



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

ROBERSON RODRIGUES LUPION

**CULTURA CORPORAL E A MEDIAÇÃO DO PROFESSOR
DE EDUCAÇÃO FÍSICA:**

contribuições para o trabalho pedagógico na Educação Infantil

Londrina
2020



UNIVERSIDADE
ESTADUAL de LONDRINA

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Londrina
2020

ROBERSON RODRIGUES LUPION

**CULTURA CORPORAL E A MEDIAÇÃO DO PROFESSOR
DE EDUCAÇÃO FÍSICA:**

contribuições para o trabalho pedagógico na Educação Infantil

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Jaqueline Delgado Paschoal.

Londrina-PR
2020

ROBERSON RODRIGUES LUPION

**CULTURA CORPORAL E A MEDIAÇÃO DO PROFESSOR
DE EDUCAÇÃO FÍSICA:**

contribuições para o trabalho pedagógico na Educação Infantil

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Profa. Dra. Jaqueline Delgado
Paschoal
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof. Dr. Carlos da Fonseca Brandão
Universidade Estadual Paulista
"Júlio de Mesquita Filho"
UNESP/ASSIS

Profa. Dra. Marta Regina Furlan de Oliveira
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 11 de dezembro de 2020.

Dedico este trabalho aos meus pais, que me presentearam com um rico presente, ao ser matriculado na creche filantrópica a alguns quilômetros do bairro onde morávamos! Obrigado mãe Juraci Rodrigues Lupion e pai Roberto Lupion em terem me proporcionado o caminho dos saberes! Gratidão por essa herança!

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora Prof. Dr^a. Jaqueline Delgado Paschoal pela dedicação, paciência e ensinamentos durante todo o percurso na elaboração deste trabalho.

À equipe que compõe o Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina, pelo compromisso com o ensino público de qualidade.

Às amizades que o Mestrado proporcionou, momentos valiosos de estudos, reflexões, partilhas, angústias, anseios e também dos cafés nos intervalos das aulas.

Aos amigos, de perto e de longe que acompanharam o meu percurso do Mestrado, tecendo palavras de incentivo.

Às contribuições do professor Prof. Dr^o. Carlos da Fonseca Brandão e da professora Dr^a. Marta Regina Furlan de Oliveira.

À equipe da Secretaria Municipal de Ensino de Cambé-PR, pelas excelentes oportunidades nas qualidades dos cursos de Formação Continuada de Professores, pude ter a aproximação com os estudos acerca da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural, gratidão pela socialização dos seus saberes Prof. Dr^o Newton Duarte e Prof^a Dr^a Lígia Márcia Martins, sempre nos proporcionando riquíssimas contribuições.

À equipe gestora e de professores das escolas em que eu trabalho, CMEI Balão Mágico, CMEI Prefeito Archimedes Climério Mozer e Escola Rural Municipal Dom Pedro II, meu muito obrigado pela compreensão, pela força e pelo incentivo de todas as horas!

A todos os professores que lutam por uma Educação de qualidade, garantindo a aprendizagem humanizadora à criança, sujeito histórico e de direitos.

À minha família que compreendeu os meus momentos de ausência.

Ao pensar a Educação na perspectiva da luta emancipatória, não poderia senão restabelecer os vínculos tão esquecidos entre educação e trabalho, como que afirmando: digam-me onde está o trabalho em um tipo de sociedade e eu te direi onde está a Educação. Para que serve o sistema educacional, mais ainda quando público, se não for para lutar contra a alienação? (MÉSZÁROS, 2008, p. 17).

LUPION, Roberson Rodrigues. **Cultura Corporal e a mediação do professor de Educação Física: contribuições para o trabalho pedagógico na Educação Infantil**. 143 f. Programa de Pós-Graduação em Educação - Dissertação de Mestrado. Londrina, 2020.

RESUMO

O objetivo deste estudo é de refletir e demonstrar a relevância da atuação do professor de Educação Física para a promoção do aprendizado da criança a partir das atividades da cultura corporal na Educação Infantil. A pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina, Linha de Pesquisa - Docência: Saberes e Práticas e vinculada ao grupo de pesquisa do CNPq, intitulado: Infância, Educação Infantil e Formação de Professores. Justifica-se a relevância da pesquisa por acreditar que, do ponto de vista teórico-metodológico, ainda há a necessidade de apropriações teórico-metodológicas específicas para o ensino da Educação Física que garantam a qualidade dos serviços prestados no trabalho com a criança. O intuito é romper com a ideia de ser essa uma área de conhecimento que apenas orienta e ensina os saberes corporais institucionalizados, de forma mecânica e padronizada. Constata-se na prática que muitas unidades de ensino não têm a presença de professores de Educação Física, visto que geralmente o trabalho da linguagem corporal é realizado pelo professor regente. Historicamente, tanto a creche quanto a pré-escola se pautaram pelo atendimento unicamente assistencialista, cujos professores exerciam exclusivamente o papel do cuidado físico e higiênico da criança pequena e, com os avanços das políticas públicas, o ensino também deve integrar esta etapa de ensino. Como metodologia, optou-se pela pesquisa bibliográfica, tomando por base a Pedagogia Histórico-Crítica e a abordagem Crítico-Superadora. Nesse sentido, foram utilizados autores como: Castellani Filho *et al.* (2009), Saviani (2013), Taffarel (2016), Arce (2014), Pasqualini e Martins (2020), Kishimoto (2008), Elkonin (2009), Kramer (1994) entre outros, por meio destes, é possível demonstrar a importância da Educação Física como área de conhecimento que contribui para o desenvolvimento integral da criança nos aspectos cognitivos, afetivos, sociais e motores, sobretudo no que tange às suas diferentes linguagens. O intuito é avançar e consolidar a estreita relação entre a cultura corporal, o movimento e a aprendizagem, como elementos constituintes no processo de ensinar e aprender na Educação Infantil. Os resultados finais da pesquisa indicam que a mediação do professor de Educação Física contribui significativamente para o desenvolvimento integral da criança, em detrimento às práticas espontaneístas e sem a sistematização do ensino. O outro resultado encontrado diz respeito à importância da Educação Física, que compreende as relações entre corpo, natureza e cultura, superando, desse modo, os conceitos biologicistas como o discurso da aptidão física voltada à saúde e apenas no desenvolvimento das capacidades físicas, desvinculada das questões históricas e sociais da criança. O presente estudo visa contribuir para uma práxis pedagógica de mais qualidade, pois a Educação Infantil constitui-se espaço e tempo propícios para a apropriação e transformação de experiências, promovendo o desenvolvimento da criança em todos os seus aspectos humanizadores.

Palavras-chave: Educação Física, Cultura Corporal, Movimento, Educação Infantil.

LUPION, Roberson Rodrigues. **Body culture and teacher's mediation in Physical Education: contributions to the pedagogical work in early Childhood Education.** 143 f. Graduate Program in Education – Master's Thesis. Londrina, 2020.

ABSTRACT

This study's goal is to demonstrate the relevance of the Physical Education teacher participation in promoting the child's learning through the Body Cultural activities in Early Childhood Education. The research relevance lies in the belief that there is still a need for specific theoretical-methodological appropriations to a Physical Education teaching that assures the quality of the services provided in work with children from a practical point of view. The intention is to break with the idea of this subject as a field of knowledge that guides and teaches the traditional body knowledge in a mechanical and standardized way. It is possible to say that in practice, in many teaching units, there is no presence of Physical Education teachers, since the regent teacher usually performs body language work. Historically, both the daycare center and the pre-school have been based solely on assistance, whose teachers exclusively exercised the role of physical and hygienic care for young children, and, with the advances in public policies, teaching must also integrate this stage of teaching. As a methodology, we chose bibliographic research, based on the Historical-Critical Pedagogy and the Critical-Overcoming approach. In this sense, authors were used: Castellani Filho *et al.* (2009), Saviani (2013), Taffarel (2016), Arce (2014), Pasqualini e Martins (2020), Kishimoto (2008), Elkonin (2009), Kramer (1994) through this, it is possible to demonstrate the importance of Physical Education as an area of knowledge that contributes to the child's integral development in cognitive, affective, social, and motor aspects, especially concerning their different languages. The aim is to advance and consolidate the close relationship between body culture and learning, as a constituent element in the process of teaching and learning in Early Childhood Education. The final results of the research indicate that the mediation of the Physical Education teacher contributes significantly to the integral development of the child, to the detriment of spontaneous practices and without the systematization of teaching. Another result found by us concerns to the importance of Physical Education, which includes the relationships between body, nature, and culture, thus surpassing biologics concepts, such as the discourse of physical fitness focused on health-centered only in the development of physical capacities, unrelated to historical and social issues of the child. The present study aims to contribute to a higher quality pedagogical praxis, once Early Childhood Education constitutes a favorable space and time for the appropriation and transformation of experiences, promoting the development of children in all its humanizing aspects.

Keywords: Physical Education. Body Culture. Early Childhood Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Esquema representativo da periodização do desenvolvimento humano.....	103
Figura 2 – Atividade da cultura corporal: Brincadeiras e percepções sensoriais.....	112
Figura 3 – Atividade da cultura corporal: Ginástica.....	113
Figura 4 – Atividade da cultura corporal: Jogo.....	115
Figura 5 – Atividade da cultura corporal: Dança.....	118
Figura 6 – Atividade da cultura corporal: Luta.....	120
Figura 7 – Atividade da cultura corporal: Esporte.....	122

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Abordagens teóricas da Educação Física.....	26
Quadro 2 - Pesquisas realizadas entre os anos de 2016 e 2019.....	43

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	15
2. HISTÓRICO, CONTEXTUALIZAÇÃO E ESPECIFICIDADES DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO FÍSICA.....	21
2.1 Breve histórico e contextualização da Educação Física no Brasil.....	21
2.2 A cultura corporal e a Educação Física: o que apontam as pesquisas	37
2.3 A cultura corporal como objeto de estudo da Educação Física.....	47
2.4 Abordagem Crítico-Superadora como fundamento na ação do professor.....	59
3. A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO CENÁRIO ATUAL	72
3.1 O avanço da legislação para a consolidação da Educação Infantil como espaço pedagógico.....	72
3.2 O direito da criança à aprendizagem na Educação Infantil.....	82
4. A EDUCAÇÃO FÍSICA E O TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES.....	93
4.1 O trabalho pedagógico do professor de Educação Física na Educação Infantil.....	93
4.2 As brincadeiras como ferramenta de trabalho do professor: uma proposta de intervenção.....	107
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	125
REFERÊNCIAS.....	130

1. INTRODUÇÃO

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, estabeleceu a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica e definiu, no artigo 29, que a sua finalidade é promover “o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos de idade em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996, p. 57). É preciso analisar tanto os avanços quanto os desafios nas instituições de Educação Infantil, principalmente no que tange ao cuidar e educar e como são direcionadas as práticas educativas que promovam a humanização, levando em consideração conteúdo, forma e destinatário, além do que diz respeito à qualificação do professor.

Durante o percurso histórico desse nível de ensino houve um significativo avanço na legislação, passando do cunho meramente assistencialista para a função pedagógica, substituindo os cuidados apenas com a higiene e a alimentação para a aprendizagem e desenvolvimento da criança. Grandes desafios permeiam a Educação Infantil, a exemplo dos cursos de formação inicial de professores que irão atuar, pois, além de uma sólida formação nos cursos de graduação, é preciso que os professores busquem cursos de capacitação em serviço, de modo a refletir sobre suas práxis pedagógicas.

Segundo Mattos e Neira (1999), a criança carrega em si movimentos plenos de sentidos e significados permeados por uma dimensão cultural. Por meio do jogo, da brincadeira, a proposta motora de forma lúdica traz para a criança necessidades e motivações, portanto, cabe ao professor mediar estas ações para proporcionar um desenvolvimento integral. Nesse sentido, as discussões acerca da atuação do professor de Educação Física na Educação Infantil vêm intensificando-se desde a publicação da LDB (1996), cujo Art. 26, § 3º: A Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, “é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos” (BRASIL, 1996, p. 56). A partir de tal recomendação, verifica-se um avanço significativo para essa área, sobretudo em relação à presença do professor especialista atuando nessa faixa etária.

Justifica-se, portanto, a relevância da temática que está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina,

Linha de Pesquisa - Docência: Saberes e Práticas e vinculada ao grupo de pesquisa do CNPq, intitulado: Infância, Educação Infantil e Formação de Professores por acreditar que, há a necessidade de apropriações teórico-metodológicas específicas para o ensino da Educação Física que garantam a qualidade dos serviços prestados no trabalho com a criança. O intuito é romper com a ideia de ser essa “uma área de conhecimento que apenas orienta e ensina os saberes corporais institucionalizados de forma mecânica e padronizadas” (EHRENBURG, 2014, p. 183).

Constata-se, na prática, que, em muitas unidades de ensino, não há a presença de professores de Educação Física, visto que geralmente o trabalho da linguagem corporal é realizado pelo professor regente, muitos com formação em Pedagogia. Outro fator que justifica a pertinência desse estudo é por constatar que, historicamente, tanto a creche quanto a pré-escola se pautaram pelo atendimento unicamente assistencialista, cujos professores exerciam exclusivamente o papel do cuidado físico e higiênico da criança pequena.

Os documentos oficiais que orientam o trabalho pedagógico na Educação Infantil, ressalta por meio do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), a necessidade de se trabalhar o eixo Movimento, já as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), assinalam deslocamentos e movimentos amplos e, a Base Nacional Comum Curricular (2017), destaca o corpo, gestos e movimentos. No entanto, não mencionam o professor especialista atuando nessa etapa da Educação Básica.

A disciplina da Educação Física não se faz presente nem nas redes públicas de ensino, tampouco nas redes privadas, já que a linguagem corporal da criança, se resume a atividades livres de se movimentarem de forma recreativa, sem a mediação, a sistematização e o planejamento da ação pedagógica com um determinado objetivo. Não há uma legislação específica que determinam os editais nos concursos públicos para professores especialistas de Educação Física na Educação Infantil. Isso porque as redes municipais de ensino, que exigem a formação nessa área geralmente contemplam apenas às turmas de quatro e cinco anos, ficando desassistidas as crianças de zero a três anos.

Como relato trago minha própria experiência como professor atuando há vinte anos como professor de Educação Física na Educação Infantil, sendo dez anos na rede privada e dez anos na rede pública, pois tive dificuldades no desenvolvimento do trabalho pedagógico com as crianças. Na prática, a minha

formação inicial, apresentou lacunas em relação aos conteúdos nesta etapa da educação básica, o que fez com que eu tivesse que buscar me aprofundar nos estudos por iniciativa própria por meio de cursos e congressos, sendo que, minha primeira experiência foi na escola particular e esta não oferecia curso de formação em serviço.

Como professor de Educação Física, iniciei minha carreira nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil com crianças de quatro e cinco anos e depois de um determinado tempo, comecei a trabalhar com as crianças bem pequenas onde tive a oportunidade de participar de cursos de formação em serviço a partir do referencial teórico que o município de Cambé adota, a Pedagogia Histórico-Crítica. Diante disso, acredito que os processos formativos são essenciais na garantia do direito da criança à aprendizagem e no desenvolvimento das máximas qualidades humanas.

Por acreditar que o professor de Educação Física contribui significativamente para a promoção do desenvolvimento integral da criança, sobretudo em relação à cultural corporal, por meio de atividades relacionadas a lutas, jogos, esportes e brincadeiras, elencou-se como problema de pesquisa: “em que medida a cultural corporal, como objeto de estudo da Educação Física, pode contribuir para o desenvolvimento das máximas qualidades humanas da criança no contexto da Educação Infantil?”.

A fim de responder tal questionamento, o objetivo geral é refletir e demonstrar a contribuição da atuação do professor de Educação Física para a promoção do aprendizado e desenvolvimento da criança a partir das atividades da cultural corporal na Educação Infantil. Como objetivos específicos, a intenção foi: traçar o percurso histórico, a contextualização e as especificidades do trabalho pedagógico da Educação Física; discutir a cultural corporal como objeto de estudo da Educação Física; apresentar a abordagem Crítico-Superadora e a Pedagogia Histórico-Crítica, como pressuposto teórico e metodológico que fundamentam a ação do professor na Educação Infantil; analisar os avanços da legislação para a consolidação da Educação Infantil como espaço pedagógico e propor atividades lúdicas relacionadas à cultura corporal, como forma de contribuir para a melhoria das práticas dos professores.

Como metodologia, optou-se pela pesquisa bibliográfica, tomando como referencial teórico a abordagem Crítico-Superadora e a Pedagogia Histórico-

Crítica, que defendem o ensino planejado, sistematizado e mediado pelo professor, em que a aquisição de habilidades motoras não pode ser vista apenas como produto específico do processo de maturação de base biológica. Ao contrário, é preciso compreender a evolução dos processos de aprendizagem em desenvolvimento sob a ótica evolutiva (filogenética), a histórica (sociocultural) e a ontogenética (evolução biológica do homem). Esta abordagem pode vir a contribuir com o desenvolvimento integral da criança pequena, por intermédio dos conceitos clássicos e científicos, sendo uma proposta de atuação na perspectiva de humanização e emancipação por meio de procedimentos didáticos significativos nas formas mais elaboradas.

Para Nóbrega (2005), mesmo que as questões corporais e o movimento sejam valorizados nos processos de ensino e aprendizagem, ficam em segundo plano e acabam sendo apenas acessórios. Segundo o autor, “as produções humanas são possíveis pelo fato de sermos corpo. Ler, escrever, contar, narrar, dançar, jogar são produções do sujeito humano que é corpo” (NÓBREGA, 2005, p. 610).

Para que ocorra o desenvolvimento humano, as questões biológicas, sociais e históricas, devem estar em harmonia, não podem ser de forma segmentada, já que segundo Vigotski (1991, p. 83), “[...] é a relação entre as bases biológicas do comportamento e as condições sociais dentro das quais e através das quais a atividade humana ocorre”. Dessa forma:

A Educação Física é uma disciplina que trata, pedagogicamente, na escola, do conhecimento de uma área denominada aqui de cultura corporal. Ela será configurada com temas ou formas de atividades, particularmente corporais, como as nomeadas anteriormente: jogo, esporte, ginástica, dança e outras, que constituirão seu conteúdo. O estudo desse conhecimento visa apreender a expressão corporal como linguagem (CASTELLANI FILHO *et al.*, 2009, p. 61-62).

Dos referidos conteúdos, a Educação Física objetiva promover um desenvolvimento das habilidades motoras fundamentais: habilidades manipulativas, habilidades locomotoras e habilidades de estabilização. A intenção é enriquecer o vocabulário motor da criança, potencializando, assim, a coordenação motora global, a coordenação motora fina, o esquema corporal e a estruturação espacial e lateralidade, além dos aspectos cognitivos, afetivos e sociais.

Para Negrini (2002, p. 21) a Educação Física como prática corporal “é importante desde a tenra idade: é necessário que se construa caminhos para oferecer uma prática pedagógica que impulse o processo de desenvolvimento da criança e de aprendizagem da criança.” Portanto, compete ao professor que enriquecer as experiências motoras para a criança pequena, potencializando assim o desenvolvimento integral.

Segundo Arce (2014) amparada pelos estudos de Lemos *et al.* (2012), há indicativos diretos dos efeitos do desenvolvimento das habilidades motoras nas aulas de Educação Física, quando ministradas pelo professor especialista, comparando-se às crianças que apenas realizam momentos de recreação. Assim, organizar os espaços e o tempo nas instituições infantis de modo que favoreçam esse desenvolvimento, tanto da criança como dos adultos que com elas trabalham, é o grande desafio de uma proposta educativa de qualidade.

Desse modo, este trabalho está organizado em três capítulos, sendo que o segundo capítulo, intitulado “Histórico, contextualização e especificidades do trabalho pedagógico na Educação Física”, apresenta um breve histórico da Educação Física Escolar no Brasil e as diferentes perspectivas que foram modificando-se ao longo dos anos, bem como as abordagens e perspectivas pedagógicas que foram constituídas. Ainda nesse capítulo, se discute a concepção do processo de ensino e aprendizagem, a metodologia, a função social da escola, os conteúdos e os objetivos a serem trabalhados. Apresenta também um levantamento das produções da área de Educação Física na perspectiva da abordagem Crítico-Superadora acerca da temática cultura corporal como núcleo central do currículo nessa área de conhecimento, as suas particularidades, os objetivos e as contribuições na práxis pedagógica.

Sendo assim, buscou-se delimitar e aprofundar os estudos na abordagem Crítico-Superadora, fundamentada na Teoria Histórico-Cultural, visando ampliar a compreensão do desenvolvimento da criança como ser social, o início da sua constituição enquanto humano. Nessa abordagem, a Educação Física busca superar os conteúdos apenas de meras “expressões de uma natureza biológica do ser humano”, visando ampliar a compreensão do desenvolvimento da criança como ser social, o início da sua constituição enquanto ser humano (DAOLIO, 2007, p. 31).

O terceiro capítulo, “A importância da Educação Infantil no cenário atual” discute os avanços da legislação e a consolidação da Educação Infantil e

analisa os documentos oficiais e norteadores do trabalho pedagógico desta etapa da Educação Básica. Apresenta também a criança como sujeito histórico e de direitos, por meio da mediação direta do professor e as condições objetivas, como as interações as brincadeiras, sendo o eixo norteador ao acesso à cultura mais elaborada.

Com o título “A Educação Física e o trabalho pedagógico na Educação Infantil: possíveis contribuições” o quarto capítulo apresenta uma proposta de vivências e experiências de atividades lúdicas da cultura corporal, como jogos e brincadeiras, ginástica, esportes, lutas, buscando potencializar a interação com os seus pares, conhecimento do seu corpo em relação às limitações, potencializando, assim, as habilidades motoras de manipulação, de locomoção e de estabilização.

Pretende-se, com esta pesquisa, contribuir para a formação continuada dos professores, sobretudo em relação ao desenvolvimento do trabalho intencional com as crianças, visto que isso poderá possibilitar um salto qualitativo na esfera da Educação Infantil. O estudo também contribuirá com a comunidade científica, expandindo as análises sobre formação de professores, metodologia de ensino e práxis pedagógica sob a ótica das atividades da cultura corporal, Abordagem Crítico-Superadora na Educação Física.

2. HISTÓRICO, CONTEXTUALIZAÇÃO E ESPECIFICIDADES DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO FÍSICA

2.1 Breve histórico e contextualização da Educação Física no Brasil

A Educação Física escolar passou por grandes ressignificações ao longo do seu percurso histórico, desde as características higienistas, onde o que se valorizava eram os hábitos relacionados aos hábitos de saúde, em seguida pelo caráter militar onde o intuito era a preparação para a guerra, portanto buscava-se o perfil de homem forte, em seguida, o mais importante era o esporte de alto rendimento.

Muitas inquietações e reflexões surgiram por parte dos pesquisadores a respeito da Educação Física escolar e novas abordagens começaram a surgir para traçar os novos caminhos para a disciplina no âmbito escolar. A Educação Física no Brasil, enquanto área de conhecimento, passou por significativas reelaborações em função das condições políticas, econômicas, culturais e sociais, atendendo, assim, às exigências do sistema político de cada período no Brasil devido às suas características, buscando sempre a consolidação da identidade por meio de leis, decretos e pareceres que organizam e norteiam o trabalho pedagógico e a formação de profissionais para a área (CASTELLANI FILHO *et al.*, 2009).

Segundo Darido e Sanches Neto (2011), a Educação Física escolar, na concepção de Betti (1991), ocorreu no Brasil no ano de 1851, com a reforma Couto Ferraz, que instituía a Educação Física nas escolas da corte, embora a preocupação com a inclusão de exercícios físicos, na Europa, remonte ao século XVIII, com Guths Muths, Jean-Jacques Rosseau, Pestalozzi e outros. Para os autores, com a aprovação da etapa do ensino primário, ano de 1854 a ginástica e dança passam a fazer parte do currículo nas escolas e, no ano de 1882, com a reforma de Rui Barbosa, a ginástica se torna obrigatória tanto para os meninos quanto para as meninas (DARIDO; SANCHES NETO, 2011).

No começo do ano de 1920, com as novas políticas educacionais das diversas disciplinas, entre elas a Educação Física, passou a ser reconhecida como ginástica, porém levou algum tempo para se efetivasse essa legislação da reforma (DARIDO; SANCHES NETO, 2011). Segundo os autores, “a concepção

dominante na Educação Física, no seu início, é calcada na perspectiva que muitos autores chamaram de higienismo”, a ginástica foi o início da superação as questões higienistas e de saúde que permearam a Educação Física durante muito tempo. (DARIDO; SANCHES NETO, 2011, p. 2). Para os autores, em função da necessidade de sistematizar a ginástica na escola:

Surgem os métodos ginásticos. Os principais foram propostos pelo sueco P.H. Ling, pelo francês Amoros e pelo alemão Spiess. Esses autores apresentaram propostas que procuravam valorizar a imagem da ginástica na escola. No modelo militarista, os objetivos da Educação Física na escola eram vinculados à formação de uma geração de suportar o combate, a luta, para atuar na guerra: por isso, era importante selecionar os indivíduos ‘perfeitos’ fisicamente e excluir os incapacitados (DARIDO; SANCHES NETO, 2011, p. 2).

Conforme Castellani Filho *et al.* (2009), os métodos ginásticos ou a Educação Física na escola ganhou respeito diante dos demais componentes curriculares, era vista como importante para o aprimoramento físico, proporcionando saúde e, assim, os indivíduos estariam aptos a contribuir com a riqueza industrial, à disposição do exército e para servir à pátria. A força física e a moral eram, portanto, as funções da Educação Física no contexto educacional e razão da sua existência na escola.

Para Darido e Sanches Neto (2011, p. 3), tanto as concepções higienistas e militaristas da Educação Física “consideravam-na como disciplina essencialmente prática, não necessitando, portanto, de uma fundamentação teórica que a desse suporte”. Segundo os autores, não havia distinção entre a disciplina de Educação Física e as instruções pautadas na instrução militar e, não havia a necessidade de se apropriar de conhecimentos científicos para ensinar, bastava ter sido atleta. Os autores assinalam que, a educação corporal e de movimentos são as maneiras mais adequadas em defesa à educação de forma integral neste momento histórico. Assim, “essas mudanças ocorrem principalmente no discurso, porque a prática higienista e militarista permanece essencialmente inalterada” (DARIDO; SANCHES NETO, 2011, p. 3).

Para Castellani Filho *et al.* (2009) o ano de 1940 foi marcado, no campo da Educação Física no Brasil, pela promoção da disciplina moral e do adestramento físico da juventude brasileira, buscando promover a defesa da nação e, também para atender à necessidade de condicionar os jovens ao cumprimento de

seus deveres com o desenvolvimento econômico do país. De acordo com os autores, a Educação Física escolar, tinha como intenção, o desenvolvimento da aptidão física do homem, com foco nos aspectos psicológicos e biológicos para educar o homem forte, ágil, apto e empreendedor, na sociedade capitalista, procurava adaptar o homem à sociedade, alienando na sua condição de sujeito histórico, capaz de interferir na transformação da mesma.

Neste momento histórico percebe-se que a Educação Física a sua legitimação na escola, tinha como a preocupação as questões práticas e utilitárias que pudessem atender às demandas sociais e, para isso era preciso a manutenção da saúde e a força física. Aos poucos a Educação Física começa a ter indicativos de cunho escolar. Dessa forma “a proposta escola-novista explicita formas de pensamento que, aos poucos, alteram a prática da Educação Física e a postura do professor. Esse movimento conhece o auge no início da década de 1960” (DARIDO; SANCHES NETO, 2011, p. 3).

A proposta de Educação Física pedagogicista, com grandes influências da proposta escola-novista de John Dewey começa a mudar o discurso de Educação Física e a importância do trabalho do professor. Assim, para Darido e Sanches Neto (2011, p. 3) “esse movimento conhece o auge no início da década de 1960 e passa a ser reprimido a partir da instalação da ditadura militar no nosso país”. Para os autores, o discurso na Educação Física passa a ser um meio da educação, visto que nesse período, a educação do corpo e movimento são as maneiras mais adequadas em defesa à educação de forma integral.

Assim, “essas mudanças ocorrem principalmente no discurso, porque a prática higienista e militarista permanece essencialmente inalterada” (DARIDO; SANCHES NETO, 2011, p. 3). Neste momento histórico, percebe-se que a Educação Física não tinha uma base teórica que fundamentasse a sua legitimação na escola, a única preocupação era com as questões práticas e utilitárias que pudessem atender às demandas sociais e, para isso, era preciso a manutenção da saúde e a força física.

Segundo Ghiraldelli Júnior (1991, p. 16), é preciso ter clareza quanto à adoção da Educação Física pedagogicista, no âmbito escolar e muito influenciada pelas “teorias escolanovistas de John Dewey, não significa o abandono, na prática, de uma Educação Física comprometida com uma organização didática ainda sob os parâmetros militaristas”. O autor aponta que, mesmo com uma intenção de a

Educação Física escolar avançar para as questões pedagógicas e com currículo próprio, não descartava de imediato as características militaristas da época.

Para Betti (1996, p. 73), a Educação Física sempre foi presa fácil dos dualismos:

Educação Física versus esporte; esporte versus jogo; teoria versus prática, etc. A sofisticação teórica dos últimos anos superou alguns idealismos e ingenuidades [...], mas gerou uma nova 'macro-dicotomia', que detecto na divisão dos atuais discursos sobre a Teoria da Educação Física em duas grandes matrizes: uma, que vê a Educação Física como área de conhecimento científico; outra, que a vê como prática pedagógica.

É possível, portanto, afirmar que a disciplina de Educação enfrenta uma "crise de identidade e legitimidade da Educação Física escolar, reflete a crise mais ampla pela qual passa a escola pública" (MELLO, 2004, p. 14), pois há muito tempo, essas questões permeiam o espaço escolar e, também, quanto à condução do trabalho pedagógico dos profissionais que ministram a disciplina.

De acordo com Castellani Filho *et al.* (2009), o esporte, como modalidade, passou a ter grande influência na escola, não é o esporte da escola, mas, sim, o esporte na escola. Assim, essa modalidade passa a ser o conteúdo e o objetivo da Educação Física escolar, estabelecendo uma nova relação em que o professor-instrutor se torna professor-treinador, sendo descaracterizada a função de professor para além das questões do esporte.

Segundo Darido (2003, p. 3), é nesse período que, em função da "necessidade da melhoria do rendimento do aluno-atleta, há um aumento no número de pesquisas e de publicações relacionadas à fisiologia do exercício, à biomecânica e à teoria do treinamento". Em meados da década de 1980, a Educação Física pautada no modelo esportivista foi muito criticada nos meios acadêmicos. A condução do trabalho do professor é uma prática de repetição mecânica dos movimentos. "É nessa fase da história que o rendimento, a seleção dos mais habilidosos, o fim justificando os meios está mais presente no contexto da Educação Física na escola" (DARIDO, 2003, p. 3).

Outras abordagens pedagógicas começam a surgir na Educação Física, a exemplo: a Psicomotricidade, a Desenvolvimentista e a Crítico-Superadora, a partir de um movimento de caráter histórico e social presente no país. Conforme aponta Darido (2003, p. 3), assim, "em oposição à vertente mais tecnicista,

esportivista e biologista surgem novos movimentos na Educação Física escolar a partir, especialmente, do final da década de 70”.

Em resistência às concepções biológicas da Educação Física, durante a década de 1980, principalmente no ensino fundamental que tratava a disciplina nas questões dos conteúdos esportivistas, surgem novos movimentos na Educação Física escolar já com cunho histórico-social, compreendendo o ser humano integralmente, dotado de componentes biológicos interagindo com o meio social. De acordo com Darido e Sanches Neto (2011), as várias abordagens na área da Educação Física surgiram na tentativa de romper com o atual modelo mecanicista, esportivista e tradicional, são elas:

Humanista, Fenomenológica, Psicomotricidade, baseada nos Jogos Cooperativos, Cultural, Desenvolvimentista, Interacionista-Constructivista, Crítico-Superadora, Sistêmica, Crítico-Emancipatória, Saúde Renovada, baseada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (DARIDO; SANCHES NETO, 2011, p. 6).

Os autores assinalam a necessidade de apresentar as principais abordagens que norteiam a área da Educação Física na atualidade e a atividade de ensino, levando à reflexão e à condução do trabalho pedagógico, pois é importante “a leitura das obras referentes às perspectivas humanista, fenomenológica, progressista, sócio-constructivista, revolucionária, crítica, sistêmica, plural jogos cooperativos” (DARIDO; SANCHES NETO, 2011, p. 7).

Na perspectiva de ampliar o entendimento dessa questão, Rezer (2013) apresenta as abordagens pedagógicas ao longo da história da Educação Física brasileira, conforme Quadro 1.

Quadro 1: Abordagens teóricas da Educação Física.

