, em cima, embaixo, dentro, fora.</p>
	<p>Dança</p> <ul style="list-style-type: none"> - Músicas infantis - Músicas clássicas - Ritmo - Brincadeiras Cantadas 	<p>Explorar formas de deslocamento no espaço (pular, saltar, dançar) combinando movimentos e seguindo orientações; dançar com diferentes expressões faciais, posturas corporais ao som de diferentes gêneros; brincar seguindo orientações como: em frente, atrás, no alto, em cima, embaixo, dentro, fora.</p>
	<p>Ginástica:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Seus fundamentos - Tipos de Ginásticas 	<p>Demonstrar progressiva independência no cuidado do seu corpo.</p> <p>Explorar desafios do espaço com maior autonomia e presteza.</p> <p>Correr, saltar, escalar.</p>
	<p>Esportes:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Esportes individuais - Esportes Coletivos - Seus materiais - Jogos pré-desportivos - Desenhos infantis 	<p>Desenvolver progressivamente habilidades manuais, adquirindo controle para desenhar, pintar, rasgar, folhear, entre outros; manipular diferentes objetos: pegar, lançar, encaixar, empilhar, rasgar, amassar, folhear, pintar explorar desafios do espaço com</p>

		<p>maior autonomia e presteza. Correr, saltar, escalar Brincar seguindo orientações como: em frente, atrás, no alto, em cima, embaixo, dentro, fora.</p>
 <p>Crianças Pequenas (de 4 anos – 5a11m)</p>	<p>Dança</p> <ul style="list-style-type: none"> - Músicas infantis - Músicas clássicas - Ritmo - Brincadeiras Cantadas - Artistas 	<p>Criar com o corpo formas diversas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, em situações do cotidiano e brincadeiras.</p> <p>Participar de jogos que envolvam orientar-se (em frente, atrás, no alto, embaixo), em resposta a comandos da professora; teatralizar histórias, com gestos e expressões. Usar fantoches e confeccionar cenários e figurinos; Dançar. Imitar, criar e coordenar movimentos, explorando o espaço e as qualidades do movimento; Descrever, avaliar e reproduzir apresentações de dança e outras expressões da cultura corporal (circo, esportes, mímica, teatro).</p>
	<p>Jogos e brincadeiras:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tradicionais e temáticos (a partir de um tema relevante socialmente para a comunidade) - Brincadeiras Cantadas - Jogos e brincadeiras 	<p>Demonstrar controle e adequação do uso do corpo em jogos, contação de histórias, atividades artísticas e brincadeiras; brincar de esconde, de pique, de siga o mestre. Andar como robôs, zumbis e de outros jeitos.</p> <p>Participar de jogos que envolvam orientar-se (em frente, atrás, no alto, embaixo), em resposta a comandos da professora; teatralizar histórias, com gestos e expressões. Usar fantoches e confeccionar cenários e figurinos; Descrever, avaliar e reproduzir apresentações de dança e outras expressões da cultura corporal (circo, esportes, mímica, teatro).</p>

	<p>Ginástica:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Seus fundamentos - Tipos de Ginásticas - Ginástica Geral - Atletas - Atividades Circenses: - Seus instrumentos - Mímica - Cultura Circense 	<p>Criar movimentos, gestos, olhares, mímicas e sons com o corpo em jogos, atividades artísticas e brincadeiras; teatralizar histórias, com gestos e expressões. Usar fantoches e confeccionar cenários e figurinos; adotar hábitos de autocuidado relacionados a Higiene, alimentação, conforto e aparência; Descrever, avaliar e reproduzir apresentações de dança e outras expressões da cultura corporal (circo, esportes, mímica, teatro).</p>
	<p>Esportes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Esportes individuais - Esportes Coletivos - Seus materiais - Jogos pré-desportivos - Atletas <p>Lutas</p> <ul style="list-style-type: none"> - Jogos e oposição 	<p>Coordenar habilidades manuais no atendimento adequado a seus interesses e necessidades em situações diversas; participar de jogos que envolvam orientar-se (em frente, atrás, no alto, embaixo), em resposta a comandos da professora; Incluir em jogos desafios motores (jogar futebol com uma bola menor); Adotar hábitos de autocuidado relacionados a Higiene, alimentação, conforto e aparência ou conteúdo simbólico (pega vira “pega-monstro”);</p>

Fonte: BNCC (2017)

Uma ferramenta teórica importante para ajudar o professor a escolher os conteúdos necessários a serem desenvolvidos em suas aulas, foi sistematizado pelo Coletivo de Autores (2012), incorporada e ampliada a partir dos estudos da Pedagogia Histórico-Crítica por Gama (2015), que são os princípios curriculares. Estes, dispõem de princípios para seleção e organização de conteúdo:

Sobre este aspecto do trato com o conhecimento faz-se oportuno iniciar pela afirmação de que “[...] só se chega à aprendizagem através de um processo deliberado e sistemático.”, pois o “[...] currículo deverá traduzir essa organização dispondo o tempo, os agentes e os instrumentos necessários para que se alcance a aprendizagem, ou seja, para que se adquira um habitus [...]”, (SAVIANI, 2008a). Pautada pelo método materialista histórico-dialético, a organização curricular atrelada à concepção de currículo que vimos defendendo **deverá promover o desenvolvimento do estudante, contribuindo para**

que ele passe de uma concepção fragmentária, incoerente, desarticulada, implícita, degradada, mecânica, passiva e simplista a uma concepção unitária, coerente, articulada, explícita, original, intencional, ativa e cultivada. Ou seja, que ele ascenda do senso comum à consciência filosófica. (Saviani, 2004). (Gama, 2015, p. 203 grifo nosso)

