

A Educação Física na Educação Infantil na perspectiva da Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações, a partir dos aportes de “Escola e Democracia”

Physical Education in Childhood Education from the perspective of Historical-critical Pedagogy: first approaches, based on the contributions of “School and Democracy”

La Educación Física en la Educación Infantil desde la Perspectiva de la Pedagogía Histórico-crítica: primeras aproximaciones a partir de los aportes de “Escuela y Democracia”

*Jorge Fernando Hermida¹
Matheus Bernardo Silva²*

 <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2024v16n38pe17564>

Resumo: O artigo tem como finalidade apresentar contribuições para firmar a práxis educativa da Educação Física na Educação Infantil, a partir dos fundamentos da Pedagogia Histórico-crítica, da Filosofia da Práxis e do Materialismo Histórico e Dialético. Tomando como referência a vasta e rica experiência dos dois autores no trabalho com a área na Educação Infantil, este artigo busca respostas para a seguinte questão norteadora: *é possível construir uma proposta de Educação Física para a Educação Infantil desde os fundamentos da Pedagogia Histórico-crítica?* Valendo-se do método dialético, da pesquisa bibliográfica e da interpretação marxista da história, o estudo apresenta como válida essa possibilidade. A partir dos aportes de uma obra seminal como é *Escola e Democracia*, a proposta de práxis educativa constrói seus fundamentos de maneira diferenciada de outras formulações pedagógicas da Educação Física escolar que, mesmo se autodefinindo críticas, constroem seu campo do conhecimento e objeto de estudo desde fora das formulações teóricas e metodológicas histórico-críticas. Delineando, desta forma uma teoria crítica para a Educação Física Infantil, formulada do ponto de vista dos interesses da classe trabalhadora.

Palavras-chave: Pedagogia Histórico-crítica. Educação Física. Educação Infantil. Escola e Democracia.

¹ Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Brasil. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5339043311979485> Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1963-4639>. E-mail: jorgefernandohermida@yahoo.com.br

² Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), Brasil. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/816293038553264> Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5964-368X>. E-mail: matheusbernardo25@gmail.com

Abstract: The article aims to present contributions to establish the educational praxis of Physical Education in Early Childhood Education, based on the foundations of Historical-Critical Pedagogy, the Philosophy of Praxis and Historical and Dialectical Materialism. Taking as a reference the vast and rich experience of the two authors in working in the area of Early Childhood Education, this article seeks answers to the following guiding question: is it possible to build a Physical Education proposal for Early Childhood Education from the foundations of Historical-critical Pedagogy? Using the dialectical method, bibliographical research and the Marxist interpretation of history, the study presents this possibility as valid. Based on the contributions of a seminal work such as *School and Democracy*, the proposal for educational praxis builds its foundations in a different way from other pedagogical formulations of school Physical Education which, despite defining themselves as critical, build their field of knowledge and object of study from outside historical-critical theoretical and methodological formulations. Outlining, in this way, a critical theory for Early Childhood Physical Education, formulated from the point of view of the interests of the working class.

Keywords: Historical-critical pedagogy. Physical education. Child education. School and Democracy.

Resumen: El artículo tiene como objetivo presentar aportes para establecer la praxis educativa de la Educación Física en la Educación Infantil, basada en los fundamentos de la Pedagogía Histórico-Crítica, la Filosofía de la Praxis y el Materialismo Histórico y Dialéctico. Tomando como referencia la vasta y rica experiencia de los dos autores en el trabajo en el área de Educación Infantil, este artículo busca respuestas a la siguiente pregunta orientadora: ¿es posible construir una propuesta de Educación Física para la Educación Infantil desde los fundamentos de la Pedagogía Histórico-crítica? Utilizando el método dialéctico, la investigación bibliográfica y la interpretación marxista de la historia, el estudio presenta como válida esta posibilidad. A partir de los aportes de una obra seminal como *Escuela y Democracia*, la propuesta de praxis educativa construye sus fundamentos de manera diferente a otras formulaciones pedagógicas de la Educación Física escolar que, a pesar de definirse como críticas, construyen su campo de conocimiento y objeto de estudio desde fuera de las formulaciones teórico-metodológicas histórico-críticas Esbozando, de esta manera, una teoría crítica para la Educación Física Infantil, formulada desde el punto de vista de los intereses de la clase trabajadora.

Palabras clave: Pedagogía Histórico-crítica. Educación Física. Educación Infantil. Escuela y democracia.

1 Introdução

Refletir sobre a práxis pedagógica da Educação Física na Educação Infantil a partir da Pedagogia Histórico-crítica como desdobramento da teoria marxista para a educação é o objetivo deste artigo.