Abordagens	Representantes	Ano
Aptidão Física	Victor Matsudo e outros	1978
Humanista	Vitor Marinho de Oliveira	1985
Concepção Aberta	Reiner Hildebrandt e outros	1986
Psicomotora	Le Boulch e outros	1986
Fenomenológica	Silvino Santin, Wagner Moreira	1987, 1990/92/93
Desenvolvimentista	Go Tani e outros	1988
Construtivista	João Batista Freire	1989
Sociológica	Mauro Betti	1991
Crítico-superadora	Valter Bracht e outros	1992
Crítico-emancipatória	Elenor Kunz e outros	1994
Cultural-plural	Jocimar Daólio	1994

Fonte: Rezer (2013, p. 60).

Para as finalidades deste trabalho, optou-se pela análise das seguintes abordagens, por serem as mais frequentes no contexto escolar: Psicomotricidade, Desenvolvimentista, Construtivista, Crítico-Superadora, Crítico-Emancipatória e Saúde Renovada. Na Educação Física, apesar das suas especificidades, em muitos casos há uma combinação das abordagens pedagógicas, assim, “as perspectivas pedagógicas que se instalam na Educação Física, na maioria dos casos, tem suas particularidades, mesclando aspectos de mais de uma linha pedagógica” (DARIDO; SANCHES NETO, 2011, p. 6).

Para Castellani Filho *et al.* (2009, p. 54) nas décadas de 1970 e 1980, começam a surgir os movimentos renovadores na Educação Física. Apontam ainda que “entre eles destacam-se a ‘Psicomotricidade’ com variantes como a ‘Psicocinética’ de Jean Le Boulch (1978)”. Segundo os autores, Le Boulch, concebe a Psicocinética, não como uma metodologia de Educação Física, mas, sim, uma teoria geral do movimento que permite utilizá-lo como meio de formação. Nessa perspectiva, privilegia o “estímulo ao desenvolvimento psicomotor especialmente a estruturação do esquema corporal e as aptidões motoras” (CASTELLANI FILHO *et al.*, 2009, p. 54).

Segundo Darido e Sanches Neto (2011), a Psicomotricidade surge como o primeiro movimento nos programas de Educação Física escolar, contrapondo os modelos de concepções anteriores, como higienismo, militarismo e esportivista. Nessa abordagem, a preocupação é com o desenvolvimento da criança

em relação ao ato de aprender, envolvendo os aspectos cognitivos, afetivos e psicomotores.

Na concepção de Darido (2012, p. 35), professores não especialistas e até mesmo alguns que tenham a formação específica em Educação Física compreendem que o papel da disciplina “é auxiliar na melhoria da alfabetização, da sociabilização, da lateralidade, da coordenação motora etc”. Para a autora, “existe a crença de que as aulas de Educação Física servem de meio para outras aprendizagens, [...] como a aprendizagem da matemática ou a alfabetização” (DARIDO, 2012, p. 35).

Soares (1996) aponta a Psicomotricidade como um primeiro momento da Educação Física buscando como objetivo o desenvolvimento da criança com o ato de aprender, envolvendo os processos cognitivos, afetivos e psicomotores. Assim, a Educação Física perde a sua identidade, não tem o seu conteúdo próprio, se torna um meio para atingir determinados fins para aprender outras disciplinas curriculares: Matemática, Língua Portuguesa, História, Ciências, etc. Dessa forma, “essa metáfora biológica e evolucionista foi largamente utilizada pela educação de um modo geral e pela Educação Física de um modo específico” (SOARES, 1996, p. 9).

De acordo com Darido (2012, p. 36), quanto à disciplina de Educação Física na escola:

Não se trata de negar o papel importante que a questão da interdisciplinaridade deve desempenhar na escola e o foco da Educação Física neste contexto, mas sim de ter em mente que a interdisciplinaridade só será positiva para a Educação Física na escola quando estiverem claras para o professor quais são as finalidades desta disciplina. Somente deste modo, haverá preocupação em assegurar ao aluno as questões relacionadas à cultura corporal com suas características específicas.

Para Darido (2012), essa visão da Educação Física como um instrumento para outras aprendizagens é derivada das concepções da abordagem da Psicomotricidade e da abordagem Construtivista, em que a Educação Física é vista como uma disciplina que poderá contribuir para as outras áreas de conhecimento, como leitura, escrita e operações lógico-matemáticas. Na opinião da autora, “no construtivismo, a intenção é a de construir conhecimento a partir da interação do sujeito com o mundo, em uma relação que extrapole o simples

exercício de ensinar e aprender” (DARIDO, 2012, p. 36). Essa concepção teve a influência de Jean Piaget.

Ainda a partir das considerações da autora, essa abordagem possibilita uma integração com uma proposta pedagógica ampla e integrada da Educação Física nos primeiros anos de educação formal, superando a lógica mecanicista, na qual o objetivo era selecionar quem tinha mais habilidades para competições de alto nível, superando assim as concepções esportivista e alto rendimento. Nesse sentido, para Le Boulch (1987, p. 53), a Psicomotricidade como programa das atividades da Educação Física:

Tem por finalidade facilitar a passagem da escola maternal ou do meio familiar para a escola primária. Os exercícios corporais (educação física e esportiva) e as atividades despertadoras visam, essencialmente, ao longo da escolaridade primária, assegurar o desenvolvimento harmonioso dos componentes corporais, afetivos, intelectuais da personalidade da criança objetivando a conquista de uma relativa autonomia e da apreensão refletida do mundo que a cerca.

Freire (2009) compreende que a Educação Física deve atuar na escola junto às outras disciplinas, potencializando assim o processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, “as habilidades motoras precisam ser desenvolvidas, [...], mas deve estar claro quais são as consequências disso do ponto de vista cognitivo, social e afetivo” (FREIRE, 2009, p. 21). Para o autor, é preciso que a Educação Física garanta tanto as ações físicas quanto as questões lógico-matemáticas, em que a criança precisará de subsídios para as atividades na escola e também no seu cotidiano.

Para Darido e Sanches Neto (2011), na proposta da abordagem Desenvolvimentista, o professor deve conduzir as aulas de Educação Física com o objetivo de melhoria nos aspectos biológicos e fisiológicos da criança, privilegiando a aprendizagem da motricidade, mesmo que possam haver outras aprendizagens devido à execução dos movimentos corporais. Segundo os autores, nessa abordagem, o importante é a valorização de aquisição de habilidades. Portanto, “[...] uma das limitações dessa abordagem refere-se a pouca importância dada à influência do contexto sociocultural sobre a aquisição das habilidades motoras” (DARIDO; SANCHES NETO, 2011, p. 10).

Esta abordagem tem como característica o desenvolvimento do comportamento motor e as habilidades motoras, de caráter biologicista e na caracterização da progressão do crescimento físico e fisiológicos, tendo como elemento fundamental uma proposta de hierarquia quanto aos padrões de desenvolvimento motor, procurando analisar em qual fase de nível maturacional de idade a criança se adequa.

Tani (1991, p. 66) aponta que a Educação Física:

Particularmente na pré-escola [...] defronta-se com dois temas fundamentais de trabalho: a aprendizagem do movimento e a aprendizagem através do movimento. Parece-nos que na educação física atualmente desenvolvida, a ênfase está sendo colocada na aprendizagem através do movimento, onde a criança utiliza o movimento como meio para aprender sobre aspectos não necessariamente inerentes ao próprio movimento.

Esse autor e outros na mesma perspectiva defendem que a motricidade é a principal ferramenta da Educação Física escolar. Para Darido (2012), uma aula nessa abordagem não pode acontecer sem que não ocorra algum tipo de movimento, a aula deve potencializar a aprendizagem do movimento. Nesta abordagem, uma aula de Educação Física deve priorizar a aprendizagem do movimento pela prática e aperfeiçoamento das habilidades motoras, portanto, o professor deve oferecer experiências e vivências motoras condizentes à maturação biológica e à maturação cronológica.

A abordagem Construtivista, sob os pressupostos da epistemologia genética desenvolvida por Jean Piaget, é muito utilizada na Educação Física escolar. No Construtivismo, o professor deve se preocupar com as características do desenvolvimento e os interesses da criança. Na perspectiva desta abordagem, os exercícios corporais e do movimento poderão promover a aprendizagem de conteúdos da leitura, da escrita e das operações matemáticas.

Segundo Freire (2009), a Educação Infantil passou a ser um efetivo espaço que promove o desenvolvimento e não apenas um lugar onde as crianças permanecem enquanto os pais trabalham. Assim, além de cuidar, inclui-se a questão do ensino e a formação humana, cabendo nestas instituições promover situações em que a criança utilize a sua imaginação.

Não creio que a Educação Física e o jogo sejam a única solução para os problemas pedagógicos, mas diante das características da criança na primeira infância, não há por que não valorizá-los. Se o contexto for significativo para a criança, o jogo como qualquer outro recurso pedagógico, tem consequências importantes em seu desenvolvimento (FREIRE, 2009, p. 19).

O autor aponta que as crianças, por meio da ludicidade e das atividades corporais, devem ser inseridas no contexto escolar a fim de se apropriarem de outras áreas de conhecimento. Assim, para que todas as áreas de conhecimento possam “se entrelaçar num todo que garanta a esse aluno uma vida de participação social satisfatória, de dignidade, de justiça, de felicidade” (FREIRE, 2009, p. 196). Nesta abordagem, fica clara a implicação da maturação orgânica, em que a criança se forma a partir das questões biológicas. Quanto à questão de formação de signos, Freire (2009, p. 40) assinala:

Imaginem que, num belo momento, entre um e dois anos, o aparelho biológico da criança adquire maturação suficiente para representar, por intermédio de símbolos, o mundo em que ela vive. Começa a se formar, então, as imagens mentais. A inteligência corporal, ou sensório-motora, que nos acompanha desde o nascimento, estava, nesse ponto, já bastante desenvolvida e dando conta das sucessivas adaptações que o indivíduo é obrigado a realizar em cada momento da sua vida.

O autor deixa claro que o processo de desenvolvimento intelectual e a construção do conhecimento e questões de ordem motora levam em consideração os processos de ordem orgânica. Dessa maneira, o aluno, na abordagem pedagógica em questão, desenvolve-se e amadurece a partir de determinações biológicas. Na abordagem Construtivista, o professor tem um papel de facilitador, de provocador dos problemas, porém não trazendo soluções, o foco está no sujeito e nas possibilidades de relação com o mundo e com os outros, para sua própria constituição e formação de desenvolvimento de habilidades que permitem se expressar no mundo, através da interação com o meio, com foco na resolução de problemas motores.

Avançando em oposição aos modelos de Educação Física sob os aspectos biológicos, mecânicos, tradicionais e os processos de ensino que antes foram pautados no construtivismo, começam a surgir as abordagens do pós-modernismo, por meio de conhecimentos científicos pautados na criticidade, na

liberdade de pensamento socialmente acumulado e historicamente determinado, buscando superar um ensino relativista, considerando o indivíduo em seus aspectos biológico, político, social e psíquico.

Segundo Castellani Filho *et al.* (2009), a abordagem Crítico-Superadora na Educação Física, a partir da reflexão da cultura corporal, busca elementos para a compressão de educação, de homem, de sociedade e de mundo, não desconsiderando o lado biológico, porém formando um elo com as questões histórico-sociais.

Para Silva (2014), a abordagem Crítico-Superadora, como objeto da Educação Física escolar, dialoga com os fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, sistematizando o ensino clássico e científico, levando em consideração a periodização do desenvolvimento desde a mais tenra idade. A relação destes fatores passa a “[...] compreender e propor uma Educação Física escolar crítica frente à atual sociedade” (SILVA, 2014, p. 33).

Na intenção de potencializar a aprendizagem e o desenvolvimento integral da criança, é preciso compreender os elementos que fundamentam essa ação. Assim, os conteúdos clássicos, nesse caso da Educação Física escolar, são objeto de estudo da cultura corporal, a qual enfoca a forma como o professor conduzirá a sua práxis pedagógica e o entendimento de desenvolvimento infantil não de uma forma estanque e padronizada.

Segundo Mello (2014, p. 177), na Teoria Histórico-Cultural:

O conjunto de elementos envolvidos no processo de aprender, isto é, a criança na condição de sujeito em atividade, que significa dizer estar motivada pelo objeto produzido pela atividade e, portanto afetada pelo objeto do conhecimento; a compreensão da cultura como fonte das qualidades humanas; a necessidade de estabelecimento de uma relação de comunicação entre o professor, as crianças ou alunos e a cultura, uma vez que a relação de comunicação entre a criança ou aluno e a cultura é socialmente constituída e mediada na escola pelo professor [...] capaz de organizar esse percurso educativo orientado à formação e ao desenvolvimento das máximas qualidades humanas nas crianças e nos alunos.

Percebe-se, portanto, que são as condições materiais e objetivas que determinam as transformações no humano, pela mediação do professor no processo educativo, superando as lógicas naturalizantes de desenvolvimento. Diante

disso, a abordagem Crítico-Superadora, ancorada também na Psicologia Histórico-Cultural, ao propor à criança vivências diversificadas de movimentos, para além de gestos mecânicos, potencializa qualitativamente o seu desenvolvimento.

Segundo Castellani Filho *et al.* (2009), a abordagem Crítico-Superadora apresenta um currículo ampliado, de maneira articulada, evidenciando a concepção de homem, de sociedade e de mundo, em que, a função no âmbito escolar é a de trazer reflexões pedagógicas para a criança ler e interpretar os dados da realidade. Para potencializar essa reflexão, é preciso que o aluno se aproprie do conhecimento científico e o que tem de mais elaborado. Para os autores, essa abordagem pedagógica da Educação Física:

É determinada pela natureza do conhecimento selecionado e apresentado pela escola, bem como pela perspectiva epistemológica, filosófica e ideológica adotada. À ordenação desta amplitude e qualidade denominamos de eixo curricular; princípio norteador e referência básica do currículo que está diretamente vinculado aos seus fundamentos sociológicos, filosóficos, antropológicos, psicológicos, biológicos (CASTELLANI FILHO *et al.*, 2009, p. 29).

Darido e Sanches Neto (2011) assinalam a necessidade de fazer com que o aluno confronte os conhecimentos que traz do senso comum com os conhecimentos que são transmitidos na escola, de cunho científico, de forma a alargar o seu repertório de saberes. Os conteúdos devem apresentar aprofundamentos com o passar dos anos escolares.

Portanto, diante da perspectiva da abordagem Crítico-Superadora, o professor deve ter a clareza do objetivo a ser atingido, com sistematização dos conteúdos, retomando e avançando com o passar dos anos para que, assim, a criança se aproprie e avance no seu desenvolvimento, nem aquém e nem além das suas potencialidades. Assim, o processo de ensino e aprendizagem na abordagem Crítico-Superadora:

Deve ser um momento de reflexão coletiva, envolvendo vários temas: o projeto histórico; as condutas humanas; as próprias práticas avaliativas; as decisões em conjunto; o tempo necessário para a aprendizagem, que é o tempo pedagógico; a compreensão crítica da realidade; a ludicidade e a criatividade; nos interesses, necessidades e intencionalidades objetivas e subjetivas (DARIDO; SANCHES NETO, 2011, p. 13).

Percebe-se que o caráter pedagógico da disciplina de Educação Física Escolar na abordagem Crítico-Superadora vai além das questões de movimentos repetitivos e, também, das questões biológicas e utilitárias. Desse modo, a Educação Física escolar não é uma atividade meio para atingir ganhos em outras disciplinas, já tem característica e identidade próprias.

Para Bracht (1992, p. 16), o tema movimento corporal é a especificidade da Educação Física escolar, não devendo ter a compreensão do movimento pelo movimento ou qualquer movimento, visto que é o movimento humano “com determinado significado/sentido, que por sua vez, lhe é conferido pelo contexto histórico-cultural que se apresenta em forma de jogos, de esporte, de dança, etc.” Portanto, o movimento não é de forma mecanicista, pragmática e apenas pelo viés biológico, mas, sim, o professor precisa ampliar a visão de currículo, apresentando à criança vivências e experiências motoras, por meio dos elementos da cultura corporal, ampliando, assim, as condições para o seu amplo desenvolvimento.

A abordagem Crítico-Emancipatória¹ tem por objetivo a formação de sujeitos críticos e autônomos, que pode transformar ou não a realidade em que estão inseridos, por meio de uma educação de caráter crítico, reflexivo, surgiu depois das discussões sobre conteúdos da Educação Física Escolar, na década de 1980, buscando superar as ações dos professores tecnicistas e, também, as questões predominantemente biológicas, porém, o seu enfoque era por meio do esporte escolar, como agente transformador da realidade social.

Segundo Kunz (2010), o esporte é um fenômeno que tem grande repercussão em toda a sociedade e também deve fazer parte das aulas de Educação Física, pois é por meio dos mais variados esportes que o corpo pode se movimentar e conhecer o mundo. Para esse autor “na educação das crianças há sempre uma grande preocupação com o desenvolvimento da sua identidade. O desenvolvimento da identidade exige uma conduta explorativa” (KUNZ, 2010, p. 25).

Para Taffarel e Morschbacher (2013, p. 50), o conteúdo para o “ensino dos esportes na Educação Física não pode ser apenas prático, deve ser também problematizado”. Além das análises críticas do esporte, deve ser oferecida a oportunidade de tematizar o esporte de diferentes formas e perspectivas, através de

¹ Elenor Kunz, autor que embasa os seus estudos na Teoria Crítica, da Escola de Frankfurt, enfatiza o Esporte com agente transformador e emancipador da criança.

programas ou cursos específicos. As autoras criticam a abordagem Crítica-Emancipatória, pois, nesta perspectiva, a temática esporte, com forte influência na escola e de caráter prático, sem avançar para outras questões e outros elementos da cultura corporal, fragilizando assim os conteúdos clássicos da Educação Física.

Segundo Almeida e Lucas (2010, p. 83), a Educação Física, como recurso didático, “coloca o professor no papel do terceiro personagem da história, o aluno – o eu e a cultura de movimento, o outro [...]”. Como apontam os autores, esta abordagem está preocupada em inserir a criança, pela execução e pela prática do movimento e do esporte, sendo que o professor medeia as ações, mas não é o agente principal nestes momentos.

Na abordagem Saúde Renovada, baseada nos PCN (1997), os autores defendem que o objetivo da Educação Física escolar deve ser o movimento, de forma a garantir uma vida saudável ao longo da vida adulta, dessa maneira, compete ao professor promover conscientização para a promoção de saúde pelo viés das ciências biológicas para compreender a discussão sobre formação de hábitos saudáveis.

Guedes e Guedes (1997), assim como Nahas *et al.* (1995), ressaltam a importância das informações e conceitos relacionados à aptidão física e à saúde. As estratégias de ensino devem contemplar não apenas os aspectos práticos, mas, também, a abordagem de conceitos e princípios teóricos que proporcionam condições no que diz respeito a adquirir hábitos saudáveis de atividade física ao longo da vida. Esses autores defendem uma Educação Física escolar visando a Aptidão Física voltada à saúde, diferentemente do modelo biológico higienista, que excluía os menos habilidosos, aqui, todos devem ser contemplados com programas de saúde, de qualidade de vida, de saúde pública. Segundo Guedes e Guedes (1997, p. 57), as experiências da prática da atividade física:

A que são submetidos os escolares, tornam-se, entre outros, aspectos fundamentais a serem controlados nos programas de educação física. Contudo, se o objetivo estabelecido for alcançar metas educacionais direcionadas à atividade física relacionada à saúde, torna-se imprescindível que seus conteúdos deixem a superficialidade das atividades práticas e se aprofundem com uma base de conhecimentos que possa oferecer aos escolares acesso às informações direcionadas ao domínio de conceitos e referenciais teóricos.

Guedes e Guedes (1997) reforçam que o principal objetivo nas aulas de educação física escolar é o de propor uma variedade de exercícios físicos com intuito de mostrar aos alunos a importância de se manterem ativos fisicamente. Portanto, as aulas não podem ter cunho de alto rendimento, pois os conteúdos que demandam competência atlética e práticas repetitivas não promovem o desenvolvimento e aprimoramento da aptidão física voltada à saúde.

Segundo Nahas *et al.* (1995), a Educação Física tem a responsabilidade na promoção do desenvolvimento humano por meio da atividade física. Dessa forma, “particularmente nas escolas, a Educação Física tem uma contribuição educacional relevante para todos os indivíduos [...] relacionada com o desenvolvimento motor e à aptidão física para o bem-estar e à saúde” (NAHAS *et al.*, 1995, p. 58). Para os autores, a aptidão física e a atividade física são necessárias e importantes em todas as idades, trazendo benefícios para o controle da obesidade, elevando o nível de condicionamento físico e diminuindo o risco de muitas doenças. Dessa maneira, “a Educação Física escolar precisa reorientar seus programas [...] assumindo com plenitude o seu papel, exclusivo e relevante de educar sobre e através da atividade física” (NAHAS *et al.*, 1995, p. 58).

Fica evidente, na abordagem Saúde Renovada, que o mais importante para a Educação Física é a atividade prática, o exercício como um fim em si mesmo. Tratando, assim, de forma isolada a compreensão da Educação Física no aspecto mais amplo de formação e constituição humana no contexto em que está inserido, sendo, portanto, o principal objetivo para a Educação Física escolar a conquista de uma vida saudável. A abordagem Saúde Renovada foi baseada nos PCN (1997) para a Educação Física e teve com o objetivo nortear o trabalho pedagógico com a criança. Este documento procurou fornecer aos professores os conteúdos de ensino, discussões pedagógicas na escola, orientações didáticas, elaboração de projetos educativos e planejamento de ensino (BRASIL, 1997).

Segundo o documento, “o desenvolvimento das práticas corporais dão subsídios para o cultivo de bons hábitos de alimentação, higiene e atividades corporais para o desenvolvimento das potencialidades corporais” (BRASIL, 1997, p. 29-30). Percebe-se que, nesta abordagem as características pelas voltadas às questões biológicas, embora comece a tratar questões culturais e sociais. Em seu texto, a área de Educação Física contempla os conhecimentos que foram produzidos pela sociedade e as atividades culturais de movimento “por meio do lazer, expressão

de sentimentos, afetos e emoções e, com possibilidades de promoção, recuperação e manutenção da saúde” (BRASIL, 1997, p. 27). O documento surgiu na tentativa de proposta para elaboração de currículos para a Educação Física escolar, buscando romper com a ênfase na aptidão física e questões biologicistas, porém não deixou claro quanto aos fundamentos que sustentam a cultura corporal e conteúdos para uma visão crítica.

Para Neira e Gramorelli (2015), procuram aproximar o conceito de cultura corporal do construtivismo pedagógico e o desenvolvimento das competências, remetendo às noções biológicas de uma educação para a saúde, descaracterizando a visão crítica. O percurso histórico da Educação Física escolar e suas diferentes abordagens: Psicomotricidade, Desenvolvimentista, Construtivista-interacionista, Crítico-Superadora, Crítico-Emancipatória, Saúde Renovada, baseada pelo PCN (1997), permitem compreender como essa área de conhecimento assumiu diversos sentidos e ressignificações ao longo das décadas, diante das necessidades e interesses sociais em suas respectivas épocas.

Buscando superar as abordagens biologicistas, esportivistas e reprodutivistas, a Educação Física teve um grande salto quantitativo para a apropriação dos conhecimentos específicos dessa área de conhecimento, que se deu através da visão de totalidade, presente no singular da temática cultura corporal, na perspectiva da abordagem Crítico-Superadora, compreendendo o homem em seu todo.

Desse modo, acredita-se que a abordagem Crítico-Superadora seja a mais apropriada para superar um ensino fragmentado na elaboração dos conteúdos, consistindo no domínio teórico do conteúdo e no seu uso pelo aluno, em função das necessidades sociais, um novo posicionamento e atitude, tanto do professor quanto dos alunos, em relação ao conteúdo e à sociedade. Portanto para essa abordagem, busca-se desenvolver os conteúdos de forma contextualizada, não sendo mais, o conhecimento apropriado como um produto fragmentado, esvaziado e neutro, primando assim por uma linguagem social e historicamente construída, avançando para uma educação desenvolvedora² e emancipatória.

² Para Magalhães (2018), segundo a Teoria Histórico-Cultural, uma educação desenvolvedora é uma qualidade do ensino que incide nas atividades-guia e demanda novas formações psíquicas promovendo, então, o desenvolvimento concreto da criança.

2.2 A Cultura Corporal e a Educação Física: o que apontam as pesquisas

Esta seção tem como objetivo apresentar as pesquisas que foram publicadas entre 2016 e 2019, incluindo teses e dissertações, que abordam a temática cultura corporal e a atuação do professor de Educação Física no contexto da Educação Infantil. Nesse sentido, procurou-se ampliar o conhecimento sobre os estudos dedicados ao ensino da Educação Física e as suas especificidades, pautadas nas literaturas que apontam a importância da linguagem corporal da criança permeando, assim, o trabalho do professor especialista, através de práticas mais humanizadoras que promovam o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos.

Segundo Ferreira (2002), o Estado da Arte é um estudo que faz um mapeamento das produções de cunhos acadêmicos em uma determinada especificidade do conhecimento, de maneira resumida sobre o seu objeto de estudo. Nesse caminho, a autora relaciona o Estado da Arte como “uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que se busca investigar” (FERREIRA, 2002, p. 258).

No intuito de investigar sobre a temática cultura corporal foi realizada uma busca na base de dados da plataforma de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Para isso, utilizaram-se as palavras-chaves: “Cultura Corporal; Educação Física; Educação Infantil; Abordagem Crítico-Superadora”. Os resultados encontrados foram do quadriênio de 2016 a 2019, sendo sete dissertações e três teses. As pesquisas abordam o ensino da cultura corporal sob a perspectiva Crítica-Superadora na Educação Física e também na Educação Infantil.

Na dissertação intitulada “As práticas de cultura corporal na escola: entre os significados e a obtenção do capital corporal na disciplina de Educação Física”, da autora Daniele Andrea Janowski, defendida no ano de 2016, o objetivo foi estabelecer a relação entre componentes curriculares e a possibilidade de obtenção de capital corporal a partir dos conteúdos da cultura corporal. A pesquisa bibliográfica parte da cultura no espaço escolar e da cultura corporal presente nos conteúdos e nos elementos articuladores do currículo da disciplina de Educação Física, constantes nas Diretrizes Curriculares da Educação do Estado do Paraná. A autora conclui que existe uma significativa aceitação da disciplina de Educação

Física pelos alunos e certa nitidez no entendimento com relação aos benefícios da aquisição dos conhecimentos veiculados pelos conteúdos da disciplina para a manutenção da saúde, a preservação do corpo, a potencialização do corpo para desenvolver atividades cotidianas, a importância dos cuidados com o corpo, para a saúde, a imagem e a comunicação.

A dissertação intitulada “Especificidades da docência na infância: O foco no trabalho com bebês”, da autora Jeniffer de Arruda, publicada no ano de 2016, teve como objetivo: identificar quais são as especificidades do trabalho educativo com bebês na Educação Infantil do ponto de vista teórico e prático. Em específico, destacam-se os seguintes objetivos: analisar o que os professores de bebês entendem sobre questões acerca das especificidades do trabalho pedagógico/docência na Educação Infantil; apresentar características do desenvolvimento dos bebês conforme a compreensão da Teoria Histórico-Cultural, com ênfase nos estudos de Zaporózhets. A metodologia do trabalho envolveu pesquisa bibliográfica e de campo, onde foi realizado o levantamento bibliográfico em bases de dados digitais da Unesp, Unicamp e USP para localização, reunião e sistematização dos trabalhos existentes a respeito do tema pesquisado.

A realização da pesquisa ampara-se nos ideários da Teoria Histórico-Cultural, valendo-se das contribuições de autores estudiosos dessa teoria e de autores brasileiros contemporâneos que colaboram com o tema de investigação. Os estudos efetivados confirmam a existência de especificidades no trabalho com a criança pequena, partindo do pressuposto de que cada criança se torna humana por meio de aprendizagens motivadoras de seu pleno desenvolvimento e que esse processo é mediado por ações pedagógicas intencionalmente organizadas e planejadas, em um processo indissociável de cuidado e educação.

Entre os resultados alcançados, destacam-se a emergência de se pensar em cursos de formação docente que sejam capazes de articular teoria e prática para o envolvimento do professor em sua atividade: o ensino; reafirma-se, igualmente, o papel precípua da escola e da atuação intencional do professor; enfatiza-se, também, a potencialidade da criança como sujeito ativo como um dos fundamentos de um trabalho pedagógico humanizador na infância, de maneira a considerá-la e tratá-la como pessoa com direitos fundamentais, dentre os quais o direito a uma educação motivadora de seu desenvolvimento pleno.

Com o título “A dimensão corporal na relação educativa com bebês: na perspectiva das professoras”, a dissertação da autora Rubia Vanessa Vicente Demetrio, publicada no ano de 2016, teve como objetivo analisar como as professoras compreendem o lugar que a dimensão corporal ocupa nas relações educativas em um grupo de bebês – G1, na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Partindo do princípio de que a relação estabelecida entre a professora e os bebês é primordialmente corporal, questionou-se de que modo essa dimensão compõe a especificidade da relação educativa com esse grupo. A metodologia utilizada foi a aplicação de um questionário respondido por 12 professoras, que atuam com o grupo de bebês; e, para análise dos dados, optou-se pela Análise de Conteúdo. O processo de análise dos dados foi pautado em um diálogo interdisciplinar, sobretudo, por meio das pesquisas recentes da área da Educação, que elegeram as relações educativas com bebês e crianças pequenas como seu objeto de estudo e que se pautaram em Vygotsky (2008), Bakhtin (2008) e Wallon (1975).

O estudo evidenciou que a dimensão corporal compõe a especificidade educativa do grupo de bebês, principalmente identificadas nas ações de cuidado, ações de brincadeira e ações de comunicação. Possibilitou, ainda, observar que as relações estabelecidas no grupo de bebês exigem da professora uma disposição corporal para atender às necessidades físicas, emocionais e relacionais dos bebês, ocasionando um desgaste do corpo adulto e uma necessidade de compartilhamento da docência com um terceiro profissional. Outro aspecto analisado refere-se à potência presente na ação dos bebês nas relações educativas da creche, especificamente marcadas nas ações de brincadeira, de interação e de comunicação.

Em outra dissertação, intitulada “Proposições sobre a inclusão da educação física na Educação infantil da rede pública municipal de São Mateus-ES”, do autor Flávio Pereira Pires, publicada no ano de 2016, o tema surgiu a partir de uma inquietação causada pela ausência da disciplina de Educação Física na Educação Infantil na rede pública de ensino do referido município. A partir da dissertação, foi elaborada uma proposta de ensino para incluir a disciplina nos Centros Municipais de Educação Infantil, apresentando suas contribuições para o processo educativo nesta etapa da educação básica. Os argumentos levaram em conta o fato de que o profissional de Educação Física possui em sua formação o

aprendizado de conceitos, conteúdos e práticas que não são comuns aos outros profissionais da Educação Infantil.

Instituições educacionais públicas municipais de três tipos diferentes foram selecionadas como locus da pesquisa, representando as peculiaridades encontradas na educação infantil daquele município. Por meio da aplicação de questionários e realização de entrevistas em dez escolas escolhidas compreendeu-se como é vislumbrada a possibilidade de inclusão das aulas de Educação Física Infantil por professoras com formação em pedagogia, pais de alunos e gestores municipais. Assim, com o levantamento de dados e o reconhecimento das características gerais e das peculiaridades que a rede municipal de ensino apresenta, no que tange à primeira etapa da educação básica, foi possível construir uma proposta pedagógica para uma Educação Física Infantil que atenda a educação infantil da rede municipal como um todo.

Na tese intitulada “Formação de professores e professoras de Educação Física no Brasil e o embate de projetos no campo de conhecimento da saúde: contribuições da teoria pedagógica histórico-crítica”, da autora Cássia Hack, publicada no ano de 2017, o objeto de estudo foi o trato com o conhecimento na formação de Professores de Educação Física e as contribuições da Psicologia Histórico-Cultural, da Pedagogia Histórico-Crítica e da Abordagem Crítico-Superadora do Ensino da Educação Física para enfrentar as contradições presentes no currículo de formação de professores referentes à negação do conhecimento e ao trato com o conhecimento a partir de abordagens biologicistas, naturalistas, mecanicistas, que fragmentam corpo-mente e teoria-prática. A autora conclui apresentando, a partir dos pressupostos de referência marxista, elementos teórico-práticos, no trato com o conhecimento, no currículo de formação de professores de Educação Física, no marco de um curso único, de licenciatura ampliada.