Portanto, os princípios curriculares no trato com o conhecimento, orientam a nossa didática em uma perspectiva materialista da realidade, fazendo-se assim a compreensão da realidade que o professor está posto. Os princípios curriculares que tange à *metodologia no trato com o conhecimento* são:

- 1. Da síntese à síntese ou da aparência à essência.** Segundo Gama (2015, p.205) [...] “como unidade e luta dos contrários, e não como exclusão de um pelo outro”, superando por incorporação o que o aluno já demonstra saber. É no tratamento do conhecimento científico que ele poderá abranger novas objetivações.

[...] Não se trata de excluir ou negar o saber popular, mas superá-lo, torná-lo rico em novas determinações, atingindo, através do processo pedagógico, no ponto de chegada aquilo que não estava posto no ponto de partida. Trata-se de estabelecer um movimento dialético entre o saber espontâneo e o saber sistematizado, entre a cultura popular e a cultura erudita, de forma que a ação escolar permita que se acrescentem novas determinações que enriquecem as anteriores; o saber espontâneo, baseado na experiência de vida, a cultura popular, é a base que torna possível a elaboração do saber, e em consequência a cultura erudita. Desta forma o acesso à cultura erudita possibilita a apropriação de novas formas pelas quais se pode expressar os próprios conteúdos do saber popular. (Saviani, 2009a). (Gama, 2015, p.204)

Contextualizando para nosso objeto de estudo, inserir ações pedagógicas que afastam a criança da condição biológica se estabelece. No campo da educação física, podemos reconhecer as diferenças entre o ensino a partir do conhecimento tácito e do conhecimento científico da cultura corporal, por exemplo, na diferença entre a criança desenvolver os seus primeiros passos de forma espontânea e em trabalhar os fundamentos da ginástica para o desenvolvimento de fundamentos que irão corroborar para desenvolvimento da criança em suas máximas possibilidades.

Sendo assim, defendemos que o conhecimento tácito não deveria ser o conteúdo principal tratado na escola, pois, em sua atividade cotidiana, a criança pode aprender a andar, por exemplo. Mas, no tratamento dos conteúdos da cultura corporal, de forma sistematizada, a criança poderá ter contato com diversas operações que

mobilizam tanto o sistema muscular, esquelético, nervoso, quanto o contato com as objetivações humanas que mobilizam os sistemas funcionais como um todo.

Como afirma Martins (2013), o psiquismo se desenvolve com um sistema interfuncional. Separar o ensino na Educação Infantil no campo da Educação Física por sistemas do corpo tratados de forma isolados, estamos direcionando o ensino dos conhecimentos para a sua forma sincrética, ou seja, para conhecimento tácito. Ao proceder o direcionamento do ensino das atividades a partir do trato com o conhecimento da Cultura Corporal, podemos constatar que a criança terá a possibilidade de vivenciar não só uma atividade isolada (como o andar), mas ela terá também aproximações com as primeiras objetivações humanas que, por sua vez, apresentam em sua lógica interna conteúdos que foram produzidos historicamente pela humanidade e que perduram até hoje, portanto, são clássicos. Essa premissa tem ligação com o próximo princípio:

- 2. Simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade.** Segundo o Coletivo de Autores (2012), os conteúdos de ensino devem ser ensinados de maneira simultânea, isso é quebra a ideia do “etapismo”, os pré-requisitos para se aprender dado conhecimento. A ideia aqui é que a criança vá tendo contato com diversos conhecimentos da cultura e vá aprofundando o conhecimento da realidade, junto com seu desenvolvimento psicológico. O Coletivo de Autores (2012) tem a organização em ciclos de escolarização, que é a síntese desse processo, o conhecimento em sucessivas aproximações:

Trata-se de buscar assegurar na organização curricular a visão de totalidade, que carrega o particular e o universal, demonstrando as relações e nexos entre os diferentes conteúdos. Através do trato com os conteúdos das diferentes áreas do conhecimento ao longo dos anos, permitir ao aluno ir aprofundando sua compreensão acerca da realidade. Considerando que para produzir materialmente o homem necessita antecipar em ideias os objetivos da ação, é necessário impulsionar os alunos a representarem mentalmente os objetivos reais, o que inclui o aspecto de conhecimento das propriedades do mundo real (ciência), de valorização (ética) e de simbolização (arte), na produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades (Saviani, 2009a).