Dois grandes desafios nos estimularam a formular esta proposta. Por um lado, um desafio de natureza política, isto é, a busca de alternativas pedagógicas para a Educação Física na Educação Infantil, para superar a proposta da desastrosa Base Nacional Comum Curricular (BNCC – BRASIL, 2017). A BNCC, que foi aprovada no ano de 2017, teve a sua obrigatoriedade instituída em 2020. O seu processo de implantação foi tão complicado, difícil e inteligível, que o próprio Ministério da Educação (MEC) precisou em 1988 criar o Programa de Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC), para apoiar as unidades da Federação (estados, Distrito Federal e



municípios), nos processos de revisão ou elaboração e implementação de seus currículos em sintonia com a nova BNCC.

O regime de colaboração entre os diversos entes estaduais, municipais e federais contou com total apoio da União dos Dirigentes Municipais (UNDIME) e dos Conselhos Municipais (UNCME). A adesão incondicional à proposta teve suas motivações, pois, com a obrigatoriedade instituída para a BNCC a partir de 2020, se concretiza a política pública de satisfazer o mercado editorial, “...onde as grandes editoras realizam um forte lobby, voltado aos interesses do setor privado e de redes municipais de ensino vinculadas aos setores conservadores e privatistas da sociedade” (CONDE & HERMIDA, 2021, p. 03).

Com a implantação do ProBNCC, aquilo que era uma referência passou a ser uma prescrição curricular, obrigatória, no intuito de homogeneizar conteúdos e organizar a Educação Infantil no Brasil – contradizendo, desta forma, a autonomia determinada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em 1996 (BARBOSA; SILVEIRA e SOARES, 2021).

A BNCC da Educação Infantil é um documento de pouco mais de vinte laudas que tem, como principais partes constitutivas, as que tratam dos seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil (conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se), dos cinco campos de experiência (O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações), e a parte que descreve os objetos de aprendizagem e desenvolvimento para a Educação Infantil. Numa perspectiva naturalista, espontaneísta, individualista e centrada no próprio aluno, esta última parte apresenta conteúdo para os dois segmentos que compõem a BNCC da Educação Infantil: a Creche (Bebês, de zero a um ano de idade; e Crianças bem pequenas, de um ano e sete meses a três anos e 11 meses) e a Pré-escola (Crianças pequenas de quatro a cinco anos e 11 meses). Do ponto de vista qualitativo, a proposta foi caracterizada por Conde & Hermida (2021, p. 03) da seguinte maneira:

Quando analisada a produção sobre as práticas educacionais e seus fundamentos, um denominador comum se apresenta, o qual neste artigo definimos como “neodarwinismo social”, por apregoarem visões de criança e infância ideais, e por colocarem as crianças no centro do processo, secundarizando o papel do professor. Nesta perspectiva, o professor deixa de lado a importante mediação da relação entre criança e o conhecimento historicamente produzido pela humanidade, passando a centrar suas ações na valorização das experiências dos seus alunos (campos de experiência).

Como é de público conhecimento, na BNCC não encontramos qualquer tipo de referência direta e/ou indireta à Educação Física, embora no seu conteúdo exista um dos

cinco campos de experiências que se intitula *Corpo, gestos e movimentos* (BRASIL, 2017).

O outro desafio que nos estimulou a escrever este artigo é de natureza pedagógica e está diretamente vinculada ao campo do conhecimento da Educação Física. Além de tentar superar a proposta neoescolanovista da BNCC de 2017, este artigo tem como finalidade apresentar contribuições para firmar a práxis educativa da Educação Física na Educação Infantil, a partir dos fundamentos da Pedagogia Histórico-crítica, visando contribuir para a superação das limitações apresentadas pela BNCC, anunciando uma proposição que, também no campo do conhecimento da Educação Física, possa colaborar para a construção de uma nova formulação pedagógica para a Educação Infantil.

As reflexões aqui descritas também têm seus fundamentos na rica e vasta experiência dos dois autores deste artigo, cujas pesquisas e trabalhos com crianças na fase da primeira infância, especialmente em tese de doutorado³ e tese de professor titular,⁴ assim como em projetos de pesquisa,⁵ além dos projetos de iniciação científica e de iniciação à docência⁶ vigentes, nos quais e a partir dos quais esta proposta de práxis se concretiza.

Trata-se de uma proposição que pretende construir seus fundamentos desde o próprio interior da Pedagogia Histórico-crítica, da Filosofia da Práxis e do Materialismo Histórico e Dialético. Uma proposta que vem sendo construída de maneira diferenciada de outras formulações pedagógicas da Educação Física escolar que, mesmo se autodefinindo críticas, constroem seu campo do conhecimento e objeto de estudo desde fora das formulações teóricas e metodológicas histórico-críticas e, por tabela, das Ciências da Educação.