No caso da tese intitulada “O trato com o conhecimento da Educação Física escolar e o desenvolvimento do psiquismo: contribuições da teoria da atividade”, do autor Flávio Dantas Albuquerque Melo, defendida no ano de 2017, o objetivo foi expor cientificamente as contribuições teórico-metodológicas da teoria da atividade e da periodização do desenvolvimento psíquico que concorrem para a alteração da base teórico-metodológica do ensino escolar com vistas ao desenvolvimento do pensamento teórico do estudante, tendo como objeto de estudo o trato com o conhecimento da cultura corporal nas aulas de Educação Física, com

ênfase na organização e sistematização lógica do conhecimento da cultura corporal nos ciclos de escolarização básica.

O autor confirma a hipótese de que os fundamentos teórico-metodológicos da concepção Histórico-Cultural da teoria da atividade e da periodização do desenvolvimento psíquico oferecem os instrumentos conceituais e metodológicos necessários para a superação das concepções idealista, naturalista e biologizante do ensino da Educação Física, pois, apresentam elementos teóricos que permitem avanços nas formulações da abordagem Crítico-Superadora da Educação Física.

Sob o título “O corpo em movimento na Educação Infantil: análise da prática pedagógica nos complexos educacionais da rede municipal de ensino de Ponta Grossa/PR”, a dissertação da autora Izabelle Cristina de Almeida, publicada no ano de 2018, tem como objetivos: Analisar a prática pedagógica na Educação Infantil sobre o corpo em movimento, nos complexos educacionais municipais de Ponta Grossa/PR; Identificar os pressupostos teóricos metodológicos dos professores da Educação Infantil dos complexos educacionais municipais de Ponta Grossa/PR e verificar o espaço do corpo em movimento na Educação Infantil nos complexos educacionais municipais de Ponta Grossa/PR. A autora conclui que faltam aos professores da Educação Infantil conhecimentos sobre o corpo em movimento e a motricidade infantil, bem como lhes faltam elementos para articular as necessidades das crianças com o saber fazer, diante das peculiaridades que envolvem o cotidiano e a prática pedagógica nessa etapa da educação básica.

A dissertação intitulada “Concepção de desenvolvimento humano em pedagogias do consenso na Educação Física”, da autora Jennifer Aline Zanela, publicada no ano de 2018, teve como objetivo verificar em cinco abordagens pedagógicas (Aptidão Física/Saúde Renovada, Humanista, Psicomotricidade, Desenvolvimentismo, Construtivismo/Interacionismo) três eixos fundamentais: as forças motrizes do desenvolvimento; a relação entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento e o projeto de formação humana.

A autora observou que as sistematizações em meados da década de 1980 das pedagogias do consenso na Educação Física Escolar serviram, em certa medida, para superar a concepção técnico-biológico e esportivista. Entretanto, no que concerne à concepção de desenvolvimento humano, às aproximações pedagógicas e ao projeto de formação humana, reproduz a primazia aos aspectos

biológicos no processo de desenvolvimento e formação humana. Assim, buscou colocar ao coletivo de pesquisadores da Educação Física a necessidade pela superação do pensamento teórico hegemônico e dos limites impostos pelo capitalismo na prática social da Educação Física Escolar.

Na tese intitulada “Educação Física na pré-escola: contribuições da Abordagem Crítico-Superadora”, do autor David Romão Teixeira, publicada no ano de 2018, o objetivo geral é 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. 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.

O autor sustenta 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.

“Corpo(s) em movimento na Educação Física Infantil: contribuições na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica”, é o título da dissertação de Deivide Telles de Lima, publicada no ano de 2019, cujo objetivo foi analisar o ensino da Educação Física na percepção de um grupo de professores que atuam na Educação Infantil. Teve como meta elaborar um Produto Educacional com orientações para o ensino da Educação Física na Educação Infantil, na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica. Constatou-se, no âmbito da pesquisa, que nas práticas pedagógicas relacionadas à educação do corpo em movimento, realizadas pelos professores participantes, prevalecem os objetivos de desenvolvimento biológico/motor das crianças e a ausência de embasamento teórico no planejamento das práticas pedagógicas. O autor conclui que é preciso aprofundar as discussões

sobre as intencionalidades de ensino em relação à educação do corpo em movimento, superando práticas espontâneas e assistemáticas, por intermédio de práticas pedagógicas intencionalmente sistematizadas e contextualizadas, em atividades de ensino que promovam o desenvolvimento, a aprendizagem e a humanização das crianças, conforme preconiza os pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica.

As pesquisas unanimemente apontam a relevância da mediação do professor por meio das brincadeiras, as suas ações planejadas e sistematizadas, propiciando assim um desenvolvimento integral da criança. Os pesquisadores constataram, também, que o trabalho desenvolvido por professores especialistas em Educação Física trouxe mais eficácia para a criança em termos de vivências motoras, comparadas aos professores não especialistas, que desconhecem a forma de trabalho com essa etapa, reproduzindo ações do movimento livre e sem intencionalidade, conforme explanação do Quadro 2:

Quadro 2: Pesquisas realizadas entre os anos de 2016 e 2019.

AUTOR/ INSTITUIÇÃO	TEMA/ ANO	OBJETIVO DA PESQUISA
Daniele Andrea Janowski (UFPR)	As práticas de Cultura Corporal na escola: entre os significados e a obtenção do capital corporal na disciplina de Educação Física (Dissertação - 2016)	Estabelecer a relação entre os componentes curriculares e a possibilidade de obtenção de capital corporal a partir dos conteúdos da Cultura Corporal.
Jeniffer de Arruda (UNESP)	Especificidades da docência na infância: O foco no trabalho com bebês. (Dissertação - 2016)	Identificar quais são as especificidades do trabalho educativo com bebês na Educação Infantil do ponto de vista teórico e prático. Em específico, destacam-se os seguintes objetivos: analisar o que os professores de bebês entendem sobre questões acerca das especificidades do trabalho pedagógico/docência na Educação Infantil; apresentar características do

		desenvolvimento dos bebês, conforme a compreensão da Teoria Histórico-Cultural, com ênfase nos estudos de Zaporózhets.
Rubia Vanessa Vicente Demetrio (UFSC)	A dimensão corporal na com bebês: na perspectiva relação educativa das professoras. (Dissertação - 2016)	Analisar como as professoras compreendem o lugar que a dimensão corporal ocupa nas relações educativas em um grupo de bebês – G1, na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis-SC.
Flávio Pereira Pires (FACULDADE VALE DO CRICARÉ/ES)	Proposições sobre a inclusão da Educação Física na Educação Infantil da rede pública municipal de São Mateus-Es. (Dissertação - 2016)	A motivação do autor para a realização do trabalho foi a partir de uma inquietação causada pela ausência da disciplina de Educação Física na Educação Infantil na rede pública de ensino do referido município e, a partir de então, elaborou uma proposta de ensino para incluir a disciplina nos Centros Municipais de Educação Infantil, apresentando suas contribuições para o processo educativo nesta etapa da educação básica.
Cássia Hack (UFBA)	Formação de professores e professoras de Educação Física no Brasil e o embate de projetos no campo de conhecimento da saúde: contribuições da teoria pedagógica histórico-crítica. (Tese - 2017)	O objetivo diz respeito às contribuições dos pressupostos teóricos no trato com o conhecimento, em especial da área da saúde, no currículo de formação de professores de Educação Física, na perspectiva da superação de contradições e de contribuições para consolidar uma consistente formação teórica, fundamentada na teoria do conhecimento do Materialismo Histórico-Dialético.
Flávio Dantas Albuquerque Melo (UFBA)	O trato com o conhecimento da Educação Física escolar e o desenvolvimento do psiquismo: contribuições da teoria da atividade. (Tese - 2017)	Expor cientificamente as contribuições teórico-metodológicas da teoria da atividade e da periodização do desenvolvimento psíquico que concorrem para a alteração da base teórico-metodológica do ensino escolar com vistas ao desenvolvimento do pensamento teórico do estudante.

<p>Izabelle Cristina De Almeida (UEPG)</p>	<p>O corpo em movimento na Educação Infantil: análise da prática pedagógica nos complexos educacionais da rede municipal de ensino de Ponta Grossa/PR (Dissertação - 2018)</p>	<p>Analisar a prática pedagógica na Educação Infantil sobre o corpo em movimento, nos complexos educacionais municipais de Ponta Grossa/PR; Identificar os pressupostos teórico-metodológicos dos professores da Educação Infantil dos complexos educacionais municipais de Ponta Grossa/PR; Verificar o espaço do corpo em movimento na Educação Infantil nos complexos educacionais municipais.</p>
<p>Jennifer Aline Zanela (UNESP)</p>	<p>Concepção de desenvolvimento humano em pedagogias do consenso na Educação Física: uma análise à luz da psicologia histórico-cultural (Dissertação - 2018)</p>	<p>Verificar à luz da THC em cinco abordagens pedagógicas (Aptidão Física/Saúde Renovada, Humanista, Psicomotricidade, Desenvolvimentismo, Construtivismo/Interacionismo) três eixos fundamentais: as forças motrizes do desenvolvimento; a relação entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento e o projeto de formação humana.</p>
<p>David Romão Teixeira (UFBA)</p>	<p>Educação Física na pré-escola: contribuições da abordagem Crítico-Superadora (Tese - 2018)</p>	<p>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.</p>
<p>Deivide Telles de Lima (UNESP)</p>	<p>Corpo(s) em movimento na Educação Física Infantil: contribuições na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica (Dissertação - 2019)</p>	<p>Analisar o ensino da Educação Física na Educação Infantil, na percepção de um grupo de professores que atuam na Educação Infantil.</p>

Fonte: Do pesquisador.

O Quadro 2, delineado a partir deste conjunto de pesquisas, aponta um grande avanço dos pesquisadores em buscar fundamentação teórica sobre o objeto de estudo da cultura corporal na Educação Infantil e a sua relevância para a

área de conhecimento da Educação Física. Em se tratando de desenvolvimento humano nas máximas potencialidades, todos os estudos trouxeram as aproximações da Teoria Histórico-Cultural, da Pedagogia Histórico-Crítica e da abordagem Crítico-Superadora.

Como contribuição, os estudos sugerem, de modo geral: uma reflexão sobre a valorização da criança como sujeito de direito a vivenciar, explorar, experimentar e se apropriar da linguagem corporal, para além das questões de cunho biológico e preparatória para leitura e escrita. As pesquisas apontam a necessidade de formação continuada para que os professores compreendam a especificidade do trabalho com a criança pequena, levando em consideração a periodização do desenvolvimento na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural.

Assim, considera-se importante que todos os envolvidos no processo educativo compreendam a função social da escola, a mediação do professor, a aprendizagem e o desenvolvimento infantil na sua totalidade, refletindo sobre o conteúdo, a forma e o destinatário, garantindo assim um ensino desenvolvente em todas as áreas e, nesse caso em específico, a cultura corporal, como a primeira linguagem não verbal da criança.

2.3 A Cultura Corporal como objeto de estudo da Educação Física

A partir da LDB (1996), foi instituída a Educação Física como componente curricular do Ensino Básico, embora a disciplina seja garantida pela legislação, ainda não se legitima essa disciplina na Educação Infantil, tanto em escolas privadas quanto escolas públicas, conforme levantamento do estado da arte presente nesse estudo. Em muitas escolas há carências de atividades planejadas com objetivos, conteúdos e sistematização do ensino, predominando apenas momentos de recreação com professores generalistas.

Segundo Oliveira *et al.* (2017, p. 2810), para a Educação Física “o conceito de cultura corporal está alicerçado numa compreensão histórica do termo cultura, produto da vida e da atividade do homem”. Para o autor, a reflexão acerca da formação do sujeito histórico ganha relevância sobre a reflexão da cultura corporal, sendo construído para o desenvolvimento pleno.

Para Azevedo (2006), compreender o ser humano, sem a divisão entre corpo e mente, é considerar a cultura corporal como área de conhecimento, “uma prática pedagógica na qual a expressão corporal está tematizada no jogo, esporte, dança, ginástica, luta, que se configuram como linguagem construída por homens e mulheres sociais e históricos” (AZEVEDO, 2006, p. 31). No processo educativo, a criança se apropria dos conhecimentos produzidos historicamente pelos seres humanos, por meio da mediação do professor. Assim, estes conhecimentos são expressos através da cultura corporal, objeto de estudo da Educação Física, pois o homem produziu práticas corporais, que foram acumuladas historicamente.

Segundo Castellani Filho *et al.* (2009, p. 50), a Educação Física é uma prática pedagógica que “tematiza formas de atividades expressivas corporais, como jogo, esporte, dança e ginástica, formas que configuram uma área de conhecimento que podemos chamar de Cultural Corporal”. Para os autores, as questões sobre corpo e movimento, a partir da área da cultura corporal, referem-se às atividades humanas que foram sendo historicamente construídas.

A cultura corporal³ como objeto de estudo da Educação Física, traz subsídios à reflexão e à prática pedagógica nas questões do corpo e movimento e,

³ Na abordagem Crítico-Superadora, baseada no materialismo histórico, o conceito de cultura corporal é objeto de estudo da Educação Física e Ciências do Esporte. A Cultura Corporal é uma área de estudo e o ramo do trabalho acumulado da Educação Física (OLIVEIRA *et al.*, 2017).

na Educação Infantil, com a mediação do professor e, pelas interações e brincadeiras é possível criar necessidades na criança, ampliando o repertório da sua linguagem corporal para interagir com o mundo e iniciar a sua humanização por meio de uma educação mediada, sistematizada e planejada intencionalmente.

Para Betti e Zuliani (2002, p, 75), não basta aprender habilidades motoras e desenvolver capacidades físicas:

Aprendizagem esta necessária, mas não suficiente. Se o aluno aprende os fundamentos técnicos e táticos de um esporte coletivo, precisa também aprender a organizar-se socialmente para praticá-lo, precisa compreender as regras como um elemento que torna o jogo possível (portanto é preciso também que aprenda a interpretar e aplicar as regras por si próprio), aprender a respeitar o adversário como um companheiro [...].

A cultura corporal não desconsidera as questões biológicas, porém agrega as questões históricas e sociais com os demais objetivos da disciplina, buscando potencializar as habilidades motoras de locomoção, de manipulação e de estabilidade e também as capacidades físicas como força, flexibilidade, agilidade, velocidade, entre outras. Segundo as autoras Nascimento e Dantas (2009):

Compreendemos existir a possibilidade de organização e direcionamento do desenvolvimento cultural dos educandos por meio dos conteúdos próprios e da especificidade do trabalho pedagógico da educação física. Dessa forma cabe ao professor de Educação Física explicitar para os educandos as ações e relações do mundo humano, e mais especificamente aquelas relacionadas à Cultura Corporal que devem ser apropriadas por eles (NASCIMENTO; DANTAS, 2009, p. 150).

Segundo Castellani Filho (1994, p. 120) no período da ditadura militar, a Educação Física era vista como componente obrigatório e tinha o caráter lúdico-esportivo, com o objetivo de “desviar as atenções dos estudantes das questões de ordem sociopolítica contribuindo, assim, para a construção do modelo de ‘Corpo Apolítico’”.

Visando, portanto, a políticas governamentais pela ótica funcionalista, essa disciplina curricular tinha como objetivo o aprimoramento da aptidão física, por meio de critérios advindos da fisiologia do exercício (CASTELLANI FILHO, 1994).

A Educação Física tinha como ênfase os esportes de alto rendimento sem levar em consideração os problemas sociais pela grande parte da população. Segundo Mello (2014, p. 10), assim “para os professores de Educação Física, esse contexto deu origem ao que se chamou de ‘crise de identidade⁴’ e começa a manifestar preocupações com a resolução dessa crise”. Essa crise de identidade ocorreu, pois, a partir desse momento, novas ressignificações foram detectadas na Educação Física, como área de conhecimento e qualquer outra disciplina pautada em um Projeto Político-Pedagógico, com um currículo e conteúdos pertinentes.

De acordo com a autora, após discussões, reflexões e propostas, alguns pesquisadores adotam o sentido da prática social na Educação Física escolar, tematizando os elementos da cultura corporal, buscando superar as questões militaristas e de cunho biológico que se faziam presentes historicamente.

Na perspectiva de Bracht (1992, p. 30), uma teoria pedagógica da Educação Física:

Para além da consideração do aspecto histórico-cultural concreto ou de como o movimento se apresenta culturalmente, não pode renunciar, pois para além das características e códigos que os movimentos corporais e os jogos assumem a partir da sua contextualização histórico-cultural, parece-me impossível negar seu caráter universal e constituinte da natureza humana.

Assim, Educação Física, como área do conhecimento, abrange as atividades pedagógicas e a temática cultura corporal, que tem seu lugar no espaço escolar, de forma a ampliar o universo da motricidade nas suas condições objetivas, buscando um desenvolvimento integral, avançando para além das questões

⁴ Segundo Mello (2014), até o final dos anos 1970, os conteúdos eram pautados pelas questões biológicas, voltados para a aptidão física. Muitos pesquisadores passam a discutir a Educação Física pelo viés das ciências humanas, por esse motivo, a crise de identidade.

biologicistas, mas levando em consideração a criança cidadã na sua historicidade.

Segundo Bracht (1992 p. 30) assim, “o desenvolvimento de um corpo teórico da Educação Física, que intermedeie a sua relação com o ‘meio ambiente’ é tarefa nossa, ou seja, dos sujeitos que constituem a Educação Física.” É possível perceber que o autor defende a mediação do professor especialista no processo de ensino e aprendizagem da Educação Física escolar e a tarefa, neste caso, compreende em como ocorre a apropriação do professor dos conhecimentos científicos para transmitir uma educação de qualidade e desenvolvente.

Para Bracht (1992, p. 37), legitimar a Educação Física significa:

Apresentar argumentos plausíveis para a permanência ou inclusão no currículo escolar, apelando exclusivamente para a força dos argumentos, declinando do argumento da força (que é o que acontece quando um regime autoritário ‘legaliza’ alguma prática social. Esta legitimação precisa integra-se e apoiar-se discursivamente numa teoria da Educação.

Historicamente a Educação Física foi ganhando espaço na Educação Infantil, mas ainda precisava avançar em muitos aspectos para a sua legitimação nas escolas, principalmente na esfera privada, pois o campo de atuação para esses profissionais é muito restrito e, o mesmo acontece em muitas instituições municipais de ensino, onde a disciplina geralmente contempla apenas os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e, a criança da creche e da pré-escola, têm apenas atividades corporais, de movimento ou recreativas, sem a presença do professor especialista.

De acordo com Daolio (2007), a partir da década de 1980, surgiram muitos questionamentos quanto às questões do domínio biologicista e, pesquisadores avançaram também para questões sociais, históricas e culturais no meio acadêmico da Educação Física, o termo cultura tornou-se pertinente a essa área de conhecimento, porque, até então, o significado corporal era apenas visto pelo lado da anatomia, da fisiologia e do esporte de alto rendimento.

Segundo Castellani Filho *et al.* (2009, p. 62), dessa forma, “o homem se apropria da cultura corporal dispondo sua intencionalidade para o lúdico, o artístico, o agonístico, o estético ou outros”. Para os autores, a temática cultura corporal, que é abordada na escola, expressa “um sentido/significado onde se interpenetram, dialeticamente, a intencionalidade/objetivos do homem e as

intenções/objetivos da sociedade" (CASTELLANI FILHO *et al.*, 2009, p. 62).

Segundo Escobar (1995), o conceito de cultura é o que transforma o mundo de forma natural a partir da historicidade e a suas relações sociais e com a natureza. Para a autora, definir como ações motoras essas complexas atividades descaracteriza os significados sociais e pessoais que estão envolvidos, para a escola, é “transmitir na escola a construção da nossa corporeidade requer que o conhecimento seja historicizado o nexos gerais dessas atividades expressivo-comunicativas: a expressão corporal como linguagem” (ESCOBAR, 1995, p. 94). Para a autora, a linguagem corporal representa uma grande variedade de ações e, por isso é o fio condutor para esclarecer a procedência do uso dos conceitos: jogo, ginástica, dança, mímica, malabarismo, trapezismo e outros.

Para Bracht (2005, p. 99), é preciso superar um certo ‘naturalismo’ presente historicamente na nossa área:

Tudo na nossa área era (em parte ainda é) considerado natural: o corpo é algo da natureza, as ciências que nos fundamentam são as da natureza, a própria existência e/ou necessidade da Educação Física é natural. Entender nosso saber como uma dimensão da cultura não elimina sua dimensão natural, mas a redimensiona e abre nossa área para outros saberes, outras ciências (outras interpretações) e amplia nossa visão dos saberes a serem tratados.

A disciplina de Educação Física escolar apresentou avanço significativo, acompanhando o seu percurso histórico, porém ainda é preciso superar algumas questões naturalizantes da área. Dessa maneira, como o processo de desenvolvimento é algo que a natureza será suficiente para responder, sem a interação ao meio e a mediação adequada esse desenvolvimento será precarizado.

Segundo Bracht (2005), as manifestações da cultura corporal de movimento têm significado histórico tanto no que se refere ao corpo quanto ao movimento, pois “são expressões concretas, históricas, modos de viver, de experimentar, de entender o corpo e o movimento e as nossas relações com o contexto, nós construímos” (BRACHT, 2005, p. 98).

Segundo o autor, quando reivindicamos uma especificidade para a Educação Física:

Enquanto disciplina do currículo escolar a partir do conceito de cultural corporal de movimento, não buscamos o seu isolamento, mas [...] contribuição específica para a tarefa geral da escola. É absolutamente necessário que a Educação Física esteja aberta a dar sua contribuição para a tarefa geral da escola, e isso também, a partir de outras formas de organização curricular que não a da forma de disciplinas (currículo por atividades, por projetos, etc. (BRACHT, 2005, p. 99).

Segundo Taffarel *et al.* (2005) a cultura está relacionada com a relação do homem, com a natureza, com os seus pares e consigo, construída socialmente e historicamente ao longo da humanidade, é o trabalho que medeia a construção cultural de do ser humano, portanto o trabalho do professor tem grande influência na transformação social e cultural no âmbito escolar. Os autores, definem o objeto de estudo da Educação Física como:

O conjunto de práticas corporais (jogos, brincadeiras, ginástica, lutas, esporte e outros) construídas historicamente pelo homem, em tempos e espaços determinados historicamente, sistematizadas ou não, que são passadas de geração a geração. Provisoriamente, denominamos essa área de conhecimento que se constrói a partir das atividades corporais de Cultura Corporal (TAFFAREL *et al.*, 2005, p. 19).

Para os autores, os currículos da Educação Física escolar estão esvaziados e a criança está cada vez mais entregue aos espontaneísmos, devido à limitação que a temática cultura corporal é apontada nas Diretrizes Curriculares Nacionais. Segundo os autores, isso também acontece, em decorrência do “abandono da teoria do conhecimento dialética materialista histórica e da adesão a teorias pós-modernas. Tal acirramento se reflete, portanto, no debate a respeito das relações sujeito-objeto” (TAFFAREL *et al.*, 2005, p. 19). Portanto, é preciso que os professores resgatem os conhecimentos da disciplina e sistematize as suas ações pedagógicas voltadas ao ensino desde a Educação Infantil, por meio das atividades da cultura corporal.

Na concepção de Escobar (1995, p. 98), o objetivo da Educação Física escolar é:

[...] ampliar o patrimônio da cultura corporal o conhecimento objeto da Educação Física deve possibilitar o reconhecimento dos elementos de dominação nelas contido. Para isso, o projeto político pedagógico da escola, em estreita relação com um projeto histórico-superador, deve promover, a partir da unidade metodológica - como possibilidade da interdisciplinaridade - a revisão do conhecimento espontâneo à luz do conhecimento científico do real, sempre em permanente ligação com perspectivas de efetivo exercício da cidadania.

O professor deve ter bem definida a sua intencionalidade pedagógica dos conteúdos da cultura corporal e a sua relevância social, criando a necessidade na criança, não podendo ser qualquer conteúdo e, muito menos, qualquer método de conhecimento que promoverá desenvolvimento da criança. Os conhecimentos que o homem construiu historicamente, não poderá ser qualquer conteúdo a ser transmitido e sem intencionalidade pedagógica, assim, “[...] precisa ser aplicado ao ensino da Educação Física na escola, o método materialista histórico-dialético, enquanto lógica e teoria do conhecimento” (REIS *et al.*, 2013, p. 11). Segundo os autores, o ensino dos diferentes conteúdos que compõem a cultura corporal:

Permite aos alunos se apropriarem dos conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade. Trata-se de um importante passo no sentido de enriquecer a concepção de mundo dos alunos, uma vez que, o acesso ao saber sistematizado sobre jogos, esporte, luta, dança, ginástica, circo, por exemplo, se constitui como elemento indispensável para leitura dessa dimensão da realidade (REIS *et al.*, 2013, p. 61).

A temática cultura corporal para a Educação Física trouxe um grande avanço para a disciplina no seu percurso histórico, nesta perspectiva o objetivo é traçar reflexões acerca do acervo corporal que foi produzido historicamente e as suas formas de representatividade no contexto social, permitindo à criança pequena a comunicação com o mundo mediante a expressão corporal, sendo assim, a primeira forma de manifestação da linguagem.

Daolio (2007) ressalta que a precariedade da formação dos professores de Educação Física, os formados por volta de 1980, concentrava-se, especialmente, no fato de predominarem os conhecimentos voltados para a área

biológica, sendo que tais profissionais não tiveram acesso às discussões socioculturais. Assim, “o corpo era somente visto como conjunto de ossos e músculos e não expressão da cultura; [...] a Educação Física era exclusivamente biológica” (DAOLIO, 2007, p. 2).

Na perspectiva do autor, o professor trabalha com o ser humano por meio das representações culturais relacionadas à linguagem corporal e à motricidade humana referentes às atividades da cultura corporal. Para o autor, “pensar a Educação Física a partir de referenciais das ciências humanas traz [...] a discussão do conceito de ‘Cultura’ para uma área em que isso era até pouco tempo inexistente” (DAOLIO, 2007, p. 3). Segundo o autor, com todos esses avanços para no contexto das ciências humanas, ainda hoje, muitos professores não se apropriaram da temática cultura corporal, prevalecendo nas práticas a lógica biologicista e espontaneísta, sem a mediação do professor e a intencionalidade do professor

Bracht (2005, p. 100) compreende as manifestações da cultura corporal como:

[...] expressões concretas, históricas, modos de viver, de experienciar, de entender o corpo e o movimento e as nossas relações com o contexto – nós construímos, conformamos, confirmamos e reformamos sentidos e significados nas práticas corporais. Quando reivindicamos uma especificidade para a Educação Física enquanto disciplina do currículo escolar a partir do conceito de Cultura Corporal de movimento, não buscamos o seu isolamento, mas sim dizer qual sua contribuição específica para a tarefa geral da escola.

Para o autor, a compreensão para as outras áreas dos saberes, outras ciências que não sejam apenas as da natureza, ampliam os conhecimentos a respeito da Educação Física escolar e, contribui para que o professor ressignifique as suas práticas pedagógicas, assim, as atividades físicas ou as práticas corporais são construções históricas e, não nascem naturalmente, foram construídas ao longo do tempo e, trouxeram sentidos para o homem nos seus contextos históricos, o homem não é apenas biológico e também um ser social.

A Educação Física tem o caráter de transmissão e ressignificação das manifestações corporais a partir da sua história. Neste sentido, cultura corporal significa “a compreensão das influências de diversos elementos filosóficos, políticos, religiosos, sociais e pedagógicos que se constituíram ao longo da sua história, para que possam ser superados” (NEIRA; NUNES, 2008, p. 209).

Lima e Hunger (2019, p. 7), consideram que as práticas pedagógicas relacionadas ao corpo em movimento:

Devem compreender o corpo em todas as suas formas de movimento e expressão, objetivando um trabalho intencional, de forma sistematizada na Educação Física na Educação Infantil, a fim de tornar a criança reflexiva, crítica e autônoma. Para tanto, é necessário a compreensão do corpo construído historicamente e as sutis transformações ocorridas [...] em suas concepções (biológica, filosófica, social, cultural) para o desenvolvimento de suas potencialidades, aprendizagens e humanização.

Os autores reforçam a necessidade de o professor conhecer as particularidades da práxis pedagógica no contexto do corpo e do movimento na Educação Infantil e compreender a criança como um indivíduo que possui características biológicas e sociais. Compete, portanto, ao professor, através de uma intencionalidade dotada de sentidos e significados para a criança, alavancar as máximas capacidades humanas, diferentemente de concepções naturalizantes de desenvolvimento.

Segundo Ayoub (2001, p. 56-57), aponta-se que na Educação Infantil a expressão corporal caracteriza-se como:

Uma das linguagens fundamentais a serem trabalhadas na infância. A riqueza de possibilidades da linguagem corporal revela um universo a ser vivenciado, conhecido, desfrutado, com prazer e alegria. Criança é quase sinônimo de movimento; movimentando-se ela se descobre, descobre o outro, descobre o mundo à sua volta e suas múltiplas linguagens. Criança é quase sinônimo de brincar; brincando, ela se descobre, descobre o outro, descobre o mundo à sua volta e suas múltiplas linguagens.

Assim, a partir dos conteúdos sistematizados por meio das brincadeiras e das interações é possível ampliar a linguagem corporal da criança, garantindo o acesso às atividades da cultura corporal às crianças, propiciando brincar de diversas formas, em espaços variados e com uma variedade de materiais.

De modo a proporcionar autonomia às crianças estimulando a imaginação e a interação com os seus pares e com a equipe escolar.

Nesse contexto, de acordo com Rodrigues *et al.* (2019 p. 19), compete ao professor que trabalha com a criança pequena oferecer as condições “para as crianças se apropriarem dos conhecimentos produzidos e acumulados historicamente, em todas as suas dimensões e que possam desenvolver-se plenamente [...]”.

No ano de 2018, um comitê gestor, composto pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná – SEED/PR, foi responsável pela execução e normatização do Referencial Curricular do Paraná, com princípios, direitos e orientações propostos para o estado, que tem como objetivo estabelecer direitos de aprendizagens a todos os estudantes paranaenses, em uma perspectiva de equidade, da Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Esse documento assinala que:

Diante da diversidade de objetos de Ensino/Estudo propostos e defendidos para a Educação Física escolar, a Cultura Corporal insere a área em um projeto educativo significativo, visando a garantir aos estudantes o acesso aos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade e culturalmente desenvolvidos pelos diversos povos, assim como o acesso à reflexão crítica a respeito das inúmeras manifestações ou práticas corporais que podem e devem ser desenvolvidas no ambiente escolar [...] (PARANÁ, 2018, p. 339).

O Estado do Paraná apresenta um grande avanço nas políticas educacionais para o ensino da Educação Física escolar, por meio deste documento normativo, traçando diretrizes para além de práticas espontaneístas e de apenas questões da anatomia, fisiologia e biomecânica, inserindo também uma visão alargada da temática cultura corporal.

Segundo Santos *et al.* (2016, p. 410), é por meio dos conhecimentos dos elementos da cultura corporal que se pode “ampliar as possibilidades de domínio consciente [...] das ações corporais de natureza lúdica, artística e de destreza”. Ainda, segundo as autoras, os conteúdos são divididos em três eixos: “brincadeiras de situações opositivas; brincadeiras de destrezas e desafios corporais e brincadeiras de imitação e criação de formas artísticas” (SANTOS *et al.*, 2016, p. 410).

De acordo com Castellani Filho *et al* (2009, p. 41), no âmbito da Educação Física escolar:

[...] tem como objeto a reflexão sobre a Cultura Corporal, contribui para a afirmação dos interesses de classe das camadas populares, na medida em que desenvolve uma reflexão pedagógica sobre valores como solidariedade substituindo individualismo. Cooperação confrontando a disputa, distribuição em confronto com apropriação, sobretudo enfatizando a liberdade de expressão dos movimentos, a emancipação, negando a dominação e submissão do homem pelo homem.

Os referidos autores também enfatizam que o conhecimento deve ser tematizado de forma metodológica a fim da compreensão da totalidade, de uma mudança qualitativa, assim, o ensino deve ser de forma espiralada, ou seja, o grau de dificuldade vai tornando-se complexo à medida do pensamento da criança, de modo a proporcionar gradativamente a autonomia dos gestos corporais, tomando consciência das possibilidades e limitações de si, dos seus pares e a maneira de agir no contexto social, respeitando mutuamente no espaço coletivo.

Segundo Nascimento (2014, p. 263), as formas nas quais as atividades da cultura corporal se apresentam:

São formas determinadas pelo modo de produção social que as produziu e, que, portanto,, elas carregam em seus conteúdos e em suas existências as marcas desse modo de produção, não podemos também esquecer que esse modo de produção carrega em si, em alguma medida as marcas do humano.

Para a autora, a terminologia Educação Física como educação do físico é restrita em termos de avanço que a disciplina obteve nesses últimos tempos. Assim, “seu objeto não é o ‘físico’ ou o ‘corpo’, mas a atividade humana, mas no início da Educação Física, como disciplina escolar, a ideia de uma ‘educação do físico’” (NASCIMENTO, 2014, p. 257). Aponta ainda que, reflexões e debates trouxeram avanços para a área, permitindo a ressignificação da práxis pedagógica com a mediação e a intencionalidade do professor.