Assim empreende-se um movimento que vai “[...] da síncrese (‘a visão caótica do todo’) à síntese (‘uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas’) pela mediação da análise (‘as abstrações e determinações mais simples’) [...]”, o que constitui uma “[...] orientação segura tanto para o processo de descoberta de novos conhecimentos

(o método científico) como para o processo de transmissão-assimilação de conhecimentos (o método de ensino) (Saviani, 2012, p.74). (Gama, 2015, p.204)

Na Educação Infantil, para o(a) professor(a) de Educação Física, ao organizar um planejamento de acordo com as necessidades cognoscitivas, além de saber que o primeiro ciclo é a identificação dos dados da realidade, ele(a) necessita compreender que dentro desse ciclo existe uma lógica interna do desenvolvimento em cada período, na Educação Infantil. Há uma complexidade nessa etapa, pois deverá existir um estudo aprofundado do seu destinatário. Esse princípio se liga ao próximo, descrito abaixo:

3. Ampliação da complexidade do conhecimento. Segundo Gama (2015), esse princípio compreende em possibilitar o ensino em sucessivas aproximações. A apropriação do conhecimento não se dá em uma única dose, quando se ler um texto, mais de uma vez se tem apropriações diferentes. O ensino defendido aqui, guia-se nesse sentido, ao acessar um conteúdo não se causa tanta estranheza porque já foi possibilitado em outro momento, fazendo com que a criança/adolescente/jovem/adulto possa ter uma compreensão mais rica da realidade, estabelecendo nexos e relações mais fidedignas. Sendo assim, a autora defende essa ampliação, a partir de contradições, posto que em uma sociedade capitalista, o ensino desse, se contrapõe às contradições da sociedade burguesa. Sendo a Educação Infantil contradição homem natureza e homem cultura:

Trata-se do enfrentamento da contradição biológico e cultural, hominização e humanização, conforme explicita Leontiev (1977). Afinal, a criança não nasce com as características que definem o ser humano. A existência humana se produz sobre a natureza biofísica, mas não é garantida por ela. “Com efeito, o homem é natureza, mas natureza modificada (cultura); e é cultura, mas cultura condicionada por algo previamente dado (natureza).” (SAVIANI, 2000, p.65). Por isso o processo de humanização é determinante nos primeiros anos de vida, em especial, no que tange ao desenvolvimento da linguagem oral. Os estudos no âmbito da psicologia histórico-cultural, em especial as formulações desenvolvidas por Vigotski (1995) sobre das relações entre pensamento e linguagem, permitem afirmar que o percurso de desenvolvimento da linguagem oral é a esteira do desenvolvimento durante a educação infantil (Gama, 2015, p.209).

Sendo assim, no campo da Educação Física, isolar-se no tratamento dos conteúdos apenas em uma perspectiva da motricidade, não mobilizará as funções psíquicas importantes da infância, pois trabalharemos com funções psíquicas

elementares, que destas as crianças já nascem com elas constituídas. Como já vimos no decorrer deste texto, a criança poderá desenvolver rapidamente a natureza humana, pois é possibilitado o acesso às objetivações humanas mais desenvolvidas. Portanto, no ambiente escolar, o tratamento dos conteúdos da Cultura Corporal supera a perspectiva da motricidade, pois estamos possibilitando a apropriação a partir de valores universais, que constituem a natureza humana. Esse princípio liga-se ao próximo:

- 4. Provisoriedade e historicidade dos conhecimentos.** Segundo o Coletivo de Autores (2012) este princípio se refere a apresentar para a criança o desenvolvimento histórico da cultura para que ela compreenda as relações sociais e se perceba enquanto um sujeito histórico.

No nosso entendimento, se trata de assumir a história como matriz científica como aponta Taffarel (et.al., 2009). De modo que a organização dos conteúdos curriculares se oriente pelo princípio da radical historicidade do homem, organizando-se “[...] em torno do mesmo conteúdo, a própria história dos homens, identificado como o caminho comum para formar indivíduos plenamente desenvolvidos.”, (SAVIANI, 2007c, p.129). Afinal, o presente tem uma história enraizada no passado, ao passo que também contém elementos que projetam o futuro; sendo impossível compreender com radicalidade o presente sem compreender as suas raízes, o que implica o estudo de sua gênese. (SAVIANI, 2007a). Nesta perspectiva, é imprescindível para o trato com conhecimento abordá-lo na sua historicidade, como produto da ação humana concretizada num dado momento histórico. Ademais, a história do desenvolvimento dos conhecimentos produzidos pela humanidade fornece pistas importantes para sua organização, sistematização e sequenciamento lógico e metodológico ao longo do tempo (séries ou ciclos de escolarização) (Gama, 2015, p.210).

Sendo assim, no trato com o conhecimento da Educação Infantil, precisamos nos remeter à premissa do desenvolvimento infantil, que dá a sua compreensão a partir do mundo objetivo. A criança se humaniza como ser social a partir das relações e das objetivações humanas no processo de repetir ações, imitá-las, controlá-las; com a inserção da linguagem, ela aprende a nomeá-las, conhecer a sua ação e, posteriormente, querer saber como se constitui.

Para ajudar nesse sentido de identificar qual conteúdo devemos trabalhar em dada realidade, os princípios curriculares da seleção de conteúdos nos orientam a considerar os seguintes elementos:

- 1. A relevância social do conteúdo.** Segundo Coletivo de Autores (2012), a reflexão pedagógica deve estar veiculada a explicação dos dados da realidade social concreta, ofertando ao aluno a compreensão sócio-histórica, em especial sua condição de classe social.

Sendo assim, na Educação Infantil, temos como a contradição a ser superadora o homem natureza x o homem cultura, os conteúdos a serem tratados se direcionam nessa direção que nos leva a pensar na organização dos conteúdos da Cultura Corporal, de maneira como eles se manifestam em suas objetivações (o mundo concreto) para as suas primeiras assimilações/apropriações. Além disso, é importante analisar as condições postas da realidade em questão a serem trabalhadas um dado conteúdo. Essa premissa vincula-se ao próximo princípio.