³ BERNARDO SILVA, M. O objeto de conhecimento da educação física escolar na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. **Tese (Doutorado em Educação)** – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 213 p. 2018.

⁴ HERMIDA, J. F. História social da criança proletária: as infâncias roubadas nos processos de reprodução do capital nos séculos XVIII e XIX. **Tese (Professor Titular)** – Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 298 p. 2020.

⁵ Os projetos “Desenvolvimento pleno do movimento e contenção do movimento: implicações para o trabalho educativo no âmbito da educação física” e “Fundamentos para a prática pedagógica em educação física escolar”, coordenados pelo professor Matheus Bernardo Silva na UNESCO. E os projetos “Criança, infância e educação na perspectiva da Pedagogia Histórico-crítica e do materialismo histórico e dialético” e “A organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental”, coordenados pelo professor Jorge Fernando Hermida na UFPB.

⁶ O projeto “A Educação Física na Educação Infantil na perspectiva da Pedagogia Histórico-crítica” faz parte do *Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)*, protocolado pelo professor Jorge Fernando Hermida junto ao Departamento de Educação Física da Universidade Federal da Paraíba (DEF/UFPB).



Tendo como questão norteadora: *é possível construir uma proposta de Educação Física para a Educação Infantil desde e para os fundamentos da Pedagogia Histórico-crítica?*, defendemos a seguinte hipótese de trabalho: os saberes e conhecimentos da Educação Física podem e devem ser desenvolvidos desde o interior da perspectiva Histórico-crítica, tendo muito a contribuir para o pleno desenvolvimento dos seres humanos, em especial das crianças da Educação Infantil. Para se tornar uma proposta transformadora, materialista, contra-hegemônica e posta a serviço da revolução social, o processo de seleção do conjunto de objetivações humanas produzidas historicamente pelos homens precisa relacionar-se dialeticamente com a sociedade. E, no caso da Educação Física Infantil, isso também é possível, conforme revelaremos ao longo deste documento.

Baseando-se nos aportes de uma obra clássica educacional que chega a seu quadragésimo ano de existência – *Escola e Democracia* –, procuramos defender a hipótese de trabalho a partir dos seus fundamentos pedagógicos, filosóficos e políticos. Trata-se de uma obra que nos dias de hoje é considerada seminal para a construção de práxis transformadoras e superadoras das desigualdades que caracterizam as sociedades que, como é o caso da sociedade brasileira, são classistas, capitalistas, periféricas, associadas e dependentes.

Como bem nos lembra Saviani (2018, p. 25),

Considerando-se que a classe dominante não tem interesse na transformação histórica da escola (ela está empenhada na preservação de seu domínio, portanto, apenas acionará mecanismos de adaptação que evitem a transformação), segue-se que uma teoria crítica (que não seja reprodutivista) só poderá ser formulada do ponto de vista dos interesses dos dominados.

Cientes de que o assunto deverá suscitar polêmicas, partimos do pressuposto de que professores que procuram desenvolver a sua práxis educativa a partir dos fundamentos da dialética não temem às controvérsias que suas próprias formulações possam trazer para si (na qualidade de autores) e para o campo de conhecimento desde o qual pretendem elaborar suas propostas (isto é, a Educação Física escolar), quando as ideias aqui contidas se confrontem com as ideias de outras propostas pedagógicas críticas. Ciente dessa realidade, as formulações aqui apresentadas têm como finalidade última, *a busca da verdade objetiva*.

Nesta perspectiva, um retorno dialético à “Teoria da Curvatura da Vara” (SAVIANI, 2018) é condição *sine qua non* para o tratamento catártico do problema já anunciado nesta Introdução. Acreditamos que a metáfora da curvatura da vara nos oferece premissas fundamentais para podermos refletir e debater crítica e propositivamente sobre



a necessidade de elaborar uma proposta de Educação Física para a Educação Infantil, que possa ser formulada, debatida, construída e implantada desde a teoria pedagógica e dialética elaborada pelo professor Dermeval Saviani, materializada nas suas principais obras: *Escola e Democracia* (2018), *Pedagogia Histórico-crítica* (2013) e *A Pedagogia no Brasil* (2021a).

Além desta Introdução e das Considerações Finais, este artigo foi organizado para ser desenvolvido em dois momentos. No primeiro, analisamos os paradigmas científicos que historicamente inspiraram e ainda inspiram à Educação Física brasileira, da segunda metade do século XX até nossos dias. Isto é, os saberes