A Educação Física como componente curricular obrigatório passou por outras concepções, antes a disciplina tinha como ênfase os esportes de alto rendimento, assim, apenas os mais habilidosos praticavam, muitos eram excluídos por não atenderem às habilidades exigidas, com o passar do tempo, pesquisadores

começaram um movimento de transformação em relação ao verdadeiro papel da Educação Física escolar.

Dessa forma, os estudos apontaram a necessidade de uma Educação Física escolar renovadora, no sentido de trazer contribuições ao desenvolvimento pleno da criança, para além das questões biológicas, foi então que chegaram à conclusão da importância da cultura corporal, que compreendia o homem na sua totalidade nos aspectos biológicos e sócio-histórico. Nesse sentido, a presença do professor de Educação Física, desde a Educação Infantil, poderá possibilitar o desenvolvimento da criança em seus diferentes aspectos psicológicos, corporais e afetivos, por meio do conhecimento dos elementos da cultura corporal.

2.4 Abordagem Crítico-Superadora como fundamento na ação do professor

É por meio do trabalho que ocorre a transformação da natureza e, para isso, o professor tem a responsabilidade de socializar o conhecimento científico, desde a Educação Infantil, para que a criança já comece a internalizar conceitos das diversas áreas de conhecimento trazendo contribuição para a sua humanização. Nesse sentido, Galvão *et al.* (2019, p. 63) complementa que o materialismo histórico-dialético:

Busca explicar o mundo objetivo (fenômenos, processos e objetos) e suas leis para atender a determinadas necessidades sociais. Estas, por sua vez, indicam o ser humano como sujeito primordialmente transformador da natureza, que cria necessidades por meio de sua atividade vital, qual seja, o trabalho. Por isso, esse método de conhecimento estuda os processos da vida real, procurando explicá-los de forma científica e ao mesmo tempo enraizados na prática social.

Para os autores, a lógica dialética tem como objetivo revelar as leis do movimento e do pensamento, o método é de grande importância, pois é por meio dele que se conseguimos avançar para além das aparências das coisas, pela lógica dialética é possível explicar os fenômenos e adentrar concretamente nas relações sociais, o método dialético configura-se como lógica e teoria do conhecimento (GALVÃO *et al.*, 2019).

No ponto de vista de Libâneo (1984, p. 30), assim “[...] os conteúdos são realidades exteriores ao aluno que devem ser assimilados e não simplesmente reinventados, eles não são fechados e refratários às realidades sociais”. Segundo o autor, os conteúdos não devem ser apenas ensinados, “ainda que bem ensinados é preciso que se liguem de forma indissociável a sua significação humana e social” (LIBÂNEO, 1984, p. 30). Portanto, os conteúdos do saber escolares devem avançando da cultura popular à cultura erudita, por meio de um para um ensino organizado e sistematizado, pela mediação do professor.

Para Araujo *et al.* (2014, p. 4), a sociedade em que vivemos:

Impõe-nos um modo de vida cujas diferenças se acentuam cada vez mais, sem que isso deixe de parecer “natural” para a maioria das pessoas; uma sociedade discriminatória e excludente, que oprime os que não dispõem das condições necessárias para nela se inserir. Porém, no momento em que se quer mudar essa realidade, deve-se procurar embasamento nos conhecimentos que poderão auxiliar na consecução dessa luta. O Materialismo Histórico-Dialético apresenta uma perspectiva de compreender o mundo através de outro olhar.

Segundo os autores, “se faz necessária a utilização de abordagens críticas da Educação Física, mais especificamente a abordagem Crítico-Superadora” (ARAÚJO *et al.*, 2014, p. 4). Esses autores acreditam que, por meio dessa abordagem, é possível compreender a realidade e transformá-la.

No final dos anos 1970 e nos anos 1980, a Educação Física escolar começa a surgir no Brasil com novas concepções de abordagens da área, para além das questões de alto rendimento e de cunho pelo viés apenas da anatomia e fisiologia. Assim, buscando romper com esses pensamentos, surge a abordagem Crítico-Superadora, que envolvia as questões sociais, políticas, econômicas e das relações humanas.

Segundo Duckur (2004), os autores dessa abordagem defendem que uma proposta crítica de Educação Física deve surgir de uma análise das estruturas de poder e dominação presentes na nossa sociedade, sendo que o professor também deve ter um compromisso com a classe dominada, propiciando, assim, um desenvolvimento pleno. Para a autora, a abordagem Crítico-Superadora:

Considera como objeto de estudo a Cultura Corporal, que foi historicamente construída pela humanidade de acordo com as necessidades, até os dias atuais. Desse modo, [...] o estudo desse conhecimento vise ao aprendizado da expressão corporal como linguagem, que se opõe ao conceito de aptidão física enquanto objeto final da disciplina [...] (DUCKUR, 2004, p. 55-56).

A referida autora aponta que a reflexão sobre a cultura corporal amplia a compreensão na sua totalidade, tem uma visão de currículo ampliado, articulando as formas que o homem construiu e sistematizou o conhecimento. “O currículo deve organizar a reflexão pedagógica do aluno, de modo que faça pensar a realidade social, sob uma determinada lógica” (DUCKUR, 2004, p. 56- 57). Assim, a compreensão de homem perpassa as questões meramente biológicas e fisiológicas

como determinantes principais de outras abordagens pedagógicas, avançando para questões histórico-sociais. Para os autores, a abordagem Crítico-Superadora:

Traz uma proposta de currículo ampliado, com o papel de organizar a "reflexão pedagógica do aluno", para que ele passe a pensar a sua realidade social dentro de uma lógica. A escola diante dessa proposta curricular seleciona o conhecimento científico com o qual deve gradativamente promover a qualidade e amplitude da reflexão do aluno. A questão sócio/cultural deve ser considerada na seleção de conteúdos, como também priorizar a ampliação do conhecimento que o aluno já possui para desenvolver o conhecimento científico (OLIVEIRA JÚNIOR *et al.*, 2014, p. 58).

Os autores que defendem a abordagem Crítico-Superadora, apontam a necessidade de sistematizar o conhecimento da Educação Física escolar, a partir da temática da cultura corporal, para que possa trazer contribuições para o ensino da criança, dessa forma é preciso analisar e selecionar os conteúdos e quais aspectos devem ser observados para essa escolha.

Castellani Filho *et al.* (2009), a sistematização do conhecimento da Educação Física escolar, ampliam as discussões acerca dos aspectos para a seleção dos conteúdos de ensino, consistem em apresentar a compreensão da realidade social em que está, a fim de garantir os conhecimentos clássicos e o que tem de mais elaborados, assim como os avanços nas pesquisas científicas.

Diante disso, Tomaz *et al.* (2016) apontam que a Educação Física teve um significativo avanço, a partir da década de 1990, com a formulação da abordagem Crítico-Superadora, delimitando a cultura corporal como campo de conhecimento da área e tomando-a como disciplina do currículo escolar responsável por tratar pedagogicamente os temas da cultura corporal.

Segundo Castellani Filho *et al.* (2009, p. 40), é fundamental para essa perspectiva da prática pedagógica da Educação Física:

O desenvolvimento da noção de historicidade da Cultura Corporal. É preciso que o aluno entenda que o homem não nasceu pulando, saltando, arremessando, balançando, jogando etc. Todas essas atividades corporais foram construídas em determinadas épocas históricas, como respostas a determinados estímulos, desafio e necessidades humanas.

De acordo com a abordagem Crítico-Superadora, as aulas de Educação Física na escola têm como tarefa primordial o ensino sistematizado das

atividades da cultura corporal mencionadas na seção anterior, conteúdos estes que são objetos de estudo da disciplina, mediante a mediação e a intencionalidade pedagógica do professor. Assim é possível proporcionar à criança, vivências, experiências e análises e sínteses das produções humanas construídas histórica e socialmente.

Para Gallardo (2004, p. 87), a Educação Física como disciplina do currículo escolar:

[...] não pode ter tarefas diferentes dos demais componentes daquele contexto, muito embora apresente particularidades que são próprias da área. Nesse entendimento da disciplina curricular, a educação física passa a tratar de conhecimentos/saberes os quais devem pertencer à cultura motora e que consideramos clássicos: os jogos populares e esportivos, a ginástica, as danças clássicas, folclóricas e populares e as lutas.

O autor assinala que o código genético do homem apresenta um cérebro dotado de possibilidades de organização cada vez mais aptas à cultura, à alta complexidade social, porém é mediante a cultura que proporcionará as condições para o desenvolvimento integral e de forma harmônica.

Para Silva (2011), a Educação Física apresentou um salto qualitativo por meio da abordagem Crítico-Superadora, delimitando seu objeto de estudo da cultura corporal em relação às demais abordagens da Educação Física, uma vez que essa delimitação toma como pressuposto fundamental a explicação sobre o desenvolvimento do homem e o seu processo de humanização. O referido autor aponta que nos estudos sobre as teorias pedagógicas da Educação Física:

Foi possível demonstrar que: a única proposição pedagógica da Educação Física que defende a concepção da formação omnilateral - enquanto a concepção de formação que deve orientar a elaboração do projeto de escolarização das novas e futuras gerações, atendendo assim os interesses imediatos, mediatos e históricos da classe trabalhadora - é a proposição Crítico-Superadora, justamente porque é elaborada/construída a partir de um projeto histórico que defende a superação do capitalismo, o projeto histórico socialista, e de uma explicação ontológica do surgimento e desenvolvimento do homem (SILVA, 2011, p. 71).

O autor constatou que, no bojo da maioria das proposições pedagógicas da Educação Física, a abordagem Crítico-Superadora se encontra em um estágio de desenvolvimento metodológico mais avançado em relação às demais,

apontando na direção da perspectiva da concepção de formação integral do homem.

Para Duarte *et al.* (2016, p. 1), a educação tem como uma de suas finalidades:

[...] o processo de humanização do ser, um caminho para levar o homem de seu ambiente natural subjetivo para uma forma intersubjetiva de viver em sociedade [...] Esse processo de humanização não acontece de maneira mecânica como algo pronto, acabado, com a forma pré-determinado, ele se constrói nas contradições, nos problemas, na busca pela superação da realidade desumanizadora que o homem se coloca nas suas relações com os outros e a natureza.

Na abordagem Crítico-Superadora, o conteúdo de ensino deve ter uma visão de historicidade, compreendendo que a produção humana tem um caráter histórico. Segundo Castellani Filho *et al.* (2009, p. 41) os conteúdos são pautados pelas atividades corporais e, “essa visão de historicidade tem um objetivo: a compreensão de que a produção humana é histórica, inesgotável e provisória”. Ainda para os autores a Educação Física escolar principalmente na Educação Física deve ter caráter de ludicidade, levando a criança a ser estimulada na sua criatividade e produtora de cultura. Para os autores, o conhecimento é tratado metodologicamente:

De forma a favorecer a compreensão dos princípios da lógica dialética materialista: totalidade, movimento, mudança qualitativa e contradição. É organizado de modo a ser compreendido como provisório, produzido historicamente e de forma espiralada vai ampliando a referência do pensamento do aluno [...] (CASTELLANI FILHO *et al.*, 2009, p. 41).

De acordo com Duckur (2004), na abordagem Crítico-Superadora os autores defendem que esta proposta deva surgir a partir da análise das estruturas de poder e dominação constituídas sociedade. “Essa estrutura [...] caracteriza-se pela divisão de nossa sociedade em duas classes [...] a classe trabalhadora é explorada pela classe dominante” (DUCKUR, 2004, p. 58).

Portanto o espaço de Educação Infantil deve proporcionar à criança um ensino de qualidade sem negar à criança, sujeito histórico de direito a garantia do aprendizado em todos as áreas de conhecimento, no caso específico da disciplina de Educação Física, as atividades da cultura corporal. Segundo a autora,

“a abordagem Crítico-Superadora considera como objeto de estudo a cultura corporal que foi historicamente construída pela humanidade de acordo com suas necessidades [...]” (DUCKUR, 2004, p. 59). A autora aponta ainda que, o estudo desse conhecimento visa o aprendizado da expressão corporal como linguagem, contrapondo, assim, o conceito da aptidão física e rendimento esportivo enquanto objetivo final da Educação Física escolar.

Para Castellani Filho *et al.* (2009, p. 43), a reflexão da cultura corporal:

A expressão corporal é uma linguagem, um conhecimento universal, patrimônio da humanidade que igualmente precisa ser transmitido e assimilado pelos alunos na escola. A sua ausência impede que o homem e a realidade sejam entendidos dentro de uma visão de totalidade. Como compreender a realidade natural e social, complexa e contraditória, sem uma reflexão sobre a Cultura Corporal humana?

A Educação Física escolar, na abordagem Crítico-Superadora defende uma forma de currículo que busca um elo entre as formas como o homem historicamente construiu e sistematizou o conhecimento e como esse conhecimento se expressa na realidade, pois “ao apropriar-se do conhecimento científico e confrontá-lo com o saber que o aluno traz do seu cotidiano, o currículo deve organizar a reflexão pedagógica do aluno” (DUCKUR, 2004, p. 56).

Castellani Filho *et al.* (2009) definem o ensino como práxis pedagógica intencional sistematizada, a partir da transmissão do conhecimento científico, assim, o currículo e as disciplinas delimitam o eixo curricular e a função social da escola. Isso porque “o currículo é capaz de dar conta de uma reflexão pedagógica ampliada e comprometida das camadas populares tem como eixo a constatação, a interpretação, a compreensão e a explicação da realidade social” (CASTELLANI FILHO *et al.*, 2009, p. 30). A seleção de conteúdos a serem transmitidos à criança, nesta abordagem deverá partir dos elementos que constituem a cultura corporal: jogos, brincadeiras, ginásticas, lutas, esportes, etc., levando em consideração os aspectos sociais individuais no coletivo. Assim, para Castellani Filho *et al.* (2009, p. 30), “o conhecimento matemático, geográfico, artístico, histórico, linguístico, biológico ou corporal expressa particularmente uma determinada dimensão da realidade”.

Cada disciplina, como área de conhecimento na escola, só passa a ter sentido pedagógico quando se articula permitindo à criança “constatar, interpretar, compreender e explicar a realidade complexa, formulando uma síntese no se pensamento à medida que vai se apropriando do conhecimento científico” (CASTELANI FILHO *et al.*, 2009, p. 30).

Dessa forma, a disciplina de Educação Física, na sua especificidade, por meio da linguagem corporal, o professor deverá apresentar à criança subsídios para compreender os dados da realidade e, isso deverá ser aprimorado como o passar dos anos escolares, caso contrário a criança ficará aquém dos conhecimentos científicos.

Martineli (2013) aponta que a linguagem, a consciência e corpo formam uma unidade indissociável. Segundo a autora, essas e outras linguagens compõem o complexo ser social. Dessa forma, “as atividades físicas e corporais fizeram parte da construção do ser social e a história da cultura corporal só pode ser bem compreendida se buscada na própria história” (MARTINELI, 2013, p. 359).

Desde a Educação Infantil, se faz necessário que as atividades sejam organizadas a partir das interações e brincadeiras, pois nesta etapa de ensino, o brincar é a atividade dominante da criança, portanto compete ao professor organizar as suas ações pedagógicas de maneira a enriquecer o seu repertório cultural sem desconsiderar as condicionantes psicofísicas, mas potencializando junto às questões de cunho sociais.

Na visão de Mello (2014, p. 88), os movimentos humanos de correr, saltar, entre outros, possuem uma finalidade, ou seja:

São movimentos teleologicamente postos. Não são como movimentos instintivos dos animais, cujas ações são determinadas biologicamente para assegurar sua sobrevivência e adaptação às condições naturais. Daí que o correr, o saltar, o nadar, etc. dos seres humanos modifica-se, já que são atividades histórico-sociais que atendem a determinadas necessidades produzidas e não mais puramente biológicas.

Assim, a Educação Física, com as suas características biológicas, não tem como se distanciar das suas ações com os meios sociais e, por meio dessas relações são criadas novas necessidades e novos motivos, pois “trata-se aqui da compreensão do ser social que é dotado de uma ineliminável base biológica, mas que se modifica socialmente” (MELLO, 2014, p. 86). É na cultura da infância

que o jogo, o brinquedo, a brincadeira, os esportes, as lutas e as atividades circenses surgem como dinâmicas essenciais ao desenvolvimento e à aprendizagem da criança, ampliando assim as possibilidades de um aprendizado mais significativo.

Segundo a autora, a Educação Física foi incluída como componente curricular no final do século XIX, momento este de tentativa de organização dos Sistemas Nacionais de Ensino em diversos países, já que “cada país possuía sua especificidade histórico-concretas, mas todos estavam ligados pela universalidade do modo de produção capitalista” (MELLO, 2014, p. 112). Novas discussões e reflexões na Educação Física brasileira começaram a se ampliar a partir de 1980, sob a influência das teorias críticas da educação, nas questões de objetivos, conteúdos, encaminhamentos metodológicos, práxis pedagógica e o processo de ensino e aprendizagem, assim, novas vertentes foram surgindo para além das questões biologicistas.

A dimensão corporal atualmente é tratada nos espaços escolares muito aquém de como realmente deveria ser entendida a temática da cultura corporal. Mesmo com os avanços apontados, as práticas pedagógicas de preparação para a leitura e escrita ainda são muito recorrentes e precisam ser amplamente discutidas e superadas.

Segundo Hermida *et al.* (2010), na década dos anos 1980, a Educação Física passou por grandes transformações, importantes para a educação brasileira, trazendo ressignificações para a área. Para o autor, “houve uma crise de identidade nos pressupostos e no próprio discurso da Educação Física causando mudanças significativas na política educacional” (HERMIDA *et al.*, 2010, p. 5). No enfoque metodológico dessa abordagem, o professor orienta a leitura das práticas constitutivas da cultura corporal, como práticas sociais e de forma crítica em que o aluno pode constatar, interpretar, compreender e explicar estas práticas.

Para Taffarel (2016, p. 10), a Educação Física e o campo da cultura corporal:

Como objeto de estudo não significa perder de vista os objetivos relacionados com a formação corporal física, dos alunos, senão, recolocá-los no âmbito espaço-temporal da vida real de uma sociedade de classes. Se a escola atual assume o aperfeiçoamento da capacidade de rendimento físico, o desenvolvimento de capacidades motoras básicas, hábitos higiênicos e capacidades vitais e desportivas, pela sua própria função seletiva não oculta objetivos de seleção eugênica dos alunos.

Portanto, se as instituições de ensino continuarem a reproduzir práticas recorrentes de abordagens anteriores, que primam apenas pelo corpo biológico, denominadas não críticas e que, adotam práticas apenas de crescimento e desenvolvimento motor, não terão evoluído pedagogicamente na disciplina de Educação Física escolar e não compreenderá a criança no todo. Para a referida autora, a função social da escola é planejar e socializar o conhecimento objetivo necessário à formação integral, por meio de conteúdos científicos e, o Estado tem que garantir condições materiais e de recursos humanos a todos, para que realmente se efetive uma educação humanizadora.

Taffarel (2016, p, 10) assinala que:

Capacidade de rendimento físico, desenvolvimento de capacidades motoras básicas, hábitos higiênicos e capacidades vitais e desportivas são absolutamente dependentes das condições materiais de vida dos indivíduos e seu desenvolvimento; incremento e aperfeiçoamento são possíveis, somente, a partir de um projeto coletivo.

Nessa perspectiva, Teixeira (2018, p. 108) destaca que é “fundamental no processo de escolarização desenvolver os sentidos e significados da ação humana e essa deve ser a orientação para o ensino da Educação Física escolar”. O autor assevera que devam ser ensinados conteúdos significativos e o que tem de mais elaborado, na disciplina, para além do senso comum e que avancem para além das questões biológicas e fisiológicas. Segundo o autor, os conteúdos ensinados na Educação Física escolar, na perspectiva da abordagem Crítico-Superadora, buscam “valorizar o ensino da ação humana pela transmissão das mais variadas técnicas empregadas no âmbito das atividades da cultura corporal” (TEIXEIRA, 2018, p. 75).

O autor reforça que a técnica, segundo essa abordagem, não tem correlação com a Educação Física tecnicista e também com outras abordagens “que se contrapõem às tendências contemporâneas que negligenciam o ensino da técnica, demonstrando a impossibilidade de tratar o ensino da cultura corporal” (TEIXEIRA, 2018, p. 76).

Castellani Filho *et al.* (2009, p. 64) apontam que, para a elaboração das aulas de Educação Física, “os conteúdos serão organizados, sistematizados e distribuídos dentro de tempo pedagogicamente necessário para a sua assimilação”.

Os autores também destacam que um mesmo conteúdo pode ser retomado para todos os níveis, o que irá diferenciar será o grau de dificuldade em cada etapa de ensino. Para os autores, o gesto do saltar, como um dos componentes presentes no conteúdo de habilidades locomotoras:

Representa a atividade historicamente formada e culturalmente desenvolvida de ultrapassar obstáculos, seja em altura ou extensão/distância. [...] o aluno já a conhece e a executa a partir de uma imagem da ação tomada do seu cotidiano. Ele a executa com movimentos espontâneos que lhe são particulares. A ênfase pedagógica deve incidir na solução do problema: como desprender-se da ação da gravidade e cair sem machucar-se? [...] no decorrer dos ciclos seguintes, o aluno ampliará seu domínio sobre formas de saltar. [...] uma habilidade corporal envolve, simultaneamente, domínio de conhecimento, de hábitos mentais e habilidades técnicas (CASTELLANI FILHO *et al.*, 2009, p. 64-65).

O professor deve ampliar o vocabulário motor da criança nas suas aulas, potencializando o que a criança traz no seu repertório cultural, proporcionando, pelo ensino da técnica, a melhor forma de execução dos movimentos. É importante frisar que técnica aqui não corresponde ao caráter de uma abordagem de Educação Física tecnicista, mas, sim, o de ensinar e valorizar o gesto técnico de uma determinada atividade da cultura corporal.

Segundo Duckur (2004), os autores da abordagem Crítico-Superadora reforçam o sentido das técnicas na questão do processo de ensino e aprendizagem, pois os conceitos a serem ensinados precisam ser científicos, contudo, autores de outras abordagens as criticam, o que acarreta no espontaneísmo da criança, sem a medição do professor. A escola na perspectiva de uma abordagem Crítico-Superadora:

[...] deve fazer uma seleção dos conteúdos da Educação Física. Essa seleção e organização de conteúdos exige coerência com o objetivo de promover a leitura da realidade. Para que isso ocorra, devemos analisar a origem do conteúdo e conhecer o que determinou a necessidade de seu ensino. Outro aspecto a considerar na seleção de conteúdos é a realidade material da escola, uma vez que a apropriação do conhecimento da Educação Física supõe adequação de instrumentos teóricos e práticos, sendo que algumas habilidades corporais exigem, ainda, materiais específicos (CASTELLANI FILHO *et al.*, 2009, p. 63).

Os autores apontam que, a organização do ensino em nenhum momento deixa de lado os elementos de ordem técnica, porém não é exclusividade e os mais importantes conteúdos estruturantes da aprendizagem, portanto a execução correta de um rolamento ou cambalhota que a criança executa nas aulas não corresponde às questões de uma Educação Física meramente tecnicista, mas, a estruturação do ensino da Ginástica, atividade da cultura corporal. Assim, o ensino da Educação Física escolar, fundamentado na abordagem Crítico-Superadora valoriza o ensino da ação humana, utiliza-se da transmissão das variadas técnicas empregadas no âmbito das atividades da cultura corporal, enquanto um modo de agir exclusivamente humano.

Para Teixeira (2018) a escola é um espaço que socializa os conteúdos científicos e mais elaborados, assim, é de responsabilidade do professor apresentar e proporcionar às novas gerações as variantes das atividades que compõem a cultura corporal. Nesse contexto, Saviani (1995, p. 17) completa que:

O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

Dessa forma, compreendendo a disciplina de Educação Física escolar como área do conhecimento e, como componente curricular obrigatório, é responsabilidade do professor, a mediação entre o homem e a cultura, possibilitando um ensino de forma intencional e o que tem de mais elaborado produzido historicamente pelo homem, para sistematizar o fazer pedagógico, a fim de contribuir para um desenvolvimento integral da criança. A proposta metodológica pautada na organização e na sistematização para o ensino dos elementos da cultura corporal nas escolas, a partir da abordagem Crítico-Superadora e amparado nos estudos da periodização do desenvolvimento, a partir da Psicologia Histórico-Cultural, ampliam as contribuições para o entendimento da motricidade humana e o seu processo de evolução.

Teixeira (2018), em consonância com Castellani Filho *et al.* (2009), aponta que os conteúdos do ensino em ciclos ampliam as formas de pensamento da criança podendo trabalhar as diferentes atividades da cultura corporal de maneira gradativa e ampliar o grau de dificuldade. A etapa da Educação Infantil se localiza no primeiro ciclo.

Segundo Castellani Filho *et al.* (2009, p. 36), a criança:

Encontra-se no momento da síncrese. Tem uma visão sincrética da realidade. Os dados aparecem (são identificados) de forma difusas, 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.

Os autores assinalam que nesse ciclo a criança está em um momento de experiências sensíveis, prevalecendo as referências sensoriais na sua relação com o conhecimento, assim “a criança apresenta um salto qualitativo nesse ciclo quando começa a categorizar os objetos, classificá-los e associá-los” (CASTELLANI FILHO *et al.*, 2009, p. 36). Destarte, o professor precisa dispor de recursos materiais variados para que a criança conheça os objetos e a função social de cada, se faz necessário também, que proporcione atividades que sejam diferentes de seu cotidiano em casa.

Segundo Duckur (2004), esta proposição de uma matriz curricular baseada em ciclos apresenta um significativo avanço para a Educação Física, trazendo um norte de como a escola deve organizar as questões didático-pedagógicas, permeando sempre a questão da ludicidade nos planejamentos. Para Taffarel (2016, p. 16), a abordagem Crítico-Superadora fundamenta-se:

Na Teoria Histórico-Cultural, que explica como nos tornamos seres humanos, como se desenvolve o psiquismo humano, na Teoria Pedagógica Histórico-Crítica que explica cientificamente a educação a partir da crítica formulada as tendências educacionais, a forma como a escola enfrenta os grandes desafios sociais, a função social atribuída à escola e a proposição didática que valoriza uma concepção positiva do ato de ensinar (socialização e transmissão do conhecimento nas suas formas mais desenvolvidas vale dizer, a ciência, a arte, a filosofia, etc.).

Ainda segundo a autora, “os preceitos veiculados pela Psicologia Histórico-Cultural e pela Pedagogia Histórico-Crítica se aliam à metodologia do ensino Crítico-Superadora da Educação Física” (TAFFAREL, 2016, p. 20). A autora assinala, sendo condições necessárias para um ensino transformador que prima pela qualidade garantindo o acesso a todos aos conhecimentos clássicos e científicos.

Durante o percurso histórico, começam a surgir outras abordagens para a disciplina da Educação Física escolar, para além de um caráter preparatório para outras disciplinas e também de reeducação do corpo físico com atividades repetitivas. Com o passar do tempo, os autores foram ampliando a visão de Educação Física, em relação à formação humana de forma integral, abarcando elementos culturais, sociais, políticos e econômicos, delimitando, assim, a cultura corporal como componente da área. Dessa forma, se instaura a abordagem Crítico-Superadora, na visão de um ser humano de base biológica que se modifica socialmente, sistematizando os conteúdos de forma científica no âmbito escolar, razão de ser da função social da escola.

3. A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO CENÁRIO ATUAL

3.1 O avanço da legislação para a consolidação da Educação Infantil como espaço pedagógico

A Educação é um direito de todos e dever do Estado, prescrita na Constituição Federal de 1988, constitui um dos grandes desafios do século XXI, pois sua efetivação não acontece de maneira equânime no Brasil. Embora reconhecido no âmbito legal, é preciso que esse direito seja garantido para todos os cidadãos, independentemente de sua classe social de origem.

Paschoal e Brandão (2015) apontam um grande avanço⁵ em relação às políticas públicas educacionais na Educação Infantil no cenário brasileiro, partindo do cunho meramente assistencialista e adentrando na esfera educacional. Assim, “a partir da Constituição Federal de 1988, corroborada pela Lei de Diretrizes e Bases de 1996, a função educativa tornou-se elemento obrigatório na organização do trabalho pedagógico das escolas infantis brasileiras” (PASCHOAL; BRANDÃO, 2015, p. 197).

Segundo Pereira (2019, p. 18), a criança pequena, consideradas como sujeitos de direito, passam a ter direito aos serviços como saúde, educação e assistência social, pois “desse modo, as legislações emanadas a partir da CF/88 deveriam garantir o acesso a direitos sociais”. A organização dos sistemas de ensino deverá ser por meio da efetivação de um regime de colaboração, conforme assinala a CF/88 e o artigo 8º da LDB 9394/96, assim, “a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino” (BRASIL, 1988, 1996, p. 49).

Dentre as competências da União, fica evidente a sua função, quando o artigo 211 da CF/88 prevê que:

A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir a equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios (BRASIL, 1988, p. 124).

⁵ A Educação Infantil passou de cunho assistencialista, para a esfera educacional. Isso porque a criança foi reconhecida como cidadã e sujeito de direitos à educação de qualidade desde a tenra infância, a partir da promulgação na legislação brasileira da Constituição Federal de 1988.

Para Pereira (2019, p. 19), as políticas de Educação Infantil, nas últimas décadas, determinam como função da União a implementação destas políticas supletivas e redistributivas e a “indução de políticas públicas para a expansão de oferta de vagas, tendo em vista o princípio constitucional de um padrão mínimo de qualidade”. O artigo 30 da LDB (1996, p. 57) utiliza a nomenclatura “creche, ou “entidades equivalentes”, destinadas às crianças de até três anos de idade; “pré-escolas”, destinadas às crianças de quatro a cinco anos de idade”. E o artigo 31 estabelece que a “avaliação será mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental” (BRASIL, 1996, p. 57).

Assim, a Educação Infantil, como a primeira etapa da educação básica, que antes era vinculada à área da assistência social, passa a ser de responsabilidade do setor educacional. As instituições de ensino passam a ser regulamentadas como espaço de formação destinado à criança pequenas, permeada por profissionais, que, por meio de proposta pedagógica, aliam o cuidar e educar na rotina da criança. Isto representa um grande avanço para a educação da criança como sujeito histórico e de direito. Sobre isso, Pasqualini (2010) adverte que:

Com a emergência de uma prática social específica voltada à promoção do desenvolvimento e da educação da criança em seus primeiros anos de vida, abre-se a possibilidade histórica da identificação e construção das melhores condições possíveis para o desenvolvimento e a educação da criança pequena, tornando-se o ensino pré-escolar um objeto de pesquisa e debate social (PASQUALINI, 2010, p. 107).

Muito se tem debruçado nas pesquisas sobre as questões do ensino na Educação Infantil, principalmente nas instituições públicas de creches e pré-escolas. Pesquisadores que defendem a dialética ensino e aprendizagem como mola propulsora para desenvolvimento da criança nesta etapa da Educação Básica, juntamente aos movimentos sociais nesta mesma perspectiva, somam forças, mediante reflexões e provocações a respeito dos avanços e retrocessos das políticas educacionais voltadas à criança pequena.

Segundo Pasqualini (2010), a criança pequena, devido à sua característica biológica e fisiológica, demanda do cuidado do adulto, particularmente para sua sobrevivência e adaptação em diferentes contextos históricos e sociais. Garantir a sobrevivência e socialização são, portanto, condições primárias para a

criança. Segundo a autora:

O ensino pré-escolar é uma prática social humana. Como uma primeira aproximação, podemos dizer que se trata do atendimento educacional de caráter coletivo destinado à criança pequena em contextos institucionais anterior a seu ingresso na escola de ensino fundamental. Essa prática não emergiu e se consolidou como tal casualmente, mas como parte do processo mais amplo de reprodução social (PASQUALINI, 2010, p. 77).

Pelo exposto, houve um avanço significativo na garantia de proporcionar à criança pequena o acesso à educação, cuidando e ensinando, mediante a responsabilidade do professor, mediante um ensino sistematizado, buscando sempre formação continuada para trazer elementos teóricos que fundamentem a sua prática. Somente assim, o professor poderá potencializar o desenvolvimento integral da criança respeitando as suas particularidades no coletivo. Quanto à formação de professores, a LDB (1996), em seu artigo 62, esclarece que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996, p. 67-68).

Pode-se verificar que legalmente houve um grande avanço no que tange à especificidade do trabalho do professor com as crianças pequenas, visto que, a partir de 1990, surgem amplos debates e discussões e a Educação Infantil começa a buscar a sua identidade que anteriormente tinha um caráter assistencial.