- 2. Contemporaneidade do conteúdo.** Segundo Coletivo de Autores (2012, p.32) significa “[...] garantir aos alunos o conhecimento do que de mais moderno existe no mundo contemporâneo, mantendo-o informado dos acontecimentos nacionais e internacionais, bem como do avanço da ciência e da técnica.” Isso não abre brechas para que, não deixe se de trabalhar o clássico, até porque segundo o Coletivo de Autores (2012, p.33) [...] “o clássico jamais perde a sua contemporaneidade.”

Para a Educação Infantil, o ensino da Cultura Corporal, implica desde mostrar as ações de instrumentos elaborados dentro da Cultura Corporal, até a experiência de locais que se praticam tais elementos, mas, o que não se pode perder de vista é o reconhecimento da necessidade/origem histórica do conteúdo. Estas premissas vinculam-se com o próximo princípio.

- 3. Objetividade e enfoque científico do conhecimento.** Segundo Gama (2015), com a realidade atual que se encontra a sociedade, com o relativismo exacerbado, defender os conteúdos científicos, clássicos e de universalidade histórica, se encontra emergente.

Isto porque, embora o princípio de relevância social do conteúdo aponte não ser qualquer tipo de conhecimento que deve ser tratado na escola, em tempos de relativismo cultural e subjugo do conhecimento objetivo e sistematizado é necessário reforçar a necessidade de se considerar como critério a objetividade do conhecimento ao se deliberar sobre o que entra e o que fica de fora dos currículos escolares, bem como a abordagem científica dos conhecimentos que serão selecionados (Gama, 2015, p.193).

Sendo assim, no trato com o conhecimento da Cultura Corporal, ao realizarmos atividades de aprendizado na Educação Infantil, devemos nos perguntar ao qual clássico da Cultura Corporal aquela atividade está vinculada. Principalmente para não cairmos no trato com conhecimento tácito, que é algo comum nesta etapa dentro da nossa área, mas a associação do movimento com ação não são a mesma coisa, como explica Teixeira (2018):

[...] remete à urgência da discussão sobre movimentar e agir, onde o segundo é marcado pelas intencionalidades e prévia-ideação própria dos humanos, onde nos difere do ponto de vista ontológico de outros seres que também se movem, o que faz o ser humano dar um salto qualitativo que o distingue radicalmente dos demais seres vivos, condição que só é possível por meio do trabalho, do convívio social e da transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos pelas gerações anteriores, por meio da educação (Teixeira, 2018, p.70).

- 4. Adequação às possibilidades sociocognoscitivas do aluno.** Esse princípio também se vincula ao anterior, principalmente ao que tange a Educação Infantil no ensino da Educação Física. Segundo Coletivo de Autores (2012, p.33) [...] competência para adequar o conteúdo à capacidade cognitiva e à prática social do aluno, ao próprio conhecimento e às suas possibilidades enquanto sujeito histórico. É possibilitar a criança o conhecimento de modo que ela consiga compreender.

Na Educação Infantil, devemos possibilitar à criança a possibilidade de conhecer o mundo concreto. Sendo assim, no trato com o conhecimento da Cultura Corporal, a nossa tarefa é ofertar o contato com os instrumentos (que vai desde uma bola de futebol, ao oportunizar caminhar na trave da ginástica) e ensinar ações (desde um movimento ritmado com dança, a tomada de território com o fundamento das lutas ou ensinar um jogo/brincadeira), pois, o ato do conhecimento, inicia-se a partir do contato com o real.

Em síntese, neste capítulo foi possível constatar que o ensino da Educação Infantil é de extrema complexidade. O curto período em que acontecem grandes evoluções, evidencia-se isso. O professor de Educação Física, ao atuar nessa etapa, deve se apropriar tanto de fundamentos psicológicos como metodológicos, que devem estar alinhados em uma única perspectiva filosófica. Além disso, é preciso saber identificar as objetivações históricas da Cultura Corporal, isso quer dizer, a concreticidade dessa cultura constituída na realidade para as crianças realizarem suas primeiras aproximações.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reconhecendo a relevância social da pesquisa de encontrar as possibilidades teórico-metodológicas de desenvolver o trato com o conhecimento da Cultura Corporal, na Educação Infantil, além da proposta da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), nos perguntamos sobre as contribuições teórico-metodológicas propostas pelos recentes estudos científicos que versam sobre a organização do ensino da Educação Física na Educação Infantil, a partir da unidade teórico-metodológica entre a pedagogia histórico-crítica, a psicologia histórico-cultural e a abordagem crítico-superadora, cujo corolário é uma posição político-pedagógica contraposta às propostas curriculares hegemônicas determinadas pelo capital e orientadas por uma perspectiva de formação humana unilateral e pragmática.

Para obter a resposta dessa pergunta, os estudos foram versados com base em análise de categorias. Categorias como Contradição; e o par dialético Conteúdo/Forma, que nos permitiram pensar acerca do nosso objeto com radicalidade, totalidade e rigorosidade teórica e metodológica.

Sendo assim, as contradições postas pelo desenvolvimento da BNCC, estão ligadas a um projeto mundial, baseado em políticas fundo monetaristas, de educação a favor do capital, que se utiliza de organismos transnacionais para aplicar tais políticas para a manutenção do sistema capitalista.