Martins (2010) aponta que atualmente os cursos de formação de professores merecem destaque para a análise em relação à qualidade dessa formação inicial. Desta maneira, “[...] daquilo que de fato deva ser a assunção dos elementos fundamentais requeridos a uma sólida formação de professores, no que se inclui, em especial, a apropriação do patrimônio intelectual da humanidade” (MARTINS, 2010, p. 23).

Segundo Paschoal (2018), historicamente significativos avanços legais ocorreram na Educação Infantil para consolidar essa etapa de ensino como espaço de ensino e desenvolvimento. Assim, muitas lacunas continuam, como, por exemplo, “a falta de clareza sobre as especificidades do trabalho pedagógico com crianças de zero a cinco anos de idade ainda se fazem presentes nas concepções e práticas dos professores” (PASCHOAL, 2018, p. 768).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), instituída em 2017, 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” (BRASIL, 2017, p. 5). A partir disso, houve uma mobilização por parte das secretarias de ensino, juntamente com a equipe pedagógica das unidades escolares, para se adequarem a essa mudança de política educacional.

Segundo a BNCC (2017), a Educação Infantil vem consolidando-se na concepção educar e cuidar como sendo indissociável no âmbito educativo. Assim, creches e pré-escolas, por meio das suas propostas, passam a ter como objetivos a ampliação do repertório de conhecimento das crianças, “especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar)” (BRASIL, 2017).

Esse documento organizou a Educação Infantil por faixas etárias, sendo: “Creche – Bebês: de zero a 1 ano e 6 meses; Crianças bem pequenas: 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses. Pré-escola: crianças pequenas: 4 anos a 5 anos e 11 meses”. Dessa forma, compreende que a Educação Infantil é o espaço para que as crianças possam ampliar o seu repertório de aprendizagens por meio de diversas vivências e experiências, que potencializam o seu desenvolvimento pela mediação do professor (BRASIL, 2017).

Na opinião de Mello (2004, p. 153), desse modo, “sempre subestimamos sua capacidade de aprender - ou quem sabe a nossa capacidade de ensinar? - alegando que a criança é pequena”. Segundo a autora, para potencializar o desenvolvimento da criança, a adulto deve apresentar à criança o mundo da cultura em que está inserida, assim “cria necessidades, interesses e motivos, de acordo com a experiência que vai proporcionando para a criança” (MELLO, 2004, p. 153).

De acordo com Tiriba (2005), nos anos 1990, quando as creches e pré-escolas passaram a compor a primeira etapa da Educação Básica, foi preciso integrar as atividades de cuidado aliadas com as questões pedagógicas. A partir de então, surgiu o conceito: educar e cuidar. Para a autora, tal binômio, geralmente, é compreendido como um processo único:

Em que duas ações estão profundamente imbricadas. Mas, muitas vezes, a conjunção sugere a ideia de duas dimensões independente: uma que se refere ao corpo e outra aos processos cognitivos. Nos textos acadêmicos, nas propostas pedagógicas, nas práticas, assim como nas falas de profissionais de creches [...] Em razão de fatores socioculturais específicos de nossa sociedade, essa dicotomia alimenta práticas distintas entre profissionais que atuam lado a lado nas escolas de Educação Infantil, especialmente nas creches: as auxiliares cuidam e as professoras realizam atividades pedagógicas (TIRIBA, 2005, p. 1).

Segundo Tiriba (2005) há uma situação polêmica em relação às atribuições nos espaços de Educação Infantil, professores não querem assumir a posição de cuidar, afirmam que as questões corporais competem aos pais, a escola é lugar para ensinar. Há também nesses espaços uma hierarquização quanto às funções de professoras e de auxiliares de sala. As professoras trabalham com o pedagógico e as auxiliares de sala com o banho, a troca e os momentos de alimentação. O Parecer CNE/CEB nº 20/2009, publicado em 9 de dezembro de 2009, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) a serem observadas na organização de propostas pedagógicas na Educação Infantil.

Para Cacheffo (2012), as DCNEI (2010), documento de caráter mandatório, tiveram como objetivo direcionar o trabalho pedagógico nas instituições de Educação Infantil, da creche à pré-escola, assim, as secretarias de educação municipais e estaduais precisam ter clareza em relação às propostas do documento, pois compete a cada unidade de ensino a elaboração de currículo que contemple o cuidar e o educar.

Segundo a autora, “todas as atividades propostas às crianças, sejam elas espontâneas, sejam dirigidas, precisam ter intencionalidade, ser avaliadas e supervisionadas pelos órgãos competentes” (CACHEFFO, 2012, p. 1011). Para a autora a ludicidade deve predominar nessa etapa de ensino e também não deve ser uma antecipação para o Ensino Fundamental e, defende que a educação da criança

precisa uma interação entre Estado, sociedade e família.

Fica evidente a intencionalidade do professor com as crianças pequenas, além de que a ludicidade deve ser eixo norteador de todo o seu trabalho pedagógico e o entendimento é que essa etapa de ensino não seja uma preparação para os anos subsequentes da Educação Infantil, portanto, não é uma preparação para o primeiro ano. Cacheffo (2012, p. 1011), no que concerne à dimensão afetiva, explica:

O parecer das DCNEI/1999 traz que as crianças, desde o início da vida, se comunicam com os adultos pelos recursos possibilitados pela afetividade – emoções e sentimentos –, e que expressam curiosidade para aprender. Diante dessa potencialidade da criança, é função do professor organizar e disponibilizar ambientes e interações em que os bebês e as outras crianças externem seus estados emocionais, ampliem suas capacidades cognitivas e construam valores como cooperação e solidariedade.

Do ponto de vista de Cacheffo (2012, p. 1012), “a criança é considerada sujeito histórico, essa etapa da vida humana se desenvolve a partir das interações, relações e práticas vivenciadas no cotidiano”. Percebe-se, portanto, que, como em outros documentos, os planejamentos devem ser pautados com uma intencionalidade e permeados pelo cuidar e o educar, buscando sempre promover a humanização na criança. Para a autora, o educar, aliado ao cuidar, auxilia as crianças:

A explorar e vivenciar situações que possam atribuir significados individuais e coletivos, de sorte a apropriar-se de modos singulares de agir, expressar e pensar. Assim, as crianças devem ter à sua disposição espaços que permitam movimentação e interação com os demais, brincadeiras e atividades livres e dirigidas, acesso a diversos objetos adequados às suas especificidades e faixa etária, vivências individuais e em grupos, resolução de conflitos e práticas que promovam o desenvolvimento de sua identidade e autonomia (CACHEFFO, 2012, p. 1013).

A BNCC (2017), em consonância com as DCNEI (2010), indica como eixos “as interações e as brincadeiras e, afirma que são as interações e a brincadeira, [...] podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares” (BRASIL, 2017, p. 37).

Portanto, os encaminhamentos didático-pedagógicos devem ser por meio da ludicidade, porém não descaracteriza a função do professor nesse processo, a mediação é sempre necessária, caso contrário, a criança estará em uma condicionante pautada no desenvolvimento natural e espontâneo. Apontando outras ações que potencializam a aprendizagem e o desenvolvimento, na ação direta da criança pelas “vivências e experiências que são: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se” (BRASIL, 2017, p. 25).

Um ensino desenvolvente deve primar pela interação com os seus pares e com os objetos constituídos pela humanidade, dessa forma é possível criar motivos e necessidades, potencializando assim as máximas capacidades humanas nas formas mais desenvolvidas. Ambos os documentos definem as brincadeiras e as interações como eixo norteador do trabalho pedagógico intencional, cabendo ao professor propor situações que a envolva diretamente nas atividades, pois a criança se “apropria da cultura por meio de um processo ativo [...] inicialmente, um processo de imitação e reprodução, das aptidões, das capacidades e das habilidades humanas” (SFORNI; CABÓ, 2019, p. 85).

Segundo a BNCC (2017), na Educação Infantil, as aprendizagens essenciais constituem-se como objetivos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos diversos campos de experiências, sempre tomando as interações e a brincadeira como eixos estruturantes. Assim, os “campos de experiência se constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas de vida cotidiana das crianças e seus saberes” (BRASIL, 2017, p. 40).

O documento também é alvo de crítica de muitos pesquisadores, professores e demais integrantes da Educação Infantil. Para Bortolanza e Freire (2018), o percurso histórico da Educação Infantil brasileira tem apresentado muitas discussões. Segundo as autoras, “vão desde o seu lugar na educação brasileira, sua função e seus objetivos, a definição de faixa etária, a formação dos profissionais” (BORTOLANZA; FREIRE, 2018, p. 68).

A concepção de criança como sujeito histórico, social e cultural:

Defendida nos princípios do documento, não apresenta uma efetiva coerência na abordagem dos campos de experiências. Há certa linearidade na definição dos objetivos relacionados ao desenvolvimento/aprendizagem nos diferentes campos de experiências, o que pode relativizar a dinamicidade o movimento presente no processo de construção de conhecimentos de uma criança como sujeito histórico-social (BORTOLANZA; FREIRE 2018, p. 94).

Na opinião de Bortolanza e Freire (2018, p. 94), falta clareza nos quadros dos campos de experiências a respeito do “significado de objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento infantil e sobre a relação desenvolvimento e aprendizagem”. Para as autoras, a organização por objetivos, quando se divide em três faixas etárias, corre o risco de fragmentar o processo educativo, o que pode conotar que a criança terá um desenvolvimento linear, pois “essa fragmentação poderia empobrecer e/ou padronizar o desenvolvimento da criança” (BORTOLANZA; FREIRE, 2018, p. 94).

Nesse sentido, as autoras enfatizam que a construção de um currículo precisa ser pensado e elaborado coletivamente, buscando uma visão ampla no que tange as questões educativas voltadas à criança. Ressaltam ainda, que, compete às escolas, equipe gestora e professores estudarem e apropriarem da BNCC (2017), dessa forma terão condições objetivas para traçarem metas e diretrizes por um viés crítico.

Pasqualini e Martins (2020) apontam que a BNCC (2017) não esclarece qual a fundamentação científica em relação à periodização por faixa etária que foi utilizada e as explanações não trazem elementos para clarificar a proposta. De acordo com as autoras, “as 21 páginas dedicadas à Educação Infantil no documento da BNCC (2017) são evidentemente insuficientes para se explicitar concretamente aquilo que se propõe/impõe para essa etapa da escolarização” (PASQUALINI; MARTINS, 2020, p. 429).

Nota-se que a BNCC (2017) em nenhum momento menciona Educação Física no seu texto e também não traz a informação de professor especialista para atuar diretamente nessa área do conhecimento. O documento informa que a escola precisa promover momentos de exploração de movimentos para a criança, porém de uma forma genérica e superficial. Assim, com o corpo “por

meio dos sentidos, gestos, movimentos impulsivos ou intencionais, coordenados ou espontâneos), as crianças, desde cedo, exploram o mundo, o espaço” (BRASIL, 2017, 40).

Para Pasqualini e Martins (2020, p. 443), o trabalho pedagógico necessita fundamentar-se:

Cientificamente em diversas ciências/áreas do conhecimento, com destaque a: linguística, fonoaudiologia, psicologia, educação física, arte, literatura, matemática, dentre outras. Tal embasamento se faz necessário para que se possam atingir o que consideramos ser objetivos nucleares de ensino ao longo da primeira infância.

Na opinião das autoras, fica claro que, uma práxis pedagógica esvaziada de base científica para respaldar o trabalho do professor, pouco poderá objetivar um ensino de qualidade para a criança pequena. O professor precisa se apropriar dos conceitos teóricos nas suas especificidades, para além das questões pedagógicas, como as questões sociológicas e psicológicas, que são os conteúdos de formação operacional, que precisam ser de domínio do professor. É por meio destas determinantes que o professor conseguirá organizar suas ações pedagógicas de maneira consolidada e que humanizadora, uma vez que a teoria fundamenta a prática, é essencial que o trabalho pedagógico proporcione experiências:

De conteúdo desafiador ao psiquismo infantil em formação, com vistas à ampliação e aprofundamento: do domínio da linguagem, como meio de comunicação e autorregulação da conduta, promovendo a ampliação de vocabulário e o trânsito das frases às orações; da atividade objetual-instrumental, [...] e dos domínios locomotores, com ênfase na apropriação de fundamentos basilares da Cultura Corporal e possibilidade de autorregulação das ações corporais [...]. (PASQUALINI; MARTINS, 2020, p. 443).

A linguagem corporal como a primeira forma de comunicação da criança com o mundo, demanda da mediação do professor, por meio de ações concretas e objetivas, oferecendo os elementos da cultura corporal, através dos jogos, das brincadeiras, da expressividade, da ginástica, etc. Assim, a criança aprimora as suas habilidades locomotoras, de estabilização e de manipulação, regulando as suas funções corporais.

A Educação Infantil, como primeiro segmento da Educação Básica, assegurado a partir da promulgação da LDB (1996), se faz marcada por grandes desafios, entre eles, a falta de recursos para o financiamento das instituições destinadas às crianças pequenas, além da formação de profissional e as questões salariais. Quanto aos documentos oficiais, autores como Pasqualini e Martins (2020) e Arce (2013), assinalam um esvaziamento nos seus direcionamentos em relação aos conteúdos a serem trabalhados e também situam o professor como coadjuvante no processo de ensino e aprendizagem.

Avanços significativos ocorreram na Educação Infantil, como a transferência das políticas públicas da assistência social para as políticas da Educação, ou seja, a criança era assistida apenas no cunho assistencialista, assim que migrou para as políticas públicas da Educação, a criança passou a ser compreendida como sujeito de direito com garantia de aprender, porém ainda há muitas indefinições entre o que seja cuidar e educar e as práticas pedagógicas nas instituições de ensino.

3.2 O direito da criança à aprendizagem na Educação Infantil

Com a promulgação da Constituição Federal (BRASIL, 1988), o atendimento em creches e pré-escolas passou a ser um direito de todas as crianças brasileiras. Teve uma grande representatividade, pois a criança foi reconhecida como sujeito de direitos, inclusive o direito à educação desde o nascimento. O Estatuto da Criança e do Adolescente - Lei 8.069/90, em seu Artigo 3º, determina que “a criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana” (BRASIL, 1990, p. 15). Soma-se a essas conquistas para a criança a LDB (1996), considerada um importante marco no que se refere à educação da criança pequena, pois determina, em seu artigo 29º, que a finalidade principal da Educação Infantil está na promoção do desenvolvimento integral da criança pequena (BRASIL, 1996).

Segundo Rosemberg e Mariano (2010, p. 694), foi preciso tempo e percorrer “o percurso histórico das instituições sociais, inclusive jurídicas e acadêmicas, para que os adultos das sociedades ocidentais reconhecessem, à criança, o estatuto de sujeito e a dignidade de pessoa”. Dessa maneira, a criança começa a ser reconhecida como sujeito de direito e precisa ter as suas necessidades garantidas, portando, cabe ao professor oferecer uma educação de qualidade, buscando ampliar o seu repertório de saberes para um desenvolvimento integral e harmônico.

Para Giuriatti (2018, p. 73), até antes da Convenção Internacional dos Direitos da Criança (1989), a criança não era reconhecida como sujeito que tinha vez e voz na sociedade, pois “a criança era vista como objeto do mundo adulto, desprovida de garantias jurídicas que assegurassem seus direitos.” A referida autora considera que, somente a partir da aprovação do documento, é que a criança começa a ter seus direitos garantidos, pois durante o percurso histórico, as creches tinham a responsabilidade de prestar apenas cuidados à criança, enquanto as mães trabalhavam, porém de forma assistencialista e, estava sob a responsabilidade das políticas públicas da Assistência Social.

A Educação Infantil, como primeira etapa da Educação Básica e como garantia de direito social, está buscando espaço nas questões educativas, obtendo um salto qualitativo do aspecto do cuidar, sendo incorporado também o educar para as crianças pequenas, porém, algumas instituições de ensino ainda

trazem resquícios assistencialistas e proposições esvaziadas sem uma intencionalidade pedagógica mediada.

Segundo Kramer (1994, p. 17), é preciso reafirmar a concepção de criança como cidadã:

Como sujeito histórico, entendendo as populações infantis e os profissionais que atuam com as crianças na sua diversidade, na sua condição de sujeitos criadores de cultura, contestando a caracterização de crianças e adultos das camadas populares pela falta, pela carência, pela suposta privação.

Para Kramer (1994), uma educação de qualidade voltada à criança pequena precisa levar em consideração as características individuais da criança no coletivo, políticas públicas educacionais, com curso de formação continuada, garantindo a transmissão dos saberes por meio de currículos próprios para a Educação Infantil. Segundo a autora, “é certamente crucial o compromisso de várias instâncias na formação dos profissionais da educação infantil, de universidades e representações profissionais, de centros de pesquisa e secretarias” (KRAMER, 1994, p. 22). Uma tarefa não muito fácil, mas necessária, é a questão do currículo voltado para a Educação Infantil, com o objetivo de garantia ao direito de aprendizagem nesta etapa, tendo o professor como mediador do conhecimento, almejando uma educação emancipatória, por meio de uma ação coletiva, dando voz às crianças.

Segundo Claro e Cittolin (2014, p. 2), nesse contexto, pensar em um currículo que contemple o universo da Educação Infantil:

Implica analisar como as crianças são vistas nas Instituições de Educação Infantil, como também na família e na sociedade. Dessa forma, a elaboração e a construção do currículo para a Educação Infantil se fazem necessárias. [...] etapa educacional que requer um cuidado e um olhar diferenciado da sua atuação em relação às crianças pequenas. O outro aspecto diz respeito às condições ambientais e organizacionais das Instituições de Educação Infantil.

Para as autoras, as DCNEI (2010) trouxeram avanços significativos para nortear o trabalho pedagógico nos espaços de Educação Infantil a fim de orientar “sobre as questões da diversidade cultural, religiosa, étnica e racial, bem como a concepção de Educação Infantil, de criança, de currículo e de proposta

pedagógica” (CLARO; CITTOLIN, 2014, p. 5). Compete agora às secretarias de ensino, equipe pedagógica e comunidade, elaborarem seus Projetos-Políticos-Pedagógicos em nortear a práxis pedagógica para além da garantia dos cuidados.

Barbosa *et al.* (2016, p. 20) apontam que “as especificidades e os interesses, singulares e coletivos, das crianças devem nortear o planejamento do currículo e cada criança deve ser vista como uma pessoa inteira”. Dessa forma, segundo as autoras, “os aspectos motores, afetivos, cognitivos e linguísticos integram-se, estabelecem conflitos, estão em permanente mudança” (BARBOSA *et al.*, 2016, p. 20). É de extrema importância que, no contexto da Educação Infantil todos os profissionais e, também a família estejam envolvidos na atenção das especificidades da criança pequena, com objetivo de consolidar o desenvolvimento infantil, permitindo a ela, condições de rotina e de ensino que impulsionem nas suas máximas capacidades humanas.

Assim, Barbosa *et al.* (2016) ressaltam que as interações e vários tipos de brincadeiras, principalmente as brincadeiras de faz de conta, estão entre as experiências que devem conduzir o trabalho pedagógico. Os momentos de interações com os “adultos e com outras crianças, bem como com tudo que faz parte do mundo físico-cultural (materiais, objetos, utensílios, máquinas, animais, plantas etc.” (BARBOSA *et al.*, 2016, p. 20). Segundo as autoras, a brincadeira deve ser priorizada neste momento de vida das crianças:

Dado que, ao brincar, elas interagem e constroem cenas a partir dos materiais disponíveis, de memórias de situações ou de histórias, de canções, de rituais, trabalhando a linguagem verbal e corporal, os papéis sociais e as regras de vida social [...]. As interações e o brincar, tomados como eixos do projeto educativo, criam situações onde as observações, os questionamentos, as investigações e outras ações das crianças se articulam às proposições trazidas pelos/as professores/as (BARBOSA *et al.*, 2016, p. 20).

As autoras consideram que os seis direitos de aprendizagem devem se articular com as questões éticas, estéticas e políticas para a organização curricular, para garantir um ensino desenvolvente, a fim de promover o desenvolvimento integral da criança nos aspectos, cognitivos, afetivos, sociais e motores.

Segundo Barbosa *et al.* (2016, p, 21) esses direitos são:

1) Conviver democraticamente com outras crianças e adultos; 2) Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros adultos e crianças; 3) Participar ativamente, junto aos adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola; 4) Explorar movimentos, gestos, sons, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza; 5) Expressar, como sujeito criativo e sensível, com diferentes linguagens, sensações corporais, necessidades, opiniões, sentimentos e desejos; 6) Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural.

Assim, o currículo é definido na escola, pelos seus profissionais (professores, coordenadores, diretores) junto com as crianças e um serve como referência para a tomada de decisões pelas equipes escolares. No caso da Educação Infantil, o ponto básico nessa discussão é a especificidade dessa etapa educacional na organização de situações educativas mediadoras da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças, concebido como diverso das considerações referentes às demais etapas da educação básica. Para as autoras há vários aspectos fundamentais para a implantação do documento, como os profissionais que compõem as unidades de ensino, o quantitativo de criança por professor, a estrutura física, os mobiliários e a diversidade de materiais pedagógicos para um trabalho de qualidade.

Segundo Barbosa *et al.* (2016, p. 26-27) é preciso uma certa “urgência em melhorar a formação inicial de professores, uma vez que muitos cursos de Pedagogia ainda não dão a devida atenção a ela”. As autoras assinalam também a necessidade dos cursos de formação continuada para que os professores ampliem os saberes e reflitam quanto às ações pedagógicas. Assim, é possível perceber que a educação permeia questões bem abrangentes em se tratando de busca na qualidade de ensino, portanto, o professor deve ampliar os seus saberes para além do que está aparente, nas questões políticas, sociais e de ordem pessoal, desde a sua formação inicial, até a sua formação em serviço, elementos fundamentais e articuladores nas ações do processo de ensino e aprendizagem.

Diante dessa questão, Pasqualini e Martins (2008, p. 93) enfatizam que em nosso percurso teórico-prático:

Contraímos a firme convicção de que a Educação Infantil desempenha um papel imprescindível na promoção do desenvolvimento infantil na sociedade contemporânea – mas, para tanto, é mister garantir uma formação sólida aos professores desse segmento e organizar adequadamente o trabalho pedagógico e os espaços institucionais, mediante clareza de objetivos e procedimentos.

De acordo com Ottoni e Sforzi (2019), o professor deve planejar e sistematizar as suas ações pedagógicas, a fim de contribuir para que a criança, na sua especificidade, desenvolva-se em todos os seus aspectos. Portanto, é a mediação do professor que tem grande relevância, pois “a criança se desenvolve pelas condições concretas de sua existência que a tornam singular” (OTTONI; SFORZI, 2019, p. 71). As autoras reafirmam o posicionamento de Pasqualini (2008) quanto à importância da mediação do professor no processo de ensino e aprendizagem, apresentando a cultura elaborada à criança e, para isso, a formação de professores trará resultados positivos ou não para as condições de ensino.

Para Duarte (2016, p. 59), a apropriação das formas culturais superiores de expressão humana:

[...] como mostra a pedagogia histórico-crítica, esse processo de apropriação, pelos indivíduos, das produções culturais que permitem a elevação de sua subjetividade aos níveis mais ricos e complexos pelo gênero humano não ocorre sem a mediação do trabalho educativo. Tal mediação consiste em processo intencional e sistemático de ensino.

Portanto, para promover o ensino e a humanização na criança pequena, faz-se necessário que, já nesta etapa da Educação Básica, os conteúdos avancem para além do senso comum da prática educacional. Mas, para isso, é necessário que tanto nos cursos de formação inicial quanto de formação continuada ocorram a análise e a síntese do conhecimento da dialética ensino e aprendizagem, caso contrário, as práticas pedagógicas continuarão sendo esvaziadas de conteúdos não promovendo o desenvolvimento de qualidade.

Segundo Martins (2012) grandes desafios se apresentam nas questões de ensino para a criança bem pequena, aponta uma fragilidade nessa

etapa de ensino quando menciona a pedagogia da espera, uma ideia segundo é preciso que a criança cresça para que ela aprenda. Para a autora, essa ideia, lamentavelmente, tem atravessado os “tempos e conformando modelos de atendimento em creches, em especial, públicas que avançam pouco além da garantia aos cuidados básicos de alimentação, de higiene, de segurança, etc.” (MARTINS, 2012, p. 93). É pela superação das práticas espontaneístas no contexto da Educação Infantil que realmente poderá se efetivar o direito de aprendizagem e humanização à criança pequena, pela mediação do professor nos momento da rotina da criança: acolhida ao chegar na escola, refeições, atividade dirigidas nos seus diversos espaços, sala de aula, pátio, parque, etc.

Para Martins (2011, p. 212), o processo de aquisição das particularidades humanas:

Isto é, dos comportamentos complexos culturalmente formados, demanda a apropriação do legado objetivado pela prática histórico-social. Os processos de internalização, por sua vez, se interpõem entre os planos das relações interpessoais (interpsíquicas) e das relações intrapessoais (intrapsíquicas); o que significa dizer: instituem-se a partir do universo de objetivações humanas disponibilizadas para cada indivíduo singular pela mediação de outros indivíduos, ou seja, por meio de processos educativos.

Segundo a autora, tanto para a Pedagogia Histórico-Crítica quanto para a Psicologia Histórico-Cultural, o sentido de humanização da criança é justamente o de romper com as determinantes naturalizantes, para que haja desenvolvimento, a exemplo da escola, a presença do professor e condições materiais objetivas para a realização do seu trabalho pedagógico. Nesse sentido, concebe-se como conteúdos de ensino:

Os conhecimentos mais elaborados e mais representativos das máximas conquistas dos homens, ou seja, componentes de acervo científico, tecnológico, ético, estético, etc., convertidos em saberes escolares. Advogamos o princípio segundo o qual a escola, independentemente da faixa etária que atenda, cumpra a função de transmitir conhecimentos, isto é, de ensinar como lócus privilegiado de socialização para além das esferas cotidianas e dos limites inerentes à cultura do senso comum (MARTINS, 2012, p. 94).

Segundo a autora, para que o professor supere as práticas espontaneístas, é preciso dispor de conhecimentos que interfiram de modo indireto e direto no desenvolvimento dos bebês e das crianças pequenas. Essa diretividade compete aos conhecimentos que medeiam a práxis educativa, que poderá interferir diretamente, seja de forma positiva ou negativa, no seu desenvolvimento. É preciso que o professor se aproprie de amplos conteúdos de ordem pedagógica, sociológica, psicológica, questões de saúde e outros, para que assim rompa com as práticas espontaneístas. Assim, “é preciso delimitar fronteiras entre as inúmeras instituições socializatórias e a escola, que para desempenhar o mesmo papel não teria razão de ser” (MARTINS, 2012, p. 94). A autora assinala ainda que, os conteúdos mediados para além do senso comum corroboram com novos domínios que constituem as particularidades da criança como ser social, permeando os cuidados com questões de saúde, alimentação, e de ordem emocional e de sentimento.

De acordo com Martins (2012, p. 96), dessa maneira “a criança desenvolve propriedade e constrói conhecimentos empíricos na centralidade das operações e ações que executa conquistando formas culturalmente elaboradas de funcionamento.” Aponta também a necessidade de ampliação dos conhecimentos mais elaborados, proporcionando a ampliação dos saberes além da esfera cotidiana, como acesso às artes e aos conhecimentos clássicos e científicos.

A combinação entre o desenvolvimento e a aprendizagem foi “explorada por Vigotski, Luria, Leontiev e seguidores, que romperam tanto com as teorias que colocam o desenvolvimento como precedente à aprendizagem quanto aquelas que identificam esses processos” (MARTINS; ARCE, 2013, p. 55). Para as autoras, esses teóricos são considerados as referências mais importantes no que tange às questões do desenvolvimento histórico-social, mediante as interações do homem na sociedade. As autoras assinalam também que, não basta a criança estar em contato com o meio físico e social para garantir o que foi historicamente produzido pela humanidade, essas condições apenas se concretizam por meio da sistematização de condições adequadas de educação.

Segundo Malanchen (2016, p. 163), o saber escolar e o saber objetivo são produzidos historicamente:

Nessa direção, destacamos que a educação, em sua acepção mais ampla de formação de indivíduos, teve sua gênese no processo pelo qual os seres humanos, transformando a natureza para produzirem os meios que lhes possibilitassem mais êxito na satisfação de suas necessidades, transformaram também a si próprios, tornando-se cada vez mais seres socioculturais.

Para a autora, a escola tem a função social de transmitir os conceitos científicos a todos, de maneira a transmitir os saberes clássicos, a fim de instrumentalizar o sujeito para analisar e transformar a realidade que está objetivamente apresentada, é uma maneira de superar uma determinada realidade. Assim, na concepção de Saviani (2013, p. 14), a escola existe para propiciar a aquisição dos instrumentos que:

Possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos do 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) aponta que não se pode perder de foco a real função social da escola e os conteúdos nucleares nas formas mais elaboradas. Os conteúdos clássicos e científicos não devem ser substituídos por aquilo que seja secundário, ou acessório, o que é uma prática muito comum na escola, como as datas comemorativas. O autor destaca ainda que:

O ano letivo começa na segunda quinzena de fevereiro e já em março [...] a Semana Santa, depois, a Semana do Índio, Semana das Mães, as Festas Juninas, a Semana do Soldado, Semana do Folclore, Semana da Pátria, Jogos da Primavera, Semana da Criança, Semana da Asa, etc., e nesse momento já estamos em novembro. [...] Isto quer dizer que se perdeu de vista a atividade nuclear da escola, isto é, a transmissão dos instrumentos de acesso ao saber elaborado (SAVIANI, 2013, p. 15).

Infelizmente as datas comemorativas ainda são muito presentes na escola, essas comemorações descaracterizam o real papel do que seja escola como instituição de transmissão de conhecimento, fazendo com que estas atividades

secundárias prevaleçam sobre o que realmente é nuclear, os saberes clássicos e científicos e, para isso, é necessário um currículo que sistematize o ensino.

De acordo com Malanchen (2016, p. 208), parece-nos que um dos desafios a serem enfrentados pela Pedagogia Histórico-Crítica na atualidade:

É o de propor currículos escolares que expressem de maneira mais consciente e sistematizada possível aquilo que estava contido de modo limitado e contraditório no currículo da escola elementar tradicional, ou seja, a concepção de ser humano como um ser que se autoconstrói no processo histórico de transformação da realidade objetiva.

Para a autora, na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, “o eixo articulador do currículo é a prática social histórica por meio da qual os seres humanos transformam a realidade produzindo o mundo humanizado” (MALANCHEN, 2016, p. 208). Assim, o currículo deve, além de propor o ensino mais elaborado pelo ensino dos clássicos em cada disciplina escolar, deve permear também pelo universo artístico e filosófico, ampliando a visão de homem, de mundo e de sociedade.

O materialismo histórico e dialético perpassa o entendimento de uma forma didatizante de ensino das disciplinas escolares, pois, “trata-se de uma concepção de mundo, de ser humano, portanto, um projeto de sociedade e de educação na perspectiva de superação da sociedade capitalista” (MALANCHEN, 2016, p. 212). Outras vertentes da educação criticam o ensino na Educação Infantil, porém, não se pretende, com o currículo, para esta etapa de ensino a escolarização ou a preparação para os anos iniciais escolares, mas, sim garantir um aprendizado por meio das interações e das atividades lúdicas as condições necessárias para a criança cidadã, sujeito histórica de direito a um ensino que humaniza.

Na opinião de Arruda e Barros (2020, p. 3), as discussões relacionadas ao ensino e aprendizagem:

[...] analisam a importância da escola socializar conteúdos sistematizados, sendo eles os clássicos, os científicos, os artísticos, continuam a ser na contemporaneidade pauta de debates por parte de professores e estudiosos na área da Educação Infantil. De acordo com o aporte teórico da Teoria Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica, tais conteúdos devem estar contidos no cotidiano das crianças nas instituições escolares, desde a tenra idade, em que se é possível primar por uma educação de qualidade para os pequenos.

Para as autoras, um ensino de qualidade, que promova o desenvolvimento e a humanização, deve ser compreendido desde a Educação Infantil, com a mediação do professor, desconstruindo conceitos de outras vertentes pedagógicas que, nesta perspectiva, o ensino escolariza e prepara para Anos Iniciais do Ensino Fundamental. É preciso que o professor se aproprie da cultura mais elaborada e dos conhecimentos clássicos para que o seu trabalho se efetive em uma intencionalidade pedagógica. As autoras assinalam que isso se dá “por meio da compreensão de conteúdos sistematizados e não por práticas espontâneas e imediatistas, que afetem sua emancipação enquanto sujeito histórico e social” (ARRUDA; BARROS, 2020, p. 3).