Analisando radicalmente, essas políticas exercem o papel de exacerbar ainda mais as desigualdades sociais e utilizam a educação como um meio para executar isso. Ao verificar os princípios e a fundamentação teórica da BNCC, é possível estabelecer o vínculo com as teorias do Aprender a aprender (Duarte, 2016), que não priorizam o conhecimento científico e reforçam o conhecimento tácito dentro da escola. A reforma do ensino médio, com os itinerários no lugar de matérias nucleares, escancara ainda mais a lógica desse tipo de formação. Mas, o que foi demonstrado nessa pesquisa, é que esse rebaixamento dos conteúdos nucleares para o ensino, começa desde a tenra idade.

Ao elencar os campos de experiência e retirar a função do professor de ensinar para a criança, tendencialmente o jovem da classe trabalhadora não terá uma base sólida para desenvolver o pensamento por conceito na sua idade adulta, formando um sujeito que se molda, aceita o que está colocado, mesmo que isso o prejudique.

Mas, existe um discurso sedutor que se chama Meritocracia. Ao analisarmos, no âmbito escolar, ele está presente em todas as etapas. Na Educação Infantil, quando se coloca a criança como autoprodutora de conhecimento, está se reforçando também esse discurso meritocrático. Cria-se um ideário em que as crianças nasceram com condições iguais de desenvolvimento e que é só esperar o alvorecer de cada uma para que o ensino seja estabelecido, esquecendo-se completamente das contradições sociais.

Ao analisarmos a organização do documento da BNCC para Educação Infantil, é possível encontrar a sua positividade sobre diversos aspectos que constituem a sociedade, como a ênfase no cuidado, o acolhimento, o respeito e o apoio dos adultos ao combate a opressões de gênero e outros tipos de exclusão, em um ambiente desenvolvente, acolhedor e com ricas experiências objetivas. Até nos objetivos de aprendizagem, identificamos ações desenvolventes. Mas, a grande contradição está em sua defesa de projeto histórico e na sua base teórica, pois não há como atingir os objetivos colocados na base para Educação Infantil, a partir de correntes oriundas do ensino intuitivo e das teorias do aprender a aprender.

Mesmo com a tentativa de inibir conteúdos nucleares para a proposta, a partir da análise das ações indicadas no documento, é possível identificar os conhecimentos nucleares a serem ensinados. Foi a partir desse contexto que conseguimos inserir uma tentativa de esforço teórico de selecionar conteúdos da cultura corporal a partir dos objetivos e das aprendizagens esperadas e estabelecidas no documento complementar “campos de experiências: efetivando direitos e aprendizagens na Educação Infantil”.

Sendo assim, levantamos como a principal contradição encontrada na BNCC no trato com o conhecimento na Educação Infantil, que seu próprio arcabouço teórico não é capaz de atingir os seus próprios objetivos estabelecidos para o desenvolvimento das crianças de zero a 5 anos e 11 meses de idade. Porém, reconhecemos que uma base histórico-crítica que oriente as atividades de ensino e aprendizagem, poderia ser capaz de atingir os referidos objetivos, pois nela encontramos elementos psicológicos e didáticos que buscam entender os nexos e relações da realidade, tendo um projeto histórico superador, propositivo, a fim de contornar as desigualdades sociais impostas pelo modo de produção capitalista.

Ademais, a especificidade para a categoria “forma” é refletir/possibilitar o laço, os elementos, os momentos que constituem o conteúdo da estrutura do conteúdo, ou seja, predispor a forma mais adequada de transmitir o conteúdo para o indivíduo. Essa relação possibilita o desenvolvimento das estruturas interiores e exteriores do ser humano, aprendendo dado fenômeno construído pela humanidade e, não somente da expressão/manifestação interior e exterior, sem que penetre na essência humana.

Para isso, em nossa análise, utilizamos como instrumento os fundamentos da didática histórico-crítica, considerando conteúdo-forma-destinatário, que nos instrumentaliza a planejar um ensino desenvolvente. Assim sendo, entendemos como conteúdo a Cultura Corporal enquanto conhecimento a ser tratado na disciplina Educação Física.

Com base na discussão da categoria valorização, a cultura corporal é um conhecimento de universalidade histórica, que tem seu valor por estar atrelado ao desenvolvimento e sobrevivência da sociedade. Sendo assim, nos conteúdos da Cultura Corporal, encontramos as objetivações históricas humanas; isto significa que ao inserir esse conteúdo no currículo e tratá-lo na escola, estamos ensinando também a natureza humana.

Por isso, ao defendermos a Abordagem Crítico-superadora como método para o ensino da Educação Física, estamos defendendo a Cultura corporal, pois ela utiliza esses conhecimentos para sistematizar as aulas de Educação Física. Ao selecionarmos os conteúdos nucleares da proposta da BNCC, levamos em conta os princípios da referida abordagem. É importante ressaltar a tarefa histórica que cada professor de educação física que atua na Educação Infantil tem, a saber: de pensar em melhores formas para tratar esse conhecimento. Assim, Teixeira (2018) sinaliza que precisamos entender o contexto histórico do desenvolvimento do conteúdo, para entender as formas mais adequadas de transmitir esse conhecimento.

Destarte, entramos na discussão da forma. Em seu aporte teórico, a abordagem crítico-superadora apresenta o ensino através de ciclos de escolarização, em que tratam os seus conteúdos em sucessivas aproximações, isto é, cada conteúdo pode ser apreendido em diferentes formas, desde sua tenra idade. Partindo desse pressuposto, o ciclo de escolarização que é situado a Educação Infantil, é o 1º ciclo, que tem como objetivo a identificação dos dados à realidade. Portanto, nesse ciclo é

possível realizar ações de constatar, classificar, perceber e identificar elementos da cultura corporal.