Arce (2013) defende que o professor deve ter bem claro que é por meio das brincadeiras que deve traçar seu plano de trabalho, sistematizando-o nas mais diversas áreas de conhecimentos presentes na Educação Infantil, buscando, dessa forma, potencializar o desenvolvimento integral das crianças. Assim, as atividades estruturadas a serem propostas pelo professor:

Nada mais são do que a materialização das áreas de conhecimento como as ciências, a língua portuguesa (os processos de alfabetização e letramento), a matemática, os conhecimentos advindos da geografia, história, educação física, música, etc., que também farão parte da brincadeira. [...] Estas atividades devem respeitar no seu planejamento as características do desenvolvimento das crianças para não se colocarem aquém ou além de suas possibilidades, capacidades, físicas, intelectuais e emocionais (ARCE, 2013, p. 34).

Para que o planejamento do professor tenha eficácia, é preciso que ele tenha uma compreensão ampla da criança com a qual está trabalhando, nos aspectos de desenvolvimento para além das questões biológicas, mas também sócio-histórico-cultural, “entretanto só é possível ao professor realizar a brincadeira e, as atividades estruturadas, se ele também conhecer os conceitos científicos” (ARCE, 2013, p. 34). O ensino é o momento em que:

O professor leva a criança a formar conceitos, a confrontar conhecimentos. Transmite a esta criança todo o conhecimento acumulado pela humanidade e presente nos objetos que nos cercam. O ensino está presente no planejar intencional que deve ser realizado pelo professor [...]. Ao manipular o corpo da criança, ao pensar junto com ela [...] ao explorar o mundo com ela o mundo em que vivemos, o professor está interagindo e, ensinando (ARCE, 2013, p. 36).

A autora assinala que o professor atuante na Educação Infantil está a todo o momento ensinando e, esse ensinar conota-se de diversas formas, como, por exemplo, estimulando a criança a se expressar, a ter iniciativa, criando desafios, motivos e necessidades, faz com que a criança elabore pensamentos complexos, apropriando-se da cultura necessária ao processo humanizador. A criança não desenvolverá na sua completude, se o professor apenas dispor à criança, brinquedos, objetos e atividades sem a mediação adequada do professor.

Segundo Duarte (2016), a atividade individual e a prática social são transformadas por meio da apropriação dos conhecimentos que foram produzidos pela humanidade, proporcionando, assim, um conhecimento da realidade concreta de mundo e o autoconhecimento. Dessa maneira, “justifica-se o ensino escolar das ciências da natureza e da sociedade como produção, na consciência dos alunos, da compreensão, em níveis cada vez mais aprofundados” (DUARTE, 2016, p. 89-90). Para o autor, a descoberta das formas mais elaboradas:

De levar os indivíduos a apropriarem-se dos elementos culturais necessários à sua humanização é uma tarefa que, para ser bem-sucedida, requer clareza sobre o que justifica, em termos de concepção de mundo a defesa do ensino dos clássicos pela pedagogia histórico-crítica (DUARTE, 2016, p. 96).

Assim, a escola como espaço de interação, vivências e experiências, proporciona à criança ricas oportunidades de convivência com seus pares, professor e demais agentes que compõem esse espaço, todo esse aparato, material e humano, são condições favoráveis para que a criança conheça a si, o outro e o mundo. Diante do exposto, observa-se que foi preciso percorrer um extenso caminho histórico, jurídico e acadêmico para reconhecer a criança como sujeito de garantia da dignidade humana. Afinal, até antes de 1988, a criança não tinha o reconhecimento como sujeito e também não tinha vez e voz na sociedade, era tida como um objeto no mundo adulto.

Esses mesmos autores apresentam a formulação de um currículo pautado na Pedagogia Histórico-Crítica para promover realmente uma educação pública de qualidade, para além de práticas espontâneas do professor, afirmando que, a partir dessa abordagem pedagógica, com a sistematização e a mediação dos conteúdos clássicos e científicos, é possível um ensino desenvolvente à criança pequena.

4. A EDUCAÇÃO FÍSICA E O TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES

4.1 O trabalho pedagógico do professor de Educação Física na Educação Infantil

Muitos debates e discussões permeiam a temática da Educação Física na Educação Infantil e a sua legitimação nas unidades de ensino para esta etapa, tanto na esfera privada quanto pública, mesmo que seja regida pela LDB (1996). À luz da abordagem Crítico-Superadora fundamentada na Pedagogia Histórico-Crítica, a Educação Física, como área de conhecimento, é um componente curricular que, por meio das atividades da cultura corporal, possibilita à criança vivenciar e se apropriar das práticas corporais produzidas pela humanidade e a sua relação com o meio social.

O currículo da Educação Física no Paraná, por meio da SEED-PR Secretaria Estadual de Educação, direcionada o trabalho pedagógico da disciplina na abordagem Crítico-Superadora, porém, as instituições públicas municipais e as instituições privadas, têm autonomia quanto às suas propostas curriculares. Assim, “a materialidade corporal está organizada pelos fundamentos teóricos da cultura corporal e pelos conteúdos estruturantes: Jogos e Brincadeiras, Esportes, Danças, Lutas e Ginástica e identificam a disciplina como campo de conhecimento” (PARANÁ, 2006, p. 10). Esses conteúdos ampliam a contextualização da referida abordagem mediante as variantes dos movimentos corporais construídos no contexto histórico e social da humanidade para além das questões meramente biológicas, compreendo assim, o ser humano na sua totalidade.

Para Nascimento (2014, p. 13), na Educação Física:

Seus objetos de estudo e de ensino constituem-se como tais a partir do sistema de relações ou sistema de conceitos próprios da atividade pedagógica. A Educação Física abstrai para o seu estudo os processos de produção da natureza humana genérica no homem, a partir dos fenômenos ou atividades relacionadas às práticas corporais.

Cabe então ressaltar, a relevância do professor de Educação Física nos espaços da Educação Infantil para a mediação do ensino dos conteúdos pertinentes a essa disciplina e, preferencialmente, com professores especialistas na área, assim, poderá garantir o direito de aprendizagem da cultura corporal, enriquecendo a linguagem corporal, a expressividade, o repertório motor e as interações com os seus pares, por meio das brincadeiras, jogos, esportes, ginástica e etc. É comum nas instituições privadas de ensino as “aulas extras”, como o *ballet*, o *taekwondo*, o judô, a natação, o futebol de salão, essas atividades físicas, sem sombra de dúvida, trazem benefícios inegáveis à qualidade de vida da criança, porém não podem ser substituídas pelas aulas de Educação Física escolar.

Na rede pública de ensino, creches e pré-escolas essa disciplina ainda não engloba todas as crianças da Educação Infantil, permanecendo fora do contexto os bebês e as crianças até os três anos de idade, o que muitas instituições oferecem são os momentos de parque, atividades livres e recreativas em substituição às aulas de Educação Física.

Segundo Castellani Filho *et al.* (2009, p. 39), na perspectiva da reflexão sobre a cultura corporal:

A dinâmica curricular no âmbito da Educação Física, tem características bem diferenciadas [...]. Busca desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros que podem ser identificados [...] representações simbólicas de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas.

Portando, as aulas de Educação Física escolar têm as suas particularidades, assim, as aulas extras relacionadas às questões corporais e as atividades recreativas não podem substituir os conteúdos da disciplina como área do conhecimento. O ser humano é um ser sócio-histórico e em processo de desenvolvimento, portanto, esse entendimento exige da disciplina de Educação Física um referencial teórico para contextualizar as práticas corporais, “relacionando-as aos interesses políticos, econômicos, sociais e culturais que as constituíram” (PARANÁ, 2006, p. 11).

De acordo com Rodrigues *et al.* (2019), tomando como destinatário do trabalho pedagógico na Educação Física as crianças pequenas, a Pedagogia Histórico-Crítica tem como referência a Psicologia Histórico-Cultural, elementos importantes para a compreensão de como a educação escolar pode promover o desenvolvimento nas suas máximas potencialidades.

Na perspectiva de Bracht (1992), a Educação Física está respaldada na história e como prática pedagógica, que traz elementos da cultura corporal, precisa ser transmitida na escola através da sistematização e planejamento de forma intencionada e atendendo às razões para utilizar o termo cultura para designar o objeto da Educação Física.

Segundo Ayoub (2005, p. 143), a reflexão sobre a Educação Física na Educação Infantil é uma temática desafiadora, muitas tensões são geradas quanto à “presença da aula de Educação Física em creches e pré-escolas e na relação entre professoras (generalistas e especialistas) que atuam nesse contexto”. É um tema que gera polêmica em relação à presença de especialistas no trabalho com as crianças pequenas, pois, segundo a autora, muitos argumentos, nesse debate, referem-se à preocupação do professor estar assumindo a escolarização. Para a autora, a escola deve ser:

Um espaço a ser conhecido, respeitado e também no qual seja possível conquistarmos brechas para atuação. É justamente nas brechas que se abrem (ou que abrimos) que temos conseguido realizar propostas de Educação Física que não se curvem à hegemonia do esporte, ao “rola bola”, ao ‘laissez faire’ (ou ‘abandono pedagógico’), ao “momento do parque”, ao “momento do corpo”, entre tantos outros equívocos que têm acompanhado as práticas educativas na Educação Física (AYOUB, 2005, p. 144).

A autora ressalta que “em relação ao planejamento, temos reforçado a ideia da sua importância central no processo educativo. Planejar: fazer, projetar, traçar, elaborar, programar, planificar, construir um plano de ação”. É por meio do planejamento pedagógico que serão traçadas e projetadas metas e possibilidades a serem alcançadas (AYOUB, 2005, p. 146). A mediação do professor e a sistematização dos planejamentos de ensino apoiados na temática da cultura corporal, na perspectiva sócio-histórica, busca inserir a criança ativamente no meio social, proporcionando condições para que ela se expresse corporalmente e interaja com os seus pares, utilizando o corpo como linguagem.

Segundo Martins e Arce (2013, p. 44), todo processo educativo sistematizado:

Exige clarezas acerca de seu destinatário, dado que requer o conhecimento sobre a formação e desenvolvimento. [...] o desenvolvimento humano ocorre na base de condições biológicas e sociais. Entretanto, no âmbito educacional, em especial no que se refere à atenção à criança [...] estiveram presentes ora modelos teóricos que privilegiam determinantes biológicos, ora determinantes sociais.

O professor precisa se apropriar do amplo conhecimento do desenvolvimento infantil de forma ampliada, ou seja, não apenas nas questões físicas, mas de caráter social, caso contrário, não desenvolverá um trabalho adequado e a criança não trará evoluções positivas na aprendizagem.

Para Rossi (2013), o movimento corporal é parte integrante das formas de linguagens das crianças, principalmente das crianças bem pequenas. É por meio das ações corporais que elas manifestam a comunicação com o mundo. Dessa forma, “se expressa pelo movimento, revela seus sentimentos, emoções, alegrias, tristezas, prazeres, aproximação ou distanciamento, condições de saúde entre outros, evidenciando situações físicas, emocionais e mentais” (ROSSI, 2013, p. 165-166). A autora destaca que a Educação Infantil:

Se constitui como o espaço e o tempo propícios para a apropriação e transformação de experiências, promovendo o desenvolvimento das crianças em todos os aspectos humanos: afetivo, motor, cognitivo, social, estético, criativo, expressivo etc. Articuladamente aos conhecimentos acadêmico-científicos das áreas que compõem a educação infantil, as concepções da comunidade escolar apresentam-se como diferenciadores do cotidiano educativo (ROSSI, 2013, p. 165).

A linguagem corporal constitui-se em um elemento essencial para a criança como sujeito histórico participante do contexto social. Como ainda a oralidade não está bem formada, principalmente nas crianças bem pequenas, é importante que os professores proporcionem essa comunicação não verbal com o mundo que está sendo apresentado a ela.

Para Arce (2014, p. 109), na questão de motricidade infantil, é importante enfatizar “que sem experiências mediatizadas as habilidades motoras não emergem pela simples maturação cerebral e o professor de Educação Infantil tem um rico potencial motor a ser estimulado”. Segundo a autora, o professor, como o par mais experiente, precisa mediar as atividades pedagógicas, pois o professor que apenas observa e não proporciona necessidades e novos desafios criança, não contribui para um ensino e um desenvolvimento de qualidade. De acordo com a autora os estudos relacionados ao desenvolvimento da motricidade infantil, trazem melhorias qualitativas não são perceptíveis apenas para melhoria do repertório motor, mas também para o desenvolvimento das capacidades linguísticas e intelectuais.

Nesse sentido, para Fonseca (2008, *apud* Arce, 2014, p. 107), a Neuropsicologia:

Fundada pelo russo Alexander Romanovich Luria, desenvolvida a partir da década de 1960, é um referencial interessante para a compreensão de que o comportamento perceptivo-motor, ou simplesmente “movimento”, cria as bases para o desenvolvimento de todas as estruturas perceptivas, cognitivas e motoras que permitirão ao ser humano tornar-se um animal cultural e social.

Para o mesmo autor, o que promove o desenvolvimento da cognição da criança é a sua interação com o adulto, sendo este o mais experiente, mediante a linguagem e os instrumentos culturais que foram produzidos pela humanidade, assim “a cognição da criança tem origem na interação social e é influenciada por fatores sociais, históricos e culturais, reforçando o papel da linguagem como instrumento de comunicação cultural” (FONSECA, 2018, p. 85). O autor assevera que não basta a criança estar imerso no contexto social ou outro meio de aprendizagem de qualquer conteúdo escolar sem uma mediação intencional qualitativa.

Segundo Kishimoto (2008, p. 32-33), as formações dos processos psicológicos são constituídas por meio do contexto sociocultural, ou seja, as diversas relações sociais em que a criança está inserida. Assim, “toda conduta do ser humano, incluindo suas brincadeiras, é construída como resultado de processos sociais, a brincadeira é a porta de entrada para a construção do conhecimento”. A referida autora assinala que, “segundo os estudos de Vigotski (1998, 1997, 1992), os

processos psicológicos são construídos a partir de injunções do contexto sociocultural”. (KISHIMOTO, 2008, p. 32). A autora aponta que também que para explicitar o jogo infantil localizam-se na filosofia marxista-leninista que concebe o mundo como resultado de processos históricos-sociais.

Para Ayoub (2001, p. 57), a Educação Física na Educação Infantil pode configurar-se como um espaço em que a criança:

Brinque com a linguagem corporal, com o corpo, com o movimento, alfabetizando-se nessa linguagem. Brincar com a linguagem corporal significa criar situações nas quais a criança entre em contato com diferentes manifestações da Cultura Corporal, entendida como as diferentes práticas corporais elaboradas pelos seres humanos ao longo da história, cujos significados foram sendo tecidos nos diversos contextos sócio-culturais [...].

Na concepção de Arce (2014), o professor como mediador da ação educativa deve planejar experiências sistematizadas e objetivadas para estímulos importantes, para que todas as crianças desenvolvam todo o seu potencial motor. Assim, a criança poderá vivenciar novas experiências motoras, pois “[...] as crianças são capazes de aprender habilidades motoras novas que não surgiram espontaneamente pelo processo desenvolvimental” (ARCE, 2014, p. 111).

Diante de um trabalho que envolva as questões de motricidade, dirigidas às crianças pequenas, o professor não pode agir como um mero expectador, deixando com que as crianças se movimentem livremente, sem nenhuma intencionalidade e nenhum objetivo. Um trabalho esvaziado e sem sentido não é capaz de promover alterações no âmbito do seu desenvolvimento da criança, além de que nesses momentos as crianças ficam agitadas e o professor perde o controle da turma. Segundo Sayão (2002, p. 2-3) as interações entre crianças e adultos:

Acontecem por intermédio de seus corpos que estão situados em um contexto sócio-cultural. Este contexto vai determinando modos de ser, exige-lhes performances. Ou seja, os corpos de adultos e crianças estão imersos em uma determinada cultura. Olhares, gestos, expressões, falas, representações são manifestações típicas das diferentes culturas que, quando manifestadas são comunicadas e compreendidas por intermédio de códigos e/ou signos.

Para a autora, a Educação Infantil está inserida na esfera da totalidade do ser humano, pois o corpo, o movimento, as emoções, as diferentes linguagens, entre outros elementos, são instrumentos de apreensão da cultura” (SAYÃO, 2005, p. 25) visto que, as relações entre ensino e aprendizagem são cotidianamente transformadas pelas questões histórico-sociais. O professor que trabalha com as crianças pequenas precisa compreender que os eixos da práxis pedagógica são as brincadeiras, os jogos, as interações e as linguagens nas suas mais variadas formas. Dessa maneira, compete a um planejamento e à mediação das ações poder proporcionar à criança atividade que envolvam desafios e ricas experiências por meio da motricidade.

As ações motoras que a criança realiza, mediante os objetos culturais e a diferentes linguagens às quais tem acesso, promovem a ampliação do seu repertório motor, para além das questões biologicistas e naturalizantes do movimento, passa, assim, a dar significado e sentido para a concretude da intencionalidade do movimento no seu cotidiano. De acordo com Leontiev (1978, p. 263), assim se desenvolvia o homem:

Tornado sujeito do processo social de trabalho, sob a ação de duas espécies de leis: em primeiro lugar, as leis biológicas, em virtude das quais os seus órgãos se adaptaram às condições e às necessidades da produção, em segundo lugar, às leis sócio-históricas que regiam o desenvolvimento da própria produção e os fenômenos que ela engendra.

Segundo Leontiev (1978) o homem possui todo aparato biológico necessário para se desenvolver culturalmente e as influências do meio sócio-histórico podem contribuir ao desenvolvimento qualitativo das suas funções psíquicas superiores, a exemplo do ato motor voluntário, que passa a ser controlado pelas condicionantes do meio. Assim, quanto melhores as condicionantes que o meio proporcionar à criança, melhor será o repertório motor que irá adquirir, porém as atividades precisam ser desafiadoras e ricas em sentidos e significados. Há muitas queixas de professores em relação ao controle de turma com criança pequena, isso ocorre geralmente porque não houve um planejamento adequado de tempo, espaço e recursos materiais e, até mesmo pelos movimentos repetitivos e monótonos.

Segundo Magalhães (2016), a partir do momento que a criança interage com o meio social, ocorrem melhoras qualitativas das suas capacidades motoras, ocasionando, assim, maior autonomia nos padrões de movimentos, percebendo o significado e função dessas ações, apropriando-se das habilidades motoras e os movimentos corporais, como a primeira forma de linguagem não verbal. Para Magalhães (2016, p. 91-92), os domínios psicomotores são:

Episódios representativos dos movimentos corporais da criança, os quais representam suas novas possibilidades de ação na realidade material, diretamente vinculados com a complexificação do córtex cerebral, que por sua vez só é possível pela atividade da criança. São eles: andar; correr; explorar novas posições e movimentos do corpo; sentar; levantar, contato consigo mesmo, cantar.

A qualidade de movimentos, que é proposta à criança por meio de atividades do meio cultural, poderá potencializar as questões de habilidades locomotoras básicas, como andar e correr, além de habilidades de estabilização que envolvam equilíbrio, como sentar e levantar. Por isso, a importância das possibilidades de movimentos desde os bebês.

Nascimento (2014, p. 28), nesse contexto, afirma que a Educação Física tem por finalidade:

Ensinar atividades humanas, mais precisamente, ensinar os humano-genéricos produzidos e objetivados nas atividades da Cultura Corporal. Desse modo, seu ensino está orientado para contribuir para o processo de desenvolvimento dos sujeitos a partir da apropriação das diversas atividades que fazem parte da Cultura Corporal.

Segundo a autora o professor que trabalhar as atividades da cultura corporal, objeto de estudo da Educação Física, tem a responsabilidade de organizar o tempo e os espaços nas unidades de ensino, para planejar e sistematizar a sua práxis pedagógica por meio das atividades da cultura corporal: brincadeiras, jogos, esportes, lutas, etc., contribuindo com o desenvolvimento integral da criança garantindo o seu direito de aprendizagem.

Segundo Mello (2014, p. 176), para um trabalho docente de qualidade, trazendo subsídio e promovendo uma prática humanizadora, é preciso:

O confronto com uma teoria – como um conjunto sistematizado de preceitos que fundamentam uma visão do processo educativo e, portanto, permite entender a realidade educacional e pedagógica para além da experiência empírica e, que por isso, começa a ser um instrumento da atividade docente – cria a necessidade de seu aprofundamento. À medida que possibilita a constituição do professor, a teoria se torna objeto que pode responder à necessidade da realização de um trabalho que faça sentido a esse profissional.

A autora também enfatiza que os valores construídos na infância servem como mola propulsora às ações futuras regulando-as em todos os períodos, como na adolescência e vida adulta, já que, se esses valores ensinados pelo conhecimento, a solidariedade, a independência pessoal, a cooperação voluntária, serão estes os valores que balizarão a vida futura” (MELLO, 2014, p. 178). Nessa mesma perspectiva, Martins (2016) ressalta a importância dos conhecimentos científicos e clássicos, que permeiam a Pedagogia Histórico-Crítica, fazerem parte do ensino desde a Educação Infantil. Segundo a autora, “essa observação se justifica, pois, não raro, equivocadamente propala a impossibilidade do ensino de conteúdos científicos, não cotidianos para todas as faixas etárias” (MARTINS, 2016, p. 22). Para o planejamento pedagógico fundamentando nessa teoria pedagógica:

Assenta-se na tríade forma-conteúdo-destinatário, de sorte que nenhum desses elementos, esvaziados das conexões que os vinculam, podem de fato orientar o ato de ensinar. Nota-se, porém, que a ênfase aqui conferida ao ‘destinatário’ não se identifica com o reconhecimento do aluno empírico, apreendido por quaisquer especificidades ou características aparentes, mas com a afirmação da natureza social dessas características (MARTINS, 2016, p. 22).

Assim, o professor precisa se apropriar da periodização do desenvolvimento infantil para que planeje as suas ações pedagógicas a contento que potencialize na criança um aprendizado ótimo, levando em consideração que o desenvolvimento além de orgânico e biológico é, também de natureza histórico e cultural, portanto não é qualquer conteúdo que o professor deverá ensinar. Segundo Saviani (2019), a disciplina de Educação Física, em sua gênese, se relaciona às atividades corpóreas, assim, fica posto, então, o conceito de movimento como a movimentação do corpo por meio dos elementos da cultura corporal, como os jogos,

os esportes, a dança e a ginástica. Para o autor, dada a realidade do “*a priori físico*” (itálico e aspas do autor):

O corpo como primeira condição de possibilidade da existência humana, desde o nascimento o bebê é cercado de cuidados voltados para o seu adequado desenvolvimento corporal. Isso se evidencia no fato de que o primeiro ato educativo da mãe e dos outros adultos que convivam com a criança desde o nascimento consiste em cuidar para que o corpo se desenvolva harmoniosamente (SAVIANI, 2019, p. 105).

Segundo o autor, a Pedagogia Histórico-Crítica, “incluindo no âmbito da Educação Física não apenas o desenvolvimento pleno dos movimentos corporais, mas também a capacidade de contenção do movimento físico” (SAVIANI, 2019, p. 106). O autor também assinala que, os elementos da cultura corporal quando executados pela criança, exige um nível elevado das funções psíquicas superiores, como a concentração, o controle psicológico e as condutas motoras, assim, “trata-se aqui, das exigências de contenção física colocadas pelo trabalho intelectual” (SAVIANI, 2019, p. 106).

Tomando como base, a brincadeira como eixo norteador para o ensino na Educação Infantil, a progressão da atividade lúdica, de acordo com Elkonin (2009), está diretamente ligada às questões de desenvolvimento da criança. Só é possível garantir a evolução do jogo e do lúdico se as coordenações sensório-motoras, que possibilitam a manipulação do objeto, estiverem formadas. Para o autor, a primeira metade do primeiro ano de vida transcorre:

Integralmente com uma formação adiantada dos sistemas sensoriais. [...] a diferença principal entre o desenvolvimento da criança e dos filhotes de animais baseia-se na imaturidade de toda a esfera motora da criança ao nascer, esfera cujo desenvolvimento transcorre sob o controle dos sistemas sensoriais, com destaque para a visão. [...] A concentração no objeto em diferentes direções e as distâncias diferentes, a convergência dos olhos e a contemplação desenvolvem-se antes de que surjam os primeiros movimentos na direção do objeto e constituem a premissa para que os movimentos apareçam (ELKONIN, 2009, p. 207).

Reitera-se, portanto, que, a mediação entre o aparato biológico aliado aos estímulos do meio, promovem o desenvolvimento infantil. Afirma Elkonin (2009, p. 209) que “o ato de agarrar é um movimento que responde à excitação visual difusa dos olhos da criança a partir de certa distância e consiste em dirigir as mãos para o objeto e adotar com as palmas e os dedos certa postura.”

Figura 1: Esquema representativo da periodização do desenvolvimento psíquico.



Elaborado por: Angelo Antonio Abrantes, Departamento de Psicologia, Faculdade de Ciências, UNESP campus Bauru, 2012.

Fonte: Abrantes (2012).

Segundo Abrantes (2011), as classificações por faixas etárias indicadas no esquema de periodização têm o caráter de delimitar em quais crianças a atenção será focada. As idades são apenas uma primeira aproximação para a reflexão sobre o desenvolvimento psíquico, pois para tal finalidade é utilizado o conceito de atividade dominante, mediante a sistematização de Elkonin (1987). Na periodização do desenvolvimento psíquico:

Os momentos do desenvolvimento que caracterizam épocas e períodos não se definem apenas a partir do polo indivíduo, com destaque para sua natureza dada ou pela cronologia, mas pela relação desse indivíduo com a sociedade, expressa nas relações sociais e nos objetos produzidos pelo homem (ABRANTES, 2011, p. 34).

É importante que o professor se aproprie da periodização do desenvolvimento da criança, compreendendo a criança e a divisão dos períodos, as crises e a atividade dominante em cada faixa etária. Assim, é possível o professor ter mais clareza com os objetivos a serem traçados no seu plano de trabalho, possibilitando atividades e interações permeadas de sentidos e significados.

Segundo o autor, cada tipo de atividade:

Em que se inserem as crianças (atividade dominante) tem em uma etapa particular da existência do indivíduo grande importância para compreensão do desenvolvimento, pois é a partir dessa atividade social que é possível contribuir ativamente no processo de transição de um modo de se relacionar com a realidade a outro, possibilitando acúmulos de experiências que podem resultar em mudanças qualitativas no desenvolvimento infantil (ABRANTES, 2011, p. 34).

O autor ressalta que, para cada etapa do desenvolvimento psíquico em que a criança se encontra, destaca uma atividade dominante, a variedade de experiências que ela vivenciar, a partir da atividade social, poderá corroborar para um desenvolvimento infantil de forma qualitativa.

De acordo com Vigotskii *et al.* (2010, p. 122), o papel dominante do brinquedo na idade pré-escolar:

é reconhecido praticamente por todos, mas para dominar o processo do desenvolvimento psíquico da criança neste estágio, quando o brinquedo desempenha o papel dominante, não é certamente suficiente apenas reconhecer este papel da atividade lúdica. É necessário compreender claramente em que consiste o papel capital das brincadeiras; as regras do jogo e de seu desenvolvimento precisam ser apresentadas. [...] o brinquedo é a atividade principal”.

Vigotskii *et al.* (2010, p. 124) assinalam o quanto é importante a apropriação de saberes sobre o brinquedo, por isso, “é preciso que estudemos as brincadeiras de forma muito concreta, sem nos limitar a afirmações gerais (o que, aliás, é um dos principais inconvenientes de muitas teorias do brinquedo)”. Segundo os autores, “há também jogos tradicionais, como a amarelinha. As regras podem variar, e as maneiras de desenhar os quadrados também podem ser diferentes, mas os princípios do jogo permanecem inalterados” (VIGOSTSKII, 2010, p. 124).

Os autores Abrantes (2011), Leontiev (2010), Luria (2010) e Vigotskii (2010) pontuam a relevância das brincadeiras e dos jogos na escola e a sua relação com o desenvolvimento que essas atividades proporcionam. Compete ressaltar que tanto os jogos quanto as brincadeiras são atividades da cultura corporal na disciplina de Educação Física.

Segundo Abrantes (2011, p. 24), ao pressupor que a organização do ensino:

Pode impulsionar o desenvolvimento dos indivíduos, colocamo-nos frente à necessidade de considerar a relação entre aprendizagem e desenvolvimento. Posicionamo-nos pela compreensão dialética dessa relação, considerando que não é qualquer aprendizagem que promoverá desenvolvimento no indivíduo por sua participação em ações educativas, mas, ao mesmo tempo, algumas capacidades não se produzem no aluno sem o papel ativo do ensino sistemático, atividade que poderá organizar aprendizagens que permitam promover desenvolvimento, ou seja, transformação qualitativa na forma com que o indivíduo se relaciona com a realidade.

O autor também concorda com os outros autores que apontam a necessidade de um planejamento intencional e deixa claro que não é qualquer tipo de aprendizagem que impulsionará o desenvolvimento da criança, é preciso um ensino mediado e sistematizado.

Segundo Saviani (2013, p. 14) o papel social da escola tem como princípio a socialização dos saberes, “não se trata, pois, de qualquer tipo de saber. Portanto, a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular”. Assim, é preciso sempre retomar a consciência de que a função social da escola é a transmissão dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos. Destarte, a mediação do professor com a criança pequena tem o compromisso de ensinar os conteúdos nas formas mais elaboradas, para além do senso comum, tendo como ferramenta a brincadeira como eixo norteador da sua práxis pedagógica proporcionando à criança as vivências e as experiências ricas de sentidos e significados. Dessa maneira, é possível garantir o direito da criança à aprendizagem.

Muito se tem debatido acerca da presença do professor de Educação Física para trabalhar com a criança pequena, legalmente essa disciplina deveria compor toda etapa da educação básica, porém isto não se concretiza na

prática e, quando faz parte no âmbito escolar, geralmente, professores generalistas, sem a formação específica, são os que assumem essa responsabilidade. Conforme visto e defendido por autores, a Educação Física, à luz da Pedagogia Histórico-Crítica, deveria fazer parte do contexto escolar garantindo à criança pequena o aprendizado das atividades estruturantes da cultura corporal, como jogos, brincadeiras, ginástica, lutas, etc., pela mediação do professor especialista, levando em consideração a periodização infantil e as características singulares da criança pequena.

4.2 As brincadeiras como ferramenta de trabalho do professor: uma proposta de intervenção

Mesmo com a garantia na LDB (1996) incluindo a disciplina de Educação Física como componente curricular obrigatório, os documentos oficiais RCNEI (1998), DCNEI (2010) e BNCC (2017) não trazem informações claras a respeito dessa área de conhecimento para se trabalhar com a criança pequena, além disso, o conceito de Movimento como eixo de ensino tem sentido amplo, sem fundamentação teórica, somando-se à questão de não ter a presença de um professor especialista.

Segundo Silva e Arce (2010, p. 132) buscando analisar a concepção de infância, conhecimento e função docente:

Presente nos documentos oficiais do Ministério da Educação: trazendo o modelo de Psicologia dominante neste cenário. Ao final, tentamos mostrar que a partir dos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural podemos encontrar um horizonte de problematização das práticas que tomam a criança e seu processo de desenvolvimento de forma abstrata e alheia às determinações sócio-culturais.

Para as autoras, os referidos documentos analisados a partir da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural, apontam fragilidade em relação à formação infantil, deixando de promover um desenvolvimento integral, quando se realiza um trabalho pautado no espontaneísmo, no protagonismo da criança e sem a intencionalidade do professor em suas práticas educativas (SILVA; ARCE, 2010). As autoras trazem um questionamento muito pertinente:

Será que devemos continuar coniventes com a adoção de políticas públicas que desvalorizem o profissional de educação infantil e que desconsiderem o desenvolvimento integral da criança? Se quisermos mudanças nas políticas públicas brasileiras e nas práticas dentro das instituições de Educação Infantil, devemos refletir sobre qual educação estamos oferecendo às nossas crianças (SILVA; ARCE, 2010, p. 132).

Na mesma linha de raciocínio, outros pesquisadores da infância têm apresentado críticas aos documentos oficiais quanto ao ensino destinado às crianças pequenas e quanto à função do professor que atuam no segmento da Educação Infantil, acarretando o esvaziamento de conteúdos pelo viés

espontaneísta. Pasqualini e Martins (2020, p. 427) asseveram que:

Municípios e coletivos que esposam a pedagogia histórico-crítica se enfrentam hoje com o desafio de atender as novas normativas legais sem desvirtuar ou descaracterizar seu projeto de formação humana, vez que a BNCC não possui fundamento histórico-crítico. Como buscaremos evidenciar, o preconizado pela Base representa continuidade e aprofundamento do enfoque construtivista, desescolarizante e assistemático sobre o trabalho pedagógico com a criança pequena, o qual conquistou hegemonia nas últimas décadas, materializando-se nos documentos oficiais anteriores.

Mesmo com a obrigatoriedade da lei, a Educação Física na Educação Infantil tem sido objeto de grandes discussões, são raras instituições, tanto pública quanto privadas encontrar dos professores de Educação Física integrando o trabalho com outros professores (FERREIRA, 2010). Ainda para a autora, “muitos defendem a presença do professor de Educação Física nesta fase da Educação Básica por julgarem que a diversidade de conhecimentos dos profissionais envolvidos pode enriquecer o processo de desenvolvimento infantil” (FERREIRA, 2010, p. 11).