Atualmente, nos documentos legais, a Educação Infantil é estabelecida da creche até as pré-escolas e, em 1996, ela foi considerada pela LBD uma etapa de ensino. A partir do que foi discutido nessa pesquisa, podemos apontar que o objetivo estabelecido no ciclo de escolarização resume o sentido das ações que devem ser tomadas na Educação Infantil, de organizar os dados da realidade para aquele novo ser, candidato a partícipe do gênero humano, considerando que as formas (método) para cada etapa de ensino (creche/ pré-escola) vão ser diferentes.

Sendo assim, entramos na discussão do destinatário. Para estabelecer as melhores formas de organizar os dados da realidade para criança, o professor precisa conhecer como ela se desenvolve. Considerando esta assertiva, salientamos a importância do uso conjunto com os ciclos de escolarização, a ferramenta da periodização do desenvolvimento psíquico, sistematizada a partir dos estudos da teoria da atividade, em que encontramos as principais leis que regem o psiquismo humano ao longo do desenvolvimento.

Ademais, conferimos que no trabalho com os bebês, identificar os dados da realidade a partir da comunicação emocional direta, com as crianças bem pequenas, atividade objetal manipulatória, com as crianças pequenas, os jogos de papéis. Isso demanda, o esforço teórico de estudo e comprometimento com uma educação desenvolvente. Não se pode objetivar as melhores formas de conhecimento sem conhecer como o ser humano se desenvolve. Por isso, os fundamentos didáticos e a teoria psicológica devem caminhar juntos.

Ao que tange sobre seleção e organização dos conteúdos, os princípios curriculares sistematizados por Gama (2015), com base na Pedagogia Histórico-Crítica e na Abordagem Crítico-Superadora, são uma ferramenta indispensável para o planejamento do(a) professor(a) em duas aulas, partindo da realidade em que está, nos guiam em uma direção de seleção e método. Precisamos fazer o exercício de análise dos princípios de seleção com os conteúdos ministrados e os princípios metodológicos na didática.

Em suma, as principais considerações sobre a categoria conteúdo e forma na unidade teórico-metodológica entre a pedagogia histórico-crítica, a psicologia histórico-cultural e a abordagem crítico-superadora são:

1. Sobre a questão do conteúdo: o conteúdo defendido como científico, a partir do ensino da educação física é a cultura corporal. Conteúdo clássico, de universalidade histórica. Ao nos depararmos com os campos de experiências da BNCC, é possível identificar os conhecimentos nucleares a partir dos objetivos e ações indicadas no documento. Conseguimos identificar os elementos da cultura corporal, como jogos e brincadeiras, dança, esportes, ginásticas e luta, atividades circenses, em que não direcionamos em alguns elementos a sua especificidade do conteúdo (tipo, danças, esportes), pois isso demanda da realidade objetiva, do acesso a materiais e espaços disponíveis de cada um professor em sua particularidade de seu trabalho. Uma ferramenta teórica para seleção desses conteúdos são os princípios curriculares, sistematizados por Gama (2015).
2. Sobre a questão das formas e do destinatário: pensar em formas de ensinar, implica reconhecer o seu destinatário, que vai desde a sua realidade concreta, como a forma que esta se manifesta socialmente, até como o seu psiquismo funciona. Entender por que os conteúdos de forma operacional são mais desenvolvendo nesse período, implica de o professor compreender o que são funções psíquicas, a periodização do desenvolvimento e os tipos de pensamento. É importante salientar que no trabalho com a Educação Infantil, independente da área do conhecimento em questão, precisamos, no primeiro, momento dessa etapa de escolarização, trabalhar em conjunto para o desenvolvimento da linguagem, pois o desenvolvimento da linguagem oral será esteira para os próximos desenvolvimentos. Isto implica dizer que, mesmo em gestos e movimentos, pensar em atividades que também mobilizem as funções fonéticas é extremamente importante. O trato com o conhecimento na Educação Infantil com as áreas de conhecimento, se dá de maneira conjunta; em cada área, podemos trabalhar em segundo plano outras áreas do conhecimento também.
3. Sobre unidade teórico-metodológica entre a pedagogia histórico-crítica, a psicologia histórico-cultural e a abordagem crítico-superadora: esse estudo demonstrou a potencialidade dessa unidade teórica-metodológica para as ações e de um planejamento desenvolvendo. É possível perceber a complementação entre si. A abordagem crítico-superadora estabelecendo, a

partir dos ciclos de escolarização os objetivos de ensino em cada etapa escolar, os princípios curriculares, a pedagogia histórico-crítica também contribui para os princípios curriculares e a didática do professor na dinâmica da sala de aula. E os fundamentos psicológicos, da psicologia histórico-cultural, para pensar as melhores formas e conhecer o seu destinatário. Essa unidade teórico-metodológica potencializa o trabalho pedagógico do professor, principalmente na Educação infantil, que o trabalho está focado na imagem sensorial em um primeiro momento; e suas transformações são rápidas, diferente das outras etapas de desenvolvimento.

É importante sinalizarmos alguns limites não superados nessa pesquisa, mas que podem ser superados por outros pesquisadores. O primeiro, é sobre a crítica mais aprofundada acerca do que está colocado na BNCC como conteúdo. Já existem trabalhos desenvolvidos sobre essa questão, mas ao que tange a Educação Física, seria imprescindível verificar quais tipos de conteúdo estão intrínsecos em nossa área. O segundo é a necessidade de experiências objetivas, da cultura corporal na Educação Infantil. Por conta da pandemia e de uma volta pós-pandemia rápida, não tivemos condições de realizar uma experiência com os conteúdos nucleares, identificados na proposta da BNCC para Educação Infantil.

Em suma, afirmamos a nossa hipótese de que o sistema conceitual e metodológico oriundo da unidade teórico-metodológica entre a pedagogia histórico-crítica, a psicologia histórico-cultural e a abordagem crítico-superadora, nos permitem avançar em um tipo de organização de ensino da Educação Física na Educação Infantil contra-hegemônico, porque esta unidade propõe diretrizes curriculares-pedagógicas-didáticas que superam por incorporação as diretrizes curriculares-pedagógicas-curriculares da BNCC, tanto na concepção de desenvolvimento e infância, quanto no trato com o conhecimento da cultura corporal, pois os seus conteúdos levam as significações históricas (os signos sociais), o ensino para o desenvolvimento das funções psíquicas, objetivando o vir a ser da criança, com ações de aprendizagem que organizam as informações do mundo objetivo.

Sendo assim, concluímos que o ensino da Abordagem Crítico-Superadora, junto com as contribuições da Psicologia Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-crítica, pois, o ciclo escolarização que representa a Educação Infantil, identificação dos dados da realidade, demanda que o profissional de Educação Física se aproprie

de fundamentos psicológicos, para conhecer a lógica interna do psiquismo do período da Educação Infantil, para assim organizar e selecionar um planejamento dentro das possibilidades cognitivas, desde o ensino com os bebês.

Neste sentido, o planejamento deve estar alinhado juntamente com a periodização do desenvolvimento e os Fundamentos da Teoria da Educação Histórico-Crítica e a Abordagem Crítica-Superadora que, por sua vez, defende os conteúdos da Cultura Corporal, a partir da teoria da atividade e a superação do projeto histórico capitalista.

REFERÊNCIAS

Anuário Brasileiro da Educação Básica 2018 (Versão Atualizada). Edição: Editora Moderna, 2018. Disponível em:

<https://www.fundacaosantillana.org.br/publicacao/anuario-brasileiro-da-educacao-basica-2018-versao-atualizada/> Acesso em 20 de dezembro 2022

ARCE, Alessandra. Apresentação. *In*: ARCE, Alessandra; MARTINS, Ligia Marcia (org.). **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?** Em defesa do ato de ensinar. 3. ed. rev. Campinas - Sp: Alínea, 2013. p. 5-13. ISBN 9788575166192.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** 1ª Edição. 3ª reimp. Trad. RETO, Luís Antero; PINHEIRO, Augusto. São Paulo: Edições 70, 2016. 276 p.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular - Educação é a Base.** Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular. Educação é Base – Educação infantil.** MEC: Brasília, 2018a. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/12/BNCC_19dez2018_site.pdf. Acesso em: 21 agosto de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara De Educação Básica . **Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil.** Resolução CNE/CEB 5/2009. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de Dezembro de 2009b, Seção 1, P. 18.

BRASIL. **Proposta pedagógica e currículo em educação infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise/Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental.** Departamento da Política de Educação Fundamental. Coordenação-Geral de Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF/ DPEF/COEDI, 1996. 114p.

BELTRÃO, José Arlen. **Novo ensino médio:** o rebaixamento da formação, o avanço da privatização e a necessidade de alternativa pedagógica crítica na educação física. 267 f. il. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da Educação Física.** São Paulo: Cortez, 2012.

CHEPTULIN, Alexandre. **A dialética materialista:** Leis e categorias da dialética. São Paulo: Alfa-Omega, 1982. 354 p.

Dias, R. S. L. **Crítica da concepção de criança, de educação e de cultura corporal na educação infantil:** análise dos documentos oficiais. 2015. Dissertação de mestrado (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Feira de Santa – Ba

DUARTE, N. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**. Campinas: Autores Associados, 2016.

DUARTE, Newton. **A Pesquisa e a formação de intelectuais críticos na Pós-graduação em Educação**. PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 89-110, jan/jun. 2006 <http://www.perspectiva.ufsc.br>

ESCOBAR, M.O.; TAFFAREL, C. N. Z. **Cultura Corporal e os Dualismos Necessários à Ordem do Capital**. Boletim Germinal. Boletim número 9, 11/2009.

FERREIRA, Carolina Góis. **O conceito de clássico e a pedagogia Histórico-Crítica**. In: MALANCHEN, Julia (org.). et al. A pedagogia histórica-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular. 1. ed. rev. Campinas - Sp: Autores Associados, 2020. cap. 6, p. 107-130. ISBN 9786588717011.

GAMA, C. N. **Princípios curriculares à luz da Pedagogia histórico-crítica: as contribuições da obra de Dermeval Saviani**. 2015. 232 f. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.
KOSIK, Karel. Dialética do concreto. São Paulo: Paz e Terra, 1976. 250 p.

KOPNIN, P. V. **Fundamentos lógicos da ciência**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1972. 280 p.