Assim, em consonância com os autores acima citados, é preciso refletir sobre o ensino da Educação Física na Educação Infantil por meio de uma sólida formação inicial e em serviço dos professores, práticas docentes e políticas públicas, de forma a garantir à criança o direito de aprendizagem às crianças, para além das práticas espontaneístas e atividade de movimento apenas como recreação, é preciso ressignifica a função social da escola e o papel do professor nesse contexto.

Para a apresentação das atividades, optou-se, nesta seção, pela abordagem Crítico-Superadora da Educação Física, pois defende o ensino sistematizado intencional do professor especialista, rompendo com a forte influência biologizante e naturalizante em relação ao desenvolvimento da criança.

Segundo Rodrigues *et al.* (2019, p.17), à luz do conceito de desenvolvimento omnilateral:

[..] os conhecimentos das diferentes áreas das ciências, das artes, das linguagens, da filosofia contribuem igualmente para o processo de humanização dos sujeitos. [...] práticas de ensino qualificadas no âmbito da educação infantil resultam do trabalho de uma equipe docente multidisciplinar que planeje e desenvolva práticas pedagógicas interdisciplinares capazes de impulsionar por meio das aprendizagens propostas o desenvolvimento infantil em todas as suas dimensões.

Ortiz e Carvalho (2012, p. 30) asseveram que no contexto sócio-histórico o homem se torna humano nas interações com o outro e com o mundo e, o processo de humanização é complexo, demanda das características biológicas e sociais, pois “o homem constrói seus significados, suas relações e a si próprio enquanto sujeito”. Portanto, apenas cuidar e atender às necessidades de sobrevivência da criança não garante a humanização é preciso inserir a criança no contexto social e apresentar a cultura do mundo que a cerca para se desenvolver nas máximas capacidades.

Faz-se necessário, portanto, que o professor como mediador do processo de ensino e aprendizagem instigue, provoque situações, estratégias e mecanismos para inserir a criança no meio cultural com os seus pares para o desenvolvimento nos aspectos físico, intelectual e emocional. Afinal, esta criança é permeada pela curiosidade, espontaneidade e pronta para aprender pela brincadeira e conhecimentos acumulados pela história da humanidade.

O objetivo desta seção é uma proposição de conteúdos pertinentes à Educação Física na Educação Infantil, como um espaço para a apropriação de conhecimentos, pela mediação direta do professor e a interação com os seus pares, objetivando novos conhecimentos. Para tratar dos conteúdos de cultura corporal na Educação Infantil, é preciso que o professor proponha, nesta etapa de ensino, pelo menos três aspectos fundamentais, conforme aponta Negrini (2002, p. 47), é preciso “oportunizar experiências corporais múltiplas e variadas; estimular a vivência simbólica e provocar a comunicação da criança”.

A criança pequena aprende pela brincadeira e com a intencionalidade pedagógica do professor, objetivando ampliar as possibilidades do domínio corporal consciente e voluntário por meio da cultura corporal, envolvendo o

jogo, os esporte, a dança, a ginástica, entre outras atividades, garantindo direito de aprendizagem da criança e o seu desenvolvimento integral. Assim, a Educação Física, como área de conhecimento e promotora de desenvolvimento das linguagens corporais, é preciso que o professor crie necessidades na criança pequena, por meio do planejamento e sistematização do trabalho pedagógico das atividades da cultura corporal, mediadas por atividades que envolvam as habilidades locomotoras básicas, de manipulação, de estabilização e de criatividade artísticas e de expressividade. A Educação Física “tem por finalidade ensinar atividades humanas ensinar os conhecimentos humano-genéricos produzidos e objetivados nas atividades da cultura corporal” (NASCIMENTO, 2014, p. 28).

Segundo Rodrigues *et al.* (2009, p. 86), a metodologia na perspectiva da abordagem Crítico-Superadora:

[...] implica um processo que acentue, na dinâmica da sala de aula, a intenção prática do aluno para apreender a realidade, Por isso, entendemos a aula como um espaço intencionalmente organizado para possibilitar a direção da apreensão, pelo aluno, do conhecimento específico da Educação Física e dos diversos aspectos das suas práticas na realidade social. A aula, nesse sentido, aproxima o aluno da percepção da totalidade das suas atividades, uma vez que lhe permite articular uma ação (o que faz), com o pensamento sobre ela (o que pensa) e com o sentido que dela tem (o que sente).

É por meio das atividades da cultura corporal, como a dança, a ginástica, os esportes, etc., que, o conjunto das relações humanas estão objetivadas, como objeto de estudo da Educação Física e com a intencionalidade do professor como mediador, sempre tendo como a brincadeira como eixo norteador da ação pedagógica. Para as práticas pedagógicas com os bebês e as crianças bem pequenas, os estudos de Pereira e Rossi (2020) apontam a importância de se trabalhar as questões de percepções sensoriais que contemplam os saberes e conhecimentos afetos ao corpo, cujos objetivos de aprendizagem estão relacionados à consciência corporal, percepção sensorial, habilidades motoras, identidade, autonomia e relação interpessoal.

Segundo as autoras, as brincadeiras de percepções sensoriais têm o “objetivo reconhecer o mundo por meio dos cinco órgãos do sentido (visão, audição, olfato, paladar e tato), num movimento constante de apropriação e construção da cultura” (PEREIRA; ROSSI, 2020, p. 14). Assim, neste período do desenvolvimento

infantil a estimulação sensorial é fundamental que o professor proporcione à criança, condições para que os brinquedos e outros objetos estimulantes sejam atrativos aos bebês. Para as autoras, os primeiros anos de vida do bebê são muito importantes para o seu desenvolvimento:

As ações exploratórias de seu próprio corpo permitem a ele se conhecer, descobrir limites e avançar para o domínio consciente do movimento. A escola de Educação Infantil é de suma importância neste processo, sendo necessário o planejamento do fazer pedagógico, contemplando o que e como ensinar para as crianças desde a mais tenra idade (PEREIRA; ROSSI, 2020, p. 20).

Assim, o planejamento pedagógico, deve estimular e criar necessidades nos bebês e crianças bem pequenas, utilizando os diversos espaços e oferecendo recursos didáticos, estabelecendo quais os objetivos que deverão ser atingidos, o conteúdo e a forma como serão aplicados, evitando momentos de muita espera, evitando assim a dispersão e o desinteresse pela atividade. Dessa forma, trabalhar as questões afetas à percepção corporal, corrobora para que a criança identifique diferentes segmentos corporais e seus possíveis movimentos, perceba o corpo como forma de comunicação e interação com o outro, compreenda as principais funções de alguns segmentos corporais e conheça os sentidos sensoriais do próprio corpo, conforme figura 2.

Figura 2: Atividades da cultura corporal: Brincadeiras de percepções sensoriais.



Arquivo: Fonte do pesquisador.

Os espaços da escola da Educação Infantil devem proporcionar à criança ampliações do seu repertório motor desde a mais tenra idade, conforme a Figura 2, por meio de planejamento pedagógico e intencional com objetivo de potencializar os aspectos físico, psicológico e cognitivo. As ações exploratórias de seu próprio corpo permitem à criança se expressarem, possibilitando a descoberta e o reconhecimento de si e dos seus pares, explorando os espaços, por meio dos objetos e do próprio corpo.

Segundo Pereira e Rossi (2020, p. 21), os conteúdos a serem trabalhados com as crianças pequenas são:

Expressão corporal, esquema corporal, higiene corporal, equilíbrio, ritmo e coordenação motora global e coordenação motora fina, com o objetivo de proporcionar e estimular o desenvolvimento e a aprendizagem dos bebês, além de subsidiar as interações pedagógicas do professor regente e auxiliar de creche por intermédio da fundamentação teórica.

Cabe, portanto, ao professor organizar os espaços com espelhos e materiais de diversas cores, texturas e formas, possibilitando as inúmeras possibilidades de manipulação desses objetos e, dessa maneira levar a criança a identificar diferentes segmentos corporais e seus possíveis movimentos; perceber o corpo/eu como forma de comunicação e interação com o outro; perceber os segmentos corporais e sentir situações de afeto e sociabilidade; proporcionar à criança os diferentes espaços em que há a possibilidade de inserção na prática do movimento corporal.

A Figura 3 apresenta a ginástica como atividade, que tem o objetivo de proporcionar à criança as vivências e experiências de formas de movimentos ginásticos, corroborando com o desenvolvimento da destreza corporal e suas variantes como: posição invertida corporal e rolamentos. Por meio destas atividades, a criança vai apropriando-se da sua consciência corporal no espaço e também das suas limitações, além de potencializar a força muscular de membros superiores, a flexibilidade e o equilíbrio.

Figura 3: Atividade da cultura corporal: Ginástica.



Fonte: Arquivo do pesquisador.

No trabalho pedagógico com as brincadeiras de desafios e destrezas corporais, neste caso os movimentos de ginástica, compete ao professor propor desafios às crianças a vivenciarem as mais variadas ações corporais, ampliando e enriquecendo o repertório infantil destas brincadeiras; a interação com seus pares e a construção coletiva de regras nas relações sociais. Poderá utilizar-se por meio da ludicidade, propostas que exercitem o domínio motor: correr, subir, descer, girar, saltar, etc., buscando alcançar os seguintes objetivos:

Aceitar desafiar-se corporalmente e buscar novas possibilidades de destrezas para si; - Experimentar e ajudar a criar desafios diferentes para um mesmo movimento, ou seja, realizar um mesmo movimento de diferentes formas, amplitudes articulares, planos, força, segmentos corporais etc.); - Avaliar as ações corporais nas suas relações “difícil-fácil-difícil (algo difícil pode ficar fácil; algo fácil pode ficar difícil, e planejar os próprios desafios); - Avaliar as partes do corpo envolvidas nas ações corporais e funções corporais (posição, amplitude, força, batimento cardíaco) (SANTOS *et al.*, 2016, p. 431-432).

O professor deve sempre mediar e propor novos desafios, aumentando o grau de dificuldade conforme a faixa etária da criança, potencializando assim as habilidades de estabilização estática e dinâmica, por meio das ações corporais que envolvam girar, rolar, flexionar, puxar e transferir o peso do próprio corpo. A exploração destas atividades devem ser realizadas em diferentes espaços por meio de movimentos corporais como: pular, saltar, correr, rolar, rastejar, deslizar, utilizando-se do mesmo movimento, variando o ritmo e a intensidade, corroborando para o desenvolvimento da agilidade no deslocamento, coordenação motora global, organização e orientação espacial.

De acordo com Castellani Filho *et al.* (2009, p. 76), constituem fundamentos da ginástica, “saltar, equilibrar, rolar/girar, trepar e balançar/embalar. Por serem atividades que traduzem significados de ações históricas desenvolvidas culturalmente elaboradas, devem estar presentes em todos os ciclos em níveis crescentes de complexidade”.

Estas atividades devem compor os conteúdos em qualquer etapa de ensino e o nível de complexidade deve ser aprimorado em outros ciclos, evoluindo para formas técnicas mais elaboradas, desafiando as questões dos terreno onde as aulas são realizadas, declive, árvores, praça, quadra, além de possibilitar a

criatividade das crianças e possibilitando também as sensações afetivas, a exemplo de medo, insegurança, tensão, alegria, superação e etc. Portanto, é possível um trabalho pedagógico das atividades de ginástica, de forma lúdica, desde a mais tenra idade e respeitando as individualidades da criança e conhecendo as questões de desenvolvimento motor.

Em relação às habilidades manipulativas, compete ao professor o incentivo de movimentos manipulativos variados, de pegar, largar, lançar, encaixar, empilhar etc., ampliando assim, a habilidade de manipular e explorar objetos com certa precisão. Esses materiais devem ser de diferentes formas, pesos, tamanhos e texturas.

Assim, na Figura 4 tem como objetivo possibilitar à criança a vivenciar o jogo, por meio da brincadeira a manipulação de objetos como bolas e raquete, conhecendo a função social do objeto, as suas características físicas e as possibilidades de realização das ações, potencializando também a coordenação motor global, a coordenação motora óculo-manual, a organização e a orientação espacial.

Figura 4: Atividade da cultura corporal: Jogo.



Fonte: Arquivo do pesquisador.

Conforme a Figura 4, os jogos contribuem para potencializar as habilidades manipulativas: arremessar, rebater, lançar, receber e proporcionando um desenvolvimento equilíbrio, força, coordenação motora global, flexibilidade, resistência, coordenação óculo-manual (olho/mão), além de trabalhar as questões afetivas e emocionais como ganhar, perder e solidariedade e, também desenvolver as funções psíquicas superiores: atenção, concentração, memória, domínio da conduta.

Segundo Castellani Filho *et al.* (2009, p. 65), o jogo:

Satisfaz necessidades das crianças, especialmente a necessidade de 'ação'. Para entender o avanço da criança no seu desenvolvimento, o professor deve conhecer quais as motivações, tendências e incentivos que a colocam em ação. [...] ele deve ser entendido como 'fator de desenvolvimento' por estimular a criança no exercício do pensamento, que pode desvincular das situações reais e leva-la a agir independentemente do que ela vê.

Para os autores, quando a criança joga, ela opera as suas ações com significado, proporcionando assim, desenvolver a sua vontade e, tornar-se consciente do que escolher e do que decidir, sendo assim, o Jogo é elemento básico para a criança puder as necessidades e sua consciência. Assim, quanto maior a exigência do jogo quanto às suas regras, demanda da criança uma maior atenção e a regulação da sua atividade, permitindo assim que a criança conheça e respeite as regras no cotidiano escolar (CASTELLANI FILHO *et al.*, 2009).

O jogo possibilita à criança o conhecimento de si, dos seus pares, e os diversos objetos e materiais que instrumentalizam essa atividade, o professor deverá propor atividades como bolas de diversos tamanhos para manipular, quicar, lançar e arremessar à outra criança, além de selecionar materiais como raquetes de madeira, de plásticos, cabos de vassoura para que compreenda a ação dos instrumentos criados pelo homem ao longo da história da humanidade.

Para Elkonin (2009, p. 20) os jogos esportivos “têm sorte análoga: Num certo nível cultural, os jogos esportivos têm imenso valor educacional e só com a passagem para os níveis superiores da cultura [...]”. Assim, o autor em consonância com Castellani Filho *et al.* (2009) aponta a necessidade e a importância do jogo como proposição que afeta o desenvolvimento infantil nas suas máximas capacidades.

Avançando nas questões do Jogo como atividade da cultura corporal, segundo Elkonin (2009), o jogo de papéis, o jogo com regras ou o jogo esportivo, são ações em que a criança assimila as relações sociais que a envolvem o seu entorno. Esses jogos não têm uma relação interdependente com uma forma escolarizada para gerar desenvolvimento psíquico, portanto pela mediação do professor, os jogos podem atingir formas mais desenvolvidas, promovendo o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, portanto a importância de se trabalhar com esta atividade da cultura corporal no âmbito escolar. Para Elkonin (2009, p. 207), a evolução da atividade lúdica:

Está intimamente relacionada com todo o desenvolvimento da criança. Para realmente se caracterizar um jogo, é possível afirmar depois de se terem formado as coordenações sensório-motoras fundamentais que oferecem a possibilidade de manipular e atuar sobre o objeto. Sem saber sustentar um objeto na mão é impossível qualquer ação com ele, incluindo a lúdica.

Assim, é importante que o professor conheça as etapas da periodização do desenvolvimento infantil, compreendo as atividades-guias não de forma estanque, mas aproximadamente para cada faixa etária. Os jogos de papéis é a atividade em que a criança assimila as relações sociais, que estão presentes nos diversos contextos em que ela está inserida.

Elkonin (2009) aponta que a criança se identifica com o mundo adulto e as realizações de suas tarefas sociais e, a partir daí a necessidade da criança atuar nas ações que o adulto realiza. Dessa maneira, como ainda não tem condições objetivas para isso, a criança tem essa necessidade, de imitar o adulto, então ela brinca de dirigir um carro, dar de comida à boneca, de brincar de profissões, etc. Compete ao professor compreender que o Jogo não é um fenômeno biológico e naturalizante do desenvolvimento. Assim, “A base do jogo é social devido precisamente a que também o são sua natureza e sua origem, ou seja, a que o jogo nasce das condições de vida da criança em sociedade” (ELKONIN, 2009, p. 36-37).

Ainda para o autor outra atividade que merece atenção na Educação Infantil é o jogo de papéis, esta atividade tem grande importância para o desenvolvimento da criança, quando planejada, potencializa o desenvolvimento das crianças, brincando e interagindo com uma variedade de brinquedos, brincando em pequenos ou grandes grupos, aprendendo a dividir e compartilhar, reproduzindo a

imitação do mundo adulto.

Nos jogos de papéis o professor pode fazer várias análises e intervir de maneira a promover o desenvolvimento da criança, o professor que conhece os períodos de desenvolvimento, dos momentos de crises (passagem de um período para o outro), de intervir de forma eficaz nos momentos dos Jogos, percebendo a criança tímida, líder, a que tem a dificuldade de lidar com as perdas, as frustrações, a dificuldade na oralidade e nas questões psicomotoras.

Para Elkonin (2009) por meio do jogo é possível promover o desenvolvimento de vários processos psíquicos na criança, a exemplo da percepção e a memória, na transição de formas de pensamento elementares para outras mais elevadas, como de formação de conceitos científicos, desenvolver a independência, a comunicação e sociabilização com outras crianças, impulsionando à aceitação das regras sociais, enriquecendo suas noções acerca do mundo que a cerca, conforme figura 5.

Figura 5: Atividade da cultura corporal: Dança.



Fonte: Arquivo do pesquisador.

A Figura 5 apresenta a atividade de dança, que tem como objetivo trabalhar ritmos variados de músicas, em que a criança tem a oportunidade de vivenciar os movimentos e a expressividade corporal, individualmente e com os seus pares. Por meio da dança, a criança amplia o seu repertório motor, brinca, cria e ressignifica seus movimentos, expressam sentimentos e emoções.

Para Castellani Filho *et al.* (2009 p. 81), a dança pode ser considerada “como linguagem social que permite a transmissão de sentimentos, emoções da afetividade dos costumes, da saúde, da guerra, etc.” Conforme os autores, a escola pode oferecer outros tipos de formas de expressão corporal juntamente com a dança propriamente dita trazendo significativa contribuição para a comunicação como forma de expressão à criança.

A dança é uma das ricas formas de manifestação da linguagem corporal na Educação Infantil, por meio de músicas e de ritmos variados, possibilita à criança ampliar o reconhecimento de seu corpo, a sua ocupação no espaço e as suas possibilidades e limitações nos movimentos. A dança, a musicalidade e a expressão corporal, ampliam o universo motor da criança, potencializando descoberta do próprio corpo e das possibilidades de movimento, corroborando para o desenvolvimento de coordenação motora, resistência, força, flexibilidade, estimulando a criatividade e expressão de sentimentos além da criação de elos afetivos e sociais.

Segundo Castellani Filho *et al.* (2009, p. 82-83) a capacidade da expressão corporal:

Desenvolve-se num *continuum* de experiência que se iniciam na interpretação espontânea ou livre, evoluindo para a interpretação de temas da dança formalizada, onde conscientemente o corpo é o suporte da comunicação. A escola também pode oferecer outras formas de práticas da expressão corporal, paralelamente à dança, como por exemplo a mímica ou pantomima, contribuindo para o desenvolvimento da expressão comunicativa nos alunos.

A dança, considerada como linguagem corporal, permite à criança ampliar o seu repertório motor e consciência auditiva, experienciando diversos ritmos transmissão de sentimentos, utilizando-se do ritmo, sendo que estes podem ser previamente estabelecidos ou inventados. Na Educação Infantil o ritmo musical pode ser trabalhado por meio de brinquedos cantados e cantigas de roda, apresentando

melodias e coreografias, possibilitando a expressão dos sentimentos, emoções, sensações e pensamentos, permitindo que a criança adquira a imagem global de seu corpo e a consciência do seu eu, de forma individual, em duplas e em grupos.

Figura 6: Atividade da cultura corporal: Luta.



Fonte: Arquivo do pesquisador.

O ensino das lutas na escola, conforme a Figura 6, tem um papel importante nas questões: motora, psicológica e social da criança, como atividade da cultura corporal, as lutas contribuem para a formação integral nas suas capacidades humanas. Compete ao professor ensinar as diferenças entre luta e briga, enquanto a primeira trata-se de uma prática esportiva ou alternativa de atividade física com regras determinadas a serem seguidas, a segunda é vista como uma forma de provocar confusões, violência e desrespeito ao próximo.

Vale ressaltar que na Educação Infantil as atividades deverão ser mediadas de forma lúdica, neste caso, a criança deve vivenciar as brincadeiras de lutas de maneira segura, tanto para o oponente como para o opositor, a exemplo da Figura 6, o professor delimita o espaço, desenhando um círculo no chão e o objetivo é vencer o adversário empurrando para fora da área demarcada, outras variações seriam na posição corporal de cócoras, além de cabo de guerra, queda de braço

(luta de braço ou braço de ferro).

Segundo Preyer (2000) dessa forma, acreditamos que as lutas, embasadas por fins educativos:

Inserido na escola, contribuirá para a formação integral do aluno, ao trabalhar com aspectos que envolvem o seu desenvolvimento global. Além de desenvolver as capacidades físicas, as lutas auxiliam o aluno na sua relação consigo mesmo e com o grupo, ao propiciar elementos que visam a socialização, a competitividade, a disciplina e o respeito, característicos de sua tradição e filosofia (PREYER, 2000, p. 64-65).

Dessa forma, as brincadeiras de lutas na Educação Infantil, como conteúdo da Educação Física escolar, proporcionam à criança as vivências dos movimentos básicos desta atividade, ampliando o repertório motor e potencializando o desenvolvimento da lateralidade, tonicidade muscular, a melhora do equilíbrio e da coordenação global, organização e orientação espacial tempo e espaço, visando princípios éticos e morais que valorizam o ser humano em sua individualidade e perante o coletivo, além de entender aspectos como agressividade e cooperação.

Figura 7: Atividade da cultura corporal: Esporte.



Fonte: Arquivo do pesquisador.

O esporte, como atividade da cultura corporal, conforme a Figura 7, deve ser inserido no contexto da Educação Infantil de forma lúdica, a criança, desde a mais tenra idade precisa se apropriar e internalizar os signos dispostos pela atividade de ensino na prática pedagógica através do trato com esse conteúdo clássico, assim, é possível colaborar com o desenvolvimento de sua concepção de mundo.

Segundo Castellani Filho *et al.* (2009), o esporte é uma prática social que institucionaliza a ludicidade das atividades da cultura corporal, projetando uma dimensão complexa de fenômeno, envolvendo códigos, sentidos e significados sociais. Para os autores, “deve ser analisado nos seus variados aspectos, para determinar a forma em que deve ser abordado pedagogicamente no sentido de esporte ‘da’ escola e não como esporte na escola” (CASTELLANI FILHO *et al.*, 2009, p. 70). O Esporte na Educação Infantil, possibilita à criança experimentar os seus movimentos corporais em espaços amplos, o esporte aqui mencionado não se refere ao gesto técnico propriamente dito, mas sim uma forma de movimentar e conhecer o seu entorno por meio da brincadeira, do jogo do faz de conta, da imitação, da apropriação da imagem corporal, do desenvolvimento da força, da agilidade e do equilíbrio físico.

Os autores apontam a necessidade do Esporte fazer parte do currículo escolar, atribuindo valores educativos, não como rendimento e exigências técnicas, mas como meio de ensino de princípios e valores e, também para que a criança se familiarize com as atividades da cultura corporal, por meio das condições objetivas com o fenômeno Esporte do mundo adulto (CASTELLANI FILHO *et al.*, 2019). A exemplo da Figura 7, em que as crianças estão executando movimentos da prática dos desportos: basquetebol e voleibol, estão mobilizando e recrutando ações motoras para a realização desses desportos.

Na escola, é preciso resgatar os valores coletivos, defendendo o compromisso da solidariedade e respeito humano e, também apresentar à criança as regras específicas do esporte, neste caso, lançar a bola por cima da corda (suposta rede de Voleibol), sem a necessidade do ensino do gesto técnico, visto que, para esta faixa etária não é possível a apropriação da técnica desportiva, mas sim a manipulação do objeto bola.

Segundo Paes Neto *et al.* (2018), as práticas corporais que constituem a Educação Física, assim como o esporte, são fenômenos próprios dos seres humanos, da cultura e que, em perspectiva educativa, constituem-se como parte do conjunto do saber sobre a produção humana e que devem ser socializadas. Ainda para os autores, a especificidade da prática do professor de Educação Física é a cultura corporal:

a qual se insere na relação do sentido e significado do movimento em relação aos conteúdos e sua relação com a intersubjetividade dos alunos. Portanto, para se trabalhar com o conteúdo Esporte o professor precisa reconhecer a materialidade corpórea e a evolução da Cultura Corporal, tratar os conhecimentos desde sua gênese e seu desenvolvimento histórico, buscar ampliar de forma crítica as análises de forma espiralada. É preciso que o professor resgate valores que privilegiam a coletividade, o compromisso da solidariedade e respeito humano, que desmitifiquem o esporte, que o critiquem, mas também que trabalhem seus conhecimentos técnicos, táticos e suas regras (PAES NETO *et al.*, 2018 p. 180).

Assim, a proposta de trabalho do Esporte na Educação Infantil, deve possibilitar e garantir à criança o acesso a esse conteúdo ou seja, trabalhar o domínio do saber fazer esportivo, de forma espiralada, ou seja, possibilitar o conhecimento dos elementos do desporto, partindo das gestos técnicos do desporto, ainda de forma elementar e, gradativamente ampliando o grau de dificuldade com

passar dos anos do desenvolvimento desta prática corporal enquanto fenômeno humano historicamente produzido pela humanidade.

As proposições apresentadas aqui, reforçam a função social da escola, que é socializar os conhecimentos acumulados pela humanidade no campo da cultura corporal, garantindo à criança o direito de aprendizagem. A criança tem o direito de conhecer e apropriar-se das diferentes manifestações culturais ao longo da história, interagir e vivenciar esse rico patrimônio cultural.

É necessário que o professor se aproprie dos conhecimentos teórico-metodológicos, organizando, sistematizando e planejando as ações pedagógicas levando em consideração a periodização do desenvolvimento psíquico e as atividades-guias em cada época desse desenvolvimento, para essa etapa de ensino, a época da primeira infância e infância. O professor precisa avançar as questões da motricidade infantil para além das questões da Psicomotricidade e atividades repetitivas estereotipadas, é preciso propor às crianças as diversas possibilidades no âmbito das atividades da cultura corporal: jogos, brincadeiras, esportes, danças, lutas, ginásticas, a fim de promover o desenvolvimento integral da criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo principal refletir e demonstrar a relevância da atuação do professor de Educação Física escolar para a promoção do aprendizado e desenvolvimento humano integral da criança, por meio da brincadeira, jogo, esporte, dança, ginástica, expressividade, atividades da cultura corporal, objeto de estudo da disciplina. Traçando um percurso histórico da disciplina, em meados do século XVIII a Educação Física escolar teve grande influência de ordem militar e médica, de maneira a educar o corpo para promover hábitos saudáveis e higiênicos, servindo para obter a força física com uma visão nacionalista e de patriotismo, contribuindo para o progresso do país, os responsáveis em ministrar essas aulas eram, médicos, militares e esportistas, não tinha a necessidade de formação pedagógica específica.

A Educação Física escolar no Brasil passou por várias ressignificações para romper com as questões de cunho higienista, tecnicista e militarista. Um movimento de pesquisadores da área avançou nas discussões e reflexões na tentativa de romper com esses moldes, assim surgiram outras abordagens como: Psicomotricidade, Desenvolvimentista, Construtivista-interacionista, Crítico-Superadora, Crítico-Emancipatória e Saúde Renovada.

A abordagem Crítico-Superadora, que defende-se nesse estudo, perpassa pelas questões meramente biológicas e incorpora também as questões histórico-sociais, defendendo o ensino clássico por meio o objeto de estudo da Educação Física, as atividades da cultura corporal: jogo, esporte, dança, ginástica, expressividade, etc. Essa abordagem busca promover o desenvolvimento integral da criança, não apenas pelas questões biológicas e a educação do corpo, mas avança pelo viés social, político e econômico. Os principais defensores dessa abordagem são: Lino Castellani Filho, Carmen Lúcia Soares, Celi Nelza Zülke Taffarel, Elizabeth Varja, Micheli Ortega Escobar e Valter Bracht.

Essa abordagem compreende que a escola é um espaço de socialização dos conhecimentos científicos ao tratar dos conteúdos clássicos da Educação Física, enfatiza o currículo norteador e a mediação direta do professor especialista na disciplina, traz, assim, contribuições para a emancipação humana e o desenvolvimento integral da criança nas suas máximas capacidades humanas. Dessa forma, a disciplina de Educação Física, como área de conhecimento, pode

contribuir para potencializar as funções psíquicas superiores como: atenção, memória, imaginação, linguagem, controle da conduta, desde a Educação Infantil, com propostas pedagógicas organizadas, sistematizadas e dirigidas intencionalmente, criando motivos e necessidades na criança pequena.

Acredita-se que toda as atividades mediadas e com intencionalidade pedagógica por meio das interações e brincadeiras não acarretam danos à criança, como advogam outras teorias pedagógicas, as quais consideram que a criança se desenvolve naturalmente e sem a mediação do professor. As pesquisas, aqui referenciadas, apontam o contrário, que a mediação direta do professor potencializa o desenvolvimento.

O professor capacitado, desde a formação inicial e também por meio de formação continuada com boa fundamentação teórica a respeito da periodização do desenvolvimento infantil e as atividades-guia da Teoria Histórico-Cultural, pode sistematizar suas ações pedagógicas. Acredita-se, portanto, que a Pedagogia Histórico-Crítica é um norteador das práticas sistematizadas, delimitadas por um currículo e conteúdos científicos desde o ensino à criança pequena. Para que o ensino realmente promova um desenvolvimento integral, é preciso compreender como a criança se apropria dos conhecimentos e a resposta está na psicologia e no trato com as questões pedagógicas, para a Teoria Histórico-Cultural, o bom aprendizado é que promove o desenvolvimento, somente assim é possível garantir à criança, sujeito de direito à aprendizagem e ao desenvolvimento.

Por meio do Estado da Arte, partindo das temáticas da Educação Física, Educação Infantil e cultura corporal os estudos levantados trazem elementos significantes, pois apontam que, nas unidades de ensino, tanto privadas quanto públicas, não existe a disciplina de Educação Física no currículo e quando a disciplina está inserida, não há professores especialistas atuando diretamente com a criança pequena. Os estudos pesquisados demonstraram a presença de professores com a formação em Pedagogia ministrando as aulas de Educação Física e apontaram as dificuldades em trabalhar com a disciplina.

Ainda em relação ao Estado da Arte, foi possível observar através das pesquisas que nas instituições públicas de Educação Infantil, as quais tinham a disciplina de Educação Física, as aulas eram destinadas apenas à criança de quatro e cinco anos, ficando desassistida a criança bem pequenas. Em muitas dessas instituições, as aulas eram ministradas por professores generalistas, com a formação

em Pedagogia. As pesquisas apontaram, também, que, nas instituições onde os professores eram especialistas, as aulas eram pautadas nas atividades da cultura corporal.

Foi possível perceber um avanço nas políticas públicas para a Educação Infantil, saindo do caráter meramente assistencialista para as políticas educacionais, porém na disciplina de Educação Física escolar, para essa etapa do ensino, ainda não se concretiza na prática, além disso, os documentos oficiais RCNEI (1998), DCNEI (2010) e BNCC (2017) apenas mencionam movimentos e corpos e gestos de uma forma genérica e sem embasamento teórico e, retirando a especificidade do professor de Educação Física para atuar diretamente com essa etapa da educação básica. É importante destacar, portanto, que, apesar dos avanços no campo social e político sobre os direitos da infância, ainda há práticas relacionadas às crianças que não garantem seus direitos integralmente, é preciso o resgate aos seus direitos de uma Educação Infantil de qualidade

Esses documentos têm lacunas quanto as ações pedagógicas em se tratando do eixo movimento, ficando claro que é o professor generalista que irá atuar nesse contexto. Os dados apresentados da realidade apontam um grande desafio da Educação Física Infantil em relação aos conteúdos da cultura corporal, para a concretização e efetivação nas instituições de ensino, sejam privadas ou públicas, sendo que os próprios documentos oficiais não romperam com a visão biologizante de desenvolvimento motor quando tratam sobre o conceito de movimento para a criança pequena.