LACERDA, Cristiane Guimarães de. **Formação de professores de educação física para a educação infantil na perspectiva da formação ampliada**. 131 f. 2014. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014

LAZARETTI, Lucinéia Maria. **Cadê o conteúdo que estava aqui? interlocuções entre a base nacional comum curricular e educação infantil**. In: MALANCHEN, Julia (org.). et al. A pedagogia histórica-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular. 1. ed. rev. Campinas - Sp: Autores Associados, 2020. cap. 6, p. 107-130. ISBN 9786588717011.

LEONTIEV, A.; **O Desenvolvimento do Psiquismo**. São Paulo, Centauro, 2004

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Os princípios do desenvolvimento mental e o problema do atraso mental**. In: LURIA, Alexandr (org.). et al. Psicologia e Pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. São Paulo - Sp: Centauro, 2005.

MARTINS, L. M.. **O ensino e o desenvolvimento da criança de zero a três anos**. In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. (Orgs.). Ensinando aos pequenos: de zero a três anos. Campinas; Alínea, p. 93-121, 2009

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, 2013a.

Martins, Lígia. **Desenvolvimento do pensamento e a educação escolar**: etapas de formação de conceitos à luz de Leontiev e Vigotski. Fórum linguistic., Florianópolis, v.13, n.4, p.1572-1586, ou t./dez. 2016.

MARTINS, L. M. **Os fundamentos psicológicos da pedagogia histórico-crítica e os fundamentos pedagógicos da psicologia histórico-cultural**. Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 5, n. 2, p. 130-143, dez. 2013b.

Marsiglia, Ana Carolina Galvão. **Um quarto de século de construtivismo como discurso pedagógico oficial na rede estadual de ensino paulista**: análise de programas e documentos da Secretaria de Estado da Educação no período de 1983 a 2008 / Ana Carolina Galvão Marsiglia – 2011. 227f; 30 cm. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara.

MELO, Flávio Dantas Albuquerque. **O trato com o conhecimento da Educação Física escolar e o desenvolvimento do psiquismo** : contribuições da teoria da atividade / Flávio Dantas Albuquerque Melo. – 2017.

MELO, Flávio Dantas Albuquerque; LAVOURA, Tiago Nicola; TAFFAREL, Celi Nelza Zülke. **Ciclos De Escolarização E Sistematização Lógica Do Conhecimento No Ensino Crítico-Superador Da Educação Física**: Contribuições Da Teoria Da Atividade. Revista Humanidades e Inovação: A escolarização da Educação Física no Século XXI, Palmas, v. 7, n. 10, p. 117-134, abr. 2020. Quinzenal.

MONTORO, Xabier Arizzabalo. **Capitalismo y economía mundial**: bases teóricas y análisis empírico para la comprensión de los problemas económicos del siglo XXI. Madrid: Instituto Marxista de Economía, 2014. 720 p

PASQUALINI, J. C.; MARTINS, L. M. Currículo por campos de experiência na educação infantil: ainda é possível preservar o ensino desenvolvente? **Revista online de Política e Gestão Educacional**, [S. l.], v. 24, n. 2, p. 425–447, 2020. DOI: 10.22633/rpge.v24i2.13312. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13312>. Acesso em: 28 set. 2020.

PASQUALINI, Juliana Campregher; LAZARETTI, Lucinéia Maria. **Que educação infantil queremos? Um Manifesto em defesa da Educação escolar para crianças pequenas**. Bauru, São Paulo: Miriveja, 2022.

Pasqualini, J. C. **Concepção de ser humano, educação e desenvolvimento**. In: Juliana Campregher Pasqualini; Yaeko Nakadakari Tsuhako. (Org.). (2016). Proposta pedagógica para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP. 1ed.Bauru: Secretaria Municipal de Educação de Bauru.

PASQUALINI, J. C. **Periodização do desenvolvimento psíquico à luz da Escola de Vigotski**: a teoria histórico-cultural do desenvolvimento infantil e suas implicações pedagógicas. In: MARSIGLIA, A. C. G. (Org.). Infância e pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2013. p. 71-97.

SANTOS, N. R. **Desenvolvimento infantil na idade pré-escolar: uma análise a partir do Centro de Educação Básica (CEB) - UEFS**. 2016. Dissertação de mestrado. (mestrado em educação) Universidade Federal da Bahia, Salvador – Ba

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 15 ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 42^a ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, D. **Sobre a natureza e especificidade da educação**. *Geminal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 7, n. 1, p. 286-293, jun. 2015

Saviani, D. (2013). A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA, AS LUTAS DE CLASSE E A EDUCAÇÃO ESCOLAR. *Geminal: Marxismo E educação Em Debate*, 5(2), 25–46. <https://doi.org/10.9771/gmed.v5i2.9697>

SAVIANI, Demerval. **Educação Escolar, Currículo e Sociedade: o problema da base Nacional Comum Curricular** In: *A pedagogia histórico crítica, as políticas educacionais e Base Nacional Curricular Comum/ Julia Malanchen, Neide Matos e Paulino Orso (org) – Campinas, SP: Editora autores associados. 2020. 7-30p.*

SILVA, William Jose Lordelo. **Crítica à Teoria Pedagógica da Educação Física: para além da formação unilateral**. 112 f. 2011. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

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/ . Acessado em: 18 de março de 2020

TEIXEIRA, David Romão. **A Educação Física na Pré-escola: contribuições da abordagem Crítico-Superadora**. 159 f. 2018. Tese (Doutorado) –Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

Vigotsky, L. S. (2005). **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes (194 páginas) (1^aed.1987).