Acredita-se que, o ensino das atividades da cultura corporal, como objeto de estudo da Educação Física, a partir da abordagem Crítico-Superadora, traz subsídios para potencializar o desenvolvimento humano de forma integral, principalmente na escola pública, proporcionando, assim, um ensino por meio de práticas sistematizadas, para a emancipação através da apropriação dos conhecimentos acumulados historicamente.

Os resultados da pesquisa indicam que a mediação do professor por meio das brincadeiras contribui significativamente para o desenvolvimento da criança, em detrimento às práticas espontaneístas e sem a sistematização do ensino e suas relações entre corpo, natureza e da aptidão física voltada à saúde e apenas com objetivo de desenvolver as capacidades físicas, sem a vinculação das questões históricas e sociais da criança.

O ensino dos conteúdos clássicos da disciplina de Educação Física, quando estruturados por meio das brincadeiras, desperta na criança a curiosidade de conhecer movimentos e ressignificá-los, portanto as questões de ludicidade são consideradas de extrema importância como eixo norteador na Educação Infantil e o professor precisa compreender a periodização do desenvolvimento infantil e as atividades-guias, de forma a potencializar as máximas qualidades humanas, não deixando a criança aquém ou além do processo de aprendizagem.

Para garantir o direito de aprendizagem à criança, sujeito histórico e de direitos é preciso que haja uma formação inicial de qualidade, com aportes teóricos-metodológicos sólidos, apresentando uma concepção de infância, de sociedade e de mundo, proporcionando assim uma aprendizagem significativa e uma educação da infância de qualidade, no que tange uma educação pautada no cuidar e educar como algo indissociável, garantindo a humanização, o respeito, a dignidade e os seus direitos.

Nessa concepção, crianças e professores estão em movimento para um constante desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, tendo o professor como mediador para alcançar os conhecimentos clássicos e científicos para a formação humana, nos aspectos cognitivos, afetivos, sociais e motores e a escola é o locus privilegiado para esse fim e, a garantia para a efetivação de uma educação de qualidade permeia pela qualidade da formação inicial de professores e da formação em serviço.

Como proposição, demonstrou-se vivências e experiências a partir das atividades da cultura corporal e a mediação do professor especialista que atua desde a creche à pré-escola, que compreende a criança como protagonista, como ser social e de direito à garantia de aprendizagem aos conteúdos clássicos da Educação Física, podendo contribuir para as ações pedagógicas junto às crianças pequenas.

Esta pesquisa trouxe grandes contribuições para o processo formativo humano e docente do pesquisador, através da revisão de literatura e estudando outros pesquisadores que defendem a perspectiva da abordagem Crítico-Superadora, da Pedagogia Histórico-crítica e da Psicologia Histórico-Cultural. Nesse sentido, ampliou-se os saberes quanto o processo de humanização da criança e, a partir desses estudos trouxeram subsídios teóricos-metodológicos para a melhoria das ações pedagógicas e também para professores que atuam na Educação Infantil

e os professores que pretendem adentrar nessa etapa da Educação Básica.

REFERÊNCIAS

- ABRANTES, Angelo Antonio. **A Educação Escolar e a promoção do desenvolvimento do pensamento**: a mediação da literatura infantil. 2011. 248 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/250972/1/Abrantes_AngeloAntonio_D.pdf. Acesso em: 25 abr. 2020.
- ALMEIDA, Andrea Silvânia de; LUCAS, Bianca Bissoli. A Educação Física sob direção de Kunz. Conexões: **Revista da Faculdade de Educação Física da Unicamp**, Campinas, SP, v. 8, n. 1, p. 77-99, 2010. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8637756>. Acesso em: 15 de abr. 2020.
- ALMEIDA, Izabelle Cristina De. **O corpo em movimento na Educação Infantil**: análise da prática pedagógica nos complexos educacionais da rede municipal de ensino de Ponta Grossa/PR. 2018. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa-PR. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/2616>. Acesso em: 7 fev. 2020.
- ARAUJO, Pablo Aires; SOUZA, Maristela da Silva; RIBAS, João Francisco Magno. Praxiologia motriz e a abordagem crítico-superadora: Aproximações preliminares. **Motricidade**, vol. 10, n. 4, p. 3-15, 2014. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1646-107X2014000400002&lng=es&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 23 jun. 2020.
- ARCE, Alessandra (org.). **Interações e brincadeiras na Educação Infantil**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2013.
- ARCE, Alessandra (org.). **O trabalho pedagógico com crianças de até três anos**. Campinas: Alínea, 2014.
- ARRUDA, Jeniffer de. **Especificidades da docência na infância**: o foco no trabalho com bebês. 2016. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências. Marília-SP. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/135869>. Acesso em: 21 maio 2020.
- ARRUDA, Viviane Aparecida Bernardes de; BARROS, Marta Silene Ferreira. Contribuições da teoria histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica na educação infantil: a socialização do saber sistematizado em questão. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 20, p.1-12, 2020. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8655250>. Acesso em: 10 jul. 2020.

AYOUB, Eliana. Reflexões sobre a educação física na educação infantil. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, supl. 4, p. 53-60, 2001. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rpef/article/view/139594>. Acesso em: 20 mar. 2020.

AYOUB, Eliana. Narrando experiências com a educação física na educação infantil. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 26, n. 3, p.143-158, 2005. Disponível em: <http://rbce.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/viewFile/165/174>. Acesso em: 28 abr. 2020.

AZEVEDO, Priscila Guimarães de. **Cultura Corporal na educação infantil: reflexões para uma prática transformadora**. Campinas: [s.n.], 2006. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=000390204>. Acesso em: 29 maio 2020.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; CRUZ, Silvia Helena Vieira; FOCHI, Paulo Sergio; OLIVEIRA Zilma De Moraes Ramos de. O que é básico na base nacional comum curricular para a Educação Infantil? **Debates em Educação**, vol. 8, n. 16, p. 11-28, 2016. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/2492>. Acesso em: 26 jul. 2020.

BETTI, Mauro. **Educação Física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.

BETTI, Mauro. Por uma teoria da prática. **Motus Corporis**. Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 73-127, 1996. Disponível em: <http://citrus.uspnet.usp.br/eef/ephyssis/wp-content/uploads/Betti-Mauro-Por-uma-Teoria-da-Pr%C3%A1tica1.pdf>. Acesso em: 21 maio 2020.

BETTI, Mauro; ZULIANI Luiz Roberto. Educação física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte** – 2002, 1(1): 73-81. Disponível em: <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/remef/article/view/1363>. Acesso em: 27 maio 2020.

BORTOLANZA, Ana Maria Esteves; FREIRE, Renata Teixeira Junqueira. Educação infantil e a base nacional comum curricular: concepções de criança, desenvolvimento e currículo. **Série-estudos**, Campo Grande, v. 23, n. 49, p. 67-96, 2018. Disponível em: <https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/1138>. Acesso em: 29 jun. 2020.

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

BRACHT, Valter. Cultura corporal, cultura de movimento ou cultura corporal de movimento?. In: SOUZA JÚNIOR, M. **Educação Física escolar: teoria e política curricular, saberes escolares e proposta pedagógica**. Recife: EDUPE, 2005. p. 97-106. Disponível em: http://reipefe.com/wp-content/uploads/2015/12/BRACHT_Cultura-corporal-de-movimento.pdf. Acesso em: 17 abr. 2020.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, D.F: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 4 nov. 2019.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos**, Brasília, D.F, 20 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 13 fev. 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 20/2009**. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. BNCC. 3ª versão. Brasília, D.F, 2017.

CACHEFFO, Viviane Aparecida Ferreira Favareto. O que revelam os documentos oficiais de educação infantil sobre a dimensão afetiva. **Colloquium humanarum**, vol. 9, n. especial, p. 1007-1014, 2012. Disponível em: <http://www.unoeste.br/site/enepe/2012/suplementos/area/Humanarum/Ci%C3%A7ncias%20Humanas/Educa%C3%A7%C3%A3o/O%20QUE%20REVELAM%20OS%20DOCUMENTOS%20OFICIAIS%20DE%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20INFANTIL%20SOBRE%20A%20DIMENS%C3%83O%20AFETIVA.pdf>. Acesso em: 3 jul. 2020.

CASTELLANI FILHO, Lino. Pelos meandros da educação física. **Revista brasileira de ciências do esporte**. Campinas, v. 14, n. 3, p. 19-125, jan-jun. 1994. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/issue/view/66>. Acesso em: 12 set. 2020.

CASTELLANI FILHO, Lino; SOARES, Carmen Lúcia; TAFFAREL, Celi Nelza Zülke; VARJAL, Elizabeth; ESCOBAR, Micheli Ortega; BRACHT, Valter. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. 2 ed. rev. São Paulo: Cortez, 2009.

CLARO, Ana Lucia de Araújo; CITTOLIN, Simone Francescon. O currículo na educação infantil: uma análise teórica. *In*: ANPED SUL, 10, 2014, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: [s.n.], 2014. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/571-0.pdf. Acesso em: 23 maio 2020.

DAOLIO, Jocimar. **Educação física e o conceito de cultura**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2007. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

DARIDO, Suraya Cristina (org.) **Educação Física na escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

DARIDO, Suraya Cristina; SANCHES NETO, Luiz. O contexto da educação física na escola. *In*: DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade (coord.). **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 2011. p. 1-24.

DARIDO, Suraya Cristina (org.). **Caderno de formação: formação de professores didática dos conteúdos**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. 176 p. (Curso de Pedagogia, v. 6).

DEMETRIO, Rubia Vanessa Vicente. **A dimensão corporal na relação educativa com bebês: na perspectiva das professoras**. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2016. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFSC_4e8ba0d119e430d8e4f77c4b54ed95a7. Acesso em: 4 jun. 2020.

DUARTE, Evandro Santos; OLIVEIRA, Neiva Afonso; KOGA, Ana Lúcia. Escola unitária e formação omnilateral: pensando a relação entre trabalho e educação. *In*: Reunião Científica Anual Da Anped: Educação Movimentos Sociais e Políticas Governamentais, 24-27 jul. 2016, Curitiba. **Anais [...]** Curitiba: UFPR, 2016. Disponível em: http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/eixo12_EVANDRO-SANTOS-DUARTE-NEIVA-AFONSO-OLIVEIRA-ANA-L%C3%9ACIA-KOGA.pdf. Acesso em: 27 fev. 2020

DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuições à teoria histórico-crítica do currículo**. Campinas: Autores Associados, 2016.

DUCKUR, Lusirene Costa Bezerra. **Em busca da formação de indivíduos autônomos nas aulas de Educação Física**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

EHRENBERG, Mônica Caldas. A linguagem da cultura corporal sob o olhar de professores da educação infantil. **Pro-Posições**, v. 25, n. 1 (73), p. 181-198, jan. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pp/v25n1/v25n1a10.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2020.

ELKONIN, Danill B. **Psicologia do jogo**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009. ESCOBAR, M. O. Cultura Corporal na escola: tarefas da educação física. **Motrivivência**, Florianópolis, ano 7, n. 8, p. 92-102. 1995. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/22600>. Acesso em: 8 maio 2020.

ESCOBAR, M. O. Cultura corporal na escola: tarefas da educação física. In: Revista Motrivivência, n. 08, Florianópolis: Ijuí, 1995, p. 91-100

FERREIRA, Maria Clemência Pinheiro de Lima. **Educação física na educação infantil**: ensino do conceito de movimento corporal na perspectiva histórico-cultural. 2010. 168 f. Dissertação. Pontifícia Universidade Católica de Goiás, UniEVANGÉLICA. Centro Universitário de Anápolis. Disponível em: <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/1040>. Acesso em: 18 abr. 2020.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & sociedade**, Ano XXIII, n. 79, p. 257-272, 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0101-73302002000300013&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso: mar. 2020.

FONSECA, Vitor da. **Desenvolvimento psicomotor e aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FONSECA, Vitor da. **Desenvolvimento cognitivo e Processo de Ensino-Aprendizagem**: abordagem psicopedagógica à luz de Vygotsky. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro**: teoria e prática da educação física. São Paulo: Scipione, 2009.

GALLARDO, Jorge Sergio Pérez (coord.). **Educação física**: contribuições à formação profissional. 4. ed. Ijuí: Unijuí, 2004. (Coleção Educação Física).

GALVÃO, Ana Carolina; LAVOURA, Tiago Nicola; MARTINS, Lígia Márcia. **Fundamentos da didática histórico-crítica**. 1. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **Educação física progressista**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física brasileira. São Paulo: Loyola, 1991.

GIURIATTI, Patrícia. **Direitos de aprendizagem e desenvolvimento**: contextos educativos para as infâncias no século XXI. 2018. 219 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/xmlui/bitstream/handle/11338/4589/Dissertacao%20Patricia%20Giuriatti.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 22 abr. 2020.

GUEDES, Joana Elisabete Ribeiro Pinto; GUEDES, Dartagnan Pinto. Características dos programas de educação física escolar. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v. 11, n.1, p. 49-62, jan./jun. 1997. Disponível em: <http://citrus.uspnet.usp.br/eef/uploads/arquivo/v11%20n1%20artigo5.pdf>. Acesso em: 4 jun. 2020.

HACK, Cássia. **Formação de professores e professoras de educação física no Brasil e o embate de projetos no campo de conhecimento da saúde:** contribuições da teoria pedagógica histórico-crítica. 2017. 235 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Faculdade De Educação, Salvador. Disponível em:

<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/25354/1/2017%20TESE%20Cassia%20flávio%20defesa%2013%20dez.pdf>. Acesso em: 4 jul. 2020.

HERMIDA, Jorge Fernando; MATA, Áurea Augusta Rodrigues da; NASCIMENTO, Maria do Socorro. A Educação Física Crítico-Superadora no contexto das pedagogias críticas no Brasil. *In: COLÓQUIO DE EPISTEMOLOGIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA*, 5., 22 e 23 de outubro, 2010, Maceió. **Anais [...]**. Maceió: [s.n.], 2010. Disponível em http://congressos.cbce.org.br/index.php/cepistef/v_cepistef/paper/view/2672/1118. Acesso em: 22 abr. 2020.

JANOWSKI, Daniele Andrea. **As práticas de Cultura Corporal na escola:** entre os significados e a obtenção do capital corporal na disciplina de Educação Física. 2016. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Paraná, Curitiba-PR. Disponível em:

http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/dissertacoes_teses/dissertacao_daniele_andrea_janowski.pdf. Acesso em: 9 maio 2020.

KISHIMOTO, Tisuko Morchida (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

KRAMER, Sonia. Currículo de Educação Infantil e a Formação dos Profissionais de Creche e Pré-escola: Questões Teóricas e Polêmicas. *In: Por uma política de formação do profissional de educação infantil Currículo de educação infantil e a formação dos profissionais de creche e pré-escola:* questões teóricas e polêmicas. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, p. 16-31, 1994. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraDownload.do?select_action=&co_obra=27450&co_midia=2. Acesso em: 17 abr. 2020.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Editora Unijuí, 2010, 7. ed.

LE BOULCH, Jean. **Educação psicomotora:** psicocinética na idade escolar. Porto Alegre: Artmed, 1987.

LEMOS, Anderson G.; AVIGO, Eric L.; BARELA, José A. Physical Education in kindergarten promotes fundamental motor skill development. **Advances in Physical Education**, v. 2, n.1, p.17-21, 2012. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/271295110_Physical_Education_in_Kindergarten_Promotes_Fundamental_Motor_Skill_Development. Acesso em: 12 maio 2020.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Tradução de Manuel Dias Duarte. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1984.

LIMA, Deivide Telles de. **Corpo(s) em movimento na Educação Física Infantil: contribuições na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica**. 2019. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências, Bauru. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/181791>. Acesso em: 3 mar. 2020.

LIMA, Deividi Telles de; HUNGER, Dagmar. **Educação física escolar: crianças em movimento aprendendo criticamente o viver social**. Curitiba: APPRIS, 2019.

MAGALHÃES, Giselle Modé. **Análise da atividade-guia da criança na primeira infância: contribuições da psicologia histórico-cultural para a avaliação do desenvolvimento infantil dentro de instituições de ensino**. 2016. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara. Disponível em: http://www.fclar.unesp.br/agenda-pos/educacao_escolar/3935.pdf. Acesso em: 16 abril 2020.

MALANCHEN, Julia. **Cultura, conhecimento e currículo: contribuições da pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2016.

MARTINELLI, Telma Adriana Pacifico. **Educação física e cultura no contexto da crise estrutural do capital: divergências teóricas e suas raízes filosóficas**. 2013. 419 f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual de Maringá, Maringá. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/SITE%20PPE%202010/teses/2013%20-%20Telma%20Martineli.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2020.

MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton (orgs.). *In: Formação de professores limites contemporâneos e alternativas necessárias*. São Paulo: UNESP, 2010, p. 13-31.

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica**. 2011. 250 f. Tese (Livre-Docente) – Departamento de Psicologia, Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru, 2011. Disponível em: https://formacaodocente.files.wordpress.com/2012/09/martins_ligia_-_o_desenvolvimento_do_psiquismo_e_a_educacao_escolar.pdf. Acesso em: 17 jun. 2020

MARTINS, Lígia Márcia. O ensino e o desenvolvimento da criança de zero a três anos. *In: Ensinando aos pequenos: de zero a três anos*. ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia (orgs). Campinas: Alínea, 2012, p. 93-121, 2º edição.

MARTINS, Lígia Márcia; ARCE, Alessandra. A Educação Infantil e o ensino fundamental de nove anos. *In: Quem tem medo de ensinar na educação infantil?: em defesa do ato de ensinar*. ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia (orgs). Campinas, SP: Alínea, 2013, 3ª edição.

MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias, (org.). *In: **Periodização Histórico-Cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice.*** Campinas, SP: Autores Associados, 2016, p. 13-34.

MATTOS, Mauro Gomes de; NEIRA, Marcos Garcia. **Educação Física infantil: construindo o movimento na escola.** São Paulo: Phorte, 1999.

MELO, Flávio Dantas Albuquerque. **O trato com o conhecimento da Educação Física escolar e o desenvolvimento do psiquismo:** contribuições da teoria da atividade. 2017. 178 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Salvador. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/22532>. Acesso em: 20 maio 2020.

MELLO, Rosângela Aparecida. **A necessidade histórica da educação física na escola: os impasses atuais.** São Paulo: Instituto Lukács, 2014.

MELLO, Suely Amaral. A escola de Vygotsky. *In: **Introdução à psicologia da educação: seis abordagens.*** CARRARA, Kester (org.). São Paulo: AVERCAMP, 2004.

MELLO, Suely Amaral. A escola de Vygotsky. *In: **Educação e Humanização: as perspectivas da Teoria Histórico-Cultural.*** MILLER, Stela; BARBOSA, Maria Valéria; MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima (orgs.). Jundiaí: PACO EDITORIAL, 2014.

NAHAS, Markus Vinicius; PIRES, Mário César; WALTRIEK, Ana Cristina de Araujo de; BERN, Maria Fermínia L. de. Educação para atividade física e saúde. **Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde**, v. 1, n. 1, p. 57-65, 1995. Disponível em: <https://rbafs.org.br/RBAFS/article/view/452>. Acesso em: 25 de maio 2020.

NASCIMENTO, Carolina Picchetti; DANTAS, Luiz Eduardo Pinto Bastos Tourinho. O desenvolvimento histórico cultural da criança nas aulas de educação física: possibilidades de trabalho a partir da atividade principal e dos temas. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 31, n. 1, p. 147-161, 2009. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/4013/401338540010.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2020.

NASCIMENTO, Carolina Picchetti. **A atividade pedagógica da Educação Física: a proposição dos objetos de ensino e o desenvolvimento das atividades da Cultura Corporal.** 2014. 293 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-01102014-105809/>. Acesso em: 25 jun. 2020.

NEGRINE, Airton. **O corpo na Educação Infantil.** Caxias do Sul: EDUCS, 2002.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. **Pedagogia da cultura corporal: crítica e alternativas.** 2. ed. São Paulo: Phorte, 2008.

NEIRA, Marcos Garcia; GRAMORELLI; Lilian Cristina. Embates em torno do conceito de Cultura Corporal: Gênese e transformações. **XIX Conbrace**, 8 a 13 de setembro. Vitória, ES, 2015, p. 1-14. Disponível em: http://www2.fe.usp.br/~gpef/teses/neira_gramorelli.pdf. Acesso em: 22 jun. 2020.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. Qual o lugar do corpo na educação?: notas sobre conhecimento, processos cognitivos e currículo. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 599-615, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a15v2691.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2020.

OLIVEIRA JÚNIOR, Edvaldo José de; OLIVEIRA, Rita de Cássia Cornetti; SILVA, José Ricardo. Reflexões teóricas para a Educação Física escolar a partir da abordagem Crítico-Superadora **Colloquium Vitae**, vol. 6, n. Especial, jul–dez, 2014, p. 55-61. Disponível em: <http://www.unoeste.br/site/enepe/2014/suplementos/area/Vitae/Educa%C3%A7%C3%A3o%20F%C3%ADsica/REFLEX%C3%95ES%20TE%C3%93RICAS%20PARA%20A%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20F%C3%8DSICA%20ESCOLAR%20A%20PARTIR%20DA%20ABORDAGEM%20CR%C3%8DTICO%20SUPERADORA.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2020.

OLIVEIRA, Nathalia Dória; SANTOS, Bartira Telles Pereira; JUNIOR, Carlos Alberto Nunes. Mas afinal o que é Cultura Corporal? **XX Conbrace, VII Conice**. 17 a 21 de setembro de 2017. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2017/7conice/>. Acesso em: 28 mar. 2020.

ORTIZ, Cisele; CARVALHO, Maria Teresa Venceslau de; BAROUKH, Josca Ailine (coord.). **Interações: ser professor de bebês: cuidar, educar e brincar, uma única ação**. São Paulo: Blucher, 2012.

OTTONI, Terezinha de Paula Machado Esteves; SFORNI, Marta Sueli de Faria. **Aprendizagem conceitual na educação pré-escolar**. 1. ed., Curitiba: Appris, 2019.

PAES NETO, Gabriel Pereira; FURTADO, Renan Santos; OLIVEIRA, Ney Cristina Monteiro de. Esporte, cultura corporal e hegemonia, **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 8, n. 1, p. 227-236, abr. 2017. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/download/13430/14353>. Acesso em: 18 ago. 2020.

PARANÁ. Livro Didático Público – Educação Física. Ensino Médio/vários autores. 2 ed. – Curitiba: SEED-PR, 2006.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Superintendência da Educação Departamento de Educação Básica. **Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações educação infantil e componentes curriculares do ensino fundamental**. [S.l.]: Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2018. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/bncc/2018/referencial_curricular_do_parana.pdf. Acesso em: 28 mai. 2020.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; BRANDÃO, Carlos da Fonseca. A contribuição da legislação para a organização do trabalho pedagógico na educação infantil brasileira. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 66, p. 196-210, 2015.

Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8643710/11226>

Acesso em: 15 mar. 2020.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado. Entre a pré-escola obrigatória e creche opcional: reflexões sobre o direito da criança à educação de qualidade. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v.18, n.3[77], p. 766-779, 2018. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8651509>.

Acesso em: 2 abr. 2020.

PASQUALINI, Juliana Campregher; MARTINS, Lígia Márcia. A Educação Infantil em busca de identidade: análise crítica do binômio “cuidar-educar” e da perspectiva anti-escolar em Educação Infantil. **Psicol. educ.** [online]. 2008, n. 27, pp. 71-100.

Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752008000200005. Acesso em: 23 mar. 2020.

PASQUALINI, Juliana Campregher. **Princípios para a organização do ensino na educação infantil na perspectiva histórico-cultural**: um estudo a partir da análise da prática do professor. 2010. 211 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Programa de Pós graduação, Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/101525/pasqualini_jc_dr_arafcl.pdf?sequence=1. Acesso em: 22 de março 2020.

PASQUALINI, Juliana Campregher; MARTINS, Lígia Márcia. Currículo por campos de experiência na educação infantil: ainda é possível preservar o ensino desenvolvente? **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. 2, p. 425-447, 2020.

PEREIRA, Soeli Terezinha. O movimento interfóruns de educação infantil do Brasil e as políticas de educação infantil; desafios da conjuntura. *In*: MAGALHÃES, Cassiana; EIDT, Nádia Mara (org.). **Apropriações teóricas e suas implicações na Educação Infantil**. Curitiba: CRV, 2019.

PEREIRA, Ana Claudia da Silva; ROSSI, Fernanda. **Cultura Corporal na Educação Infantil**: possibilidades didáticas [recurso eletrônico]. Bauru: UNESP/FC, 2020.

Disponível em: [https://www.fc.unesp.br/Home/ensino/pos-](https://www.fc.unesp.br/Home/ensino/pos-graduacao/programas/mestradoprofissionalemducaciaparaaeducacaobasica/_livro-digital---ccei-possibilidades-didaticas-em-alta---espelhado.pdf)

[graduacao/programas/mestradoprofissionalemducaciaparaaeducacaobasica/_livro-digital---ccei-possibilidades-didaticas-em-alta---espelhado.pdf](https://www.fc.unesp.br/Home/ensino/pos-graduacao/programas/mestradoprofissionalemducaciaparaaeducacaobasica/_livro-digital---ccei-possibilidades-didaticas-em-alta---espelhado.pdf). Acesso em: 12 set. 2020.

PIRES, Flávio Pereira. **Proposições sobre a inclusão de Educação Física na Educação Infantil da rede pública municipal de São Mateus-ES**. 2016. 209 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Regional), Faculdade Vale do Criraré, São Mateus. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/profefflavio/proposies-sobre-a-incluso-da-educao-fsica-na-educao-infantil-da-rede-pblica-municipal-de-so-mateus-es-dissertao-mestrado>. Acesso em: 29 jun. 2020.

PREYER, Carvalho Tathiana de. **Educação física escolar: a importância da diversificação no ensino de seus conteúdos**. Campinas, 2000. Disponível em: www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?view=000330320. Acesso em: 12 ago. 2020.

REIS, Adriano de Paiva; PEREIRA, Carla Cristina Carvalho; PINA, Leonardo Docena; LANDIM, Renata Aparecida Alves, (orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e Educação Física**. Juiz de Fora: UFJF, 2013.

REZER, Ricardo. **O trabalho docente na formação inicial em educação física: reflexões epidemiológicas**. Porto Alegre: Orquestra, 2013. Disponível em: <http://www.cbce.org.br/upload/biblioteca/Pru00EAmio%20CBCE%20de%20Literatura%20Cientu00EDfica%20-%20Ricardo%20Rezer%20-%20O%20%20Trabalho%20docente%20na%20formau00E7u00E3o%20inicial%20e%20m%20Educau00E7u00E3o%20Fu00EDsica%20reflexu00F5es%20%20epidemiolu00F3gicas.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2020.

RODRIGUES, Anegleyce Teodoro; CAUPER, Dayse Alisson Camara; ANDRADE, Leonardo Carlos de; MARTINS, Poliana de Carvalho (orgs.). **O ensino da Educação Física na Educação Infantil: reflexões teóricas e relatos de experiências com a Cultura Corporal na primeira etapa da Educação Básica**. Curitiba: CVR, 2019.

ROSEMBERG, Fúlvia; MARIANO, Carmem Lúcia Sussel. A convenção internacional sobre os direitos da criança: debates e tensões. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n.141, p. 693-728, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v40n141/v40n141a03.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2020.

ROSSI, Fernanda. **Implicações da formação continuada na prática pedagógica do(a) professor(a) no âmbito da cultura corporal do movimento**. 2013. 286 f. Tese (doutorado) – Instituto de Biociências de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/100445>. Acesso em: 12 maio 2020.

SANTOS, Rita Regina da Silva; MODOLO Ana Kátia Brasil Castor; SANTOS, Cristiane Aparecida Silveira dos; SANTOS, Simone Fernandes Gomez dos; ROSSI Fernanda; NASCIMENTO Carolina Picchetti; HUNGER Dagmar. *In: Proposta pedagógica para a Educação Infantil do sistema municipal de ensino de Bauru, SP/* organizadoras: PASQUALINI, Juliana Campregher; TSUHAKO, Yaeko Nakadakari. Bauru: Secretaria Municipal de Educação, 2016. Disponível em: https://www2.bauru.sp.gov.br/arquivos/arquivos_site/sec_educacao/proposta_pedagogica_educacao_infantil.pdf. Acesso em: 19 abril 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: Primeiras aproximações**, 5ª ed. São Paulo, Autores Associados, 1995.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013, 11. ed. rev.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica, quadrigésimo ano: novas aproximações**. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

SAYÃO, Deborah Thomé. Corpo e Movimento: alguns desafios para a Educação Infantil. **Zero a Seis**, Florianópolis, v. 4, n. 5, p. 1-11, 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/11156>. Acesso em: 11 maio 2020.

SAYÃO, Deborah Thomé. **Qualidade de vida no trabalho**. 2005. 274 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/106572>. Acesso em: 31 jan. 2020.

SFORNI, Marta Sueli de Faria; CABÓ, Leonardo José Freire. Organização do ensino na Educação Infantil. *In*: MAGALHÃES, Cassiana; EIDT, Nádia Mara (org.). **Apropriações teóricas e suas implicações na educação infantil**. Curitiba: CRV, 2019.

SILVA, Janaina Cassiano; ARCE, Alessandra. Revista **HISTEDBR On-line**, Campinas, n.39, p. 119-13. 5, set. 2010. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639721>. Acesso em: 28 set. 2020.

SILVA, Matheus Bernardo. **Contribuições da educação física escolar para formação unilateral do ser social: uma reflexão à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. 2014. 223 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba. Disponível em: http://www.ppge.ufpr.br/dissertacoes%20m2014/m2014_Matheus%20Bernardo%20Silva.pdf. Acesso em: 27 maio 2020.

SILVA, William José Lordelo. **Crítica à teoria pedagógica da educação física: para além da formação unilateral**. 2011. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/15065/1/William%20Jos%C3%A9%20Lordelo%20Silva.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2020.

SOARES, Carmen Lúcia. Educação Física escolar: conhecimento e especificidade. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, p. 6-12, 1996. Supl. 2. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rpef/article/view/139637>. Acesso em: 9 maio 2020.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; TEIXEIRA, David Romão; D'AGOSTINI, Adriana. Cultura Corporal e território: uma contribuição ao debate sobre reconceptualização curricular. **Motrivivência**, ano 17, n. 25, p. 17-35, dez. 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/4693>. Acesso em: 22 fev. 2020.

TAFFAREL, Celi Zulke; MORSCHBACHER, Marcia. Crítica a teoria crítico-emancipatória: um diálogo com Elenor Kunz a partir do conceito de emancipação humana. **Corpus Et Scientia**, Rio de Janeiro v. 9, n. 1, p. 45-64, jan. 2013. Disponível em: <https://www.trabalhosfeitos.com/ensaios/Cr%C3%ADtica-a-Teoria-Cr%C3%ADtico-Emancipat%C3%B3ria-Um-Di%C3%A1logo/63990316.html>. Acesso em: 9 abr. 2020.

TAFFAREL, Celi Zulke. Pedagogia histórico-crítica e metodologia de ensino crítico-superadora da educação física: nexos e determinações. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 27, n. 1, p. 5-23, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/3962>. Acesso em: 8 jun. 2020.

TANI, Go. Perspectivas para a educação física escolar. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 61-69, jan./dez. 1991. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rpef/article/view/138267>. Acesso em: 19 maio 2020.

TEIXEIRA, David Romão. **Educação física na pré-escola**: contribuições da Abordagem Crítico-Superadora. 2018. 156 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/26748/3/DavidRomaoTeixeira.Tese.Educa%C3%A7%C3%A3o.UFBA.pdf>. Acesso em: 5 jun. 2020

TIRIBA, Lea. Educar e cuidar ou, simplesmente, educar? buscando a teoria para compreender discursos e práticas. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 28, 2005, [S.l.]. **Anais [...]**. [S.l.]: [s.n.], 2005. Disponível em: <http://www.anped.org.br/biblioteca/item/educar-e-cuidar-ou-simplesmente-educar-buscando-teoria-para-compreender-discursos-e>. Acesso em: 15 mar. 2020

TOMAZ, Adriane Silva; REIS, Adriano de Paiva; LANDIM, Renata Aparecida Alves. Pedagogia histórico-crítica e educação física no ensino fundamental: um trabalho educativo com a capoeira. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 27, n. 1, p. 87-107, jan./abr. 2016. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/3959/3316>. Acesso em: 18 jul. 2020

VYGOTSKI, Lev S. **Formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VIGOTSKII, Lev Semenovich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010. (Coleção Educação Crítica).

ZANELA, Jennifer Aline. **Concepção de Desenvolvimento Humano em Pedagogias do consenso na Educação Física: Uma análise à luz da Psicologia Histórico-Cultural.** 2018. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar), Faculdade de Ciências e Letras, UNESP. Araraquara. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/153781>. Acesso em: 21 fev. 2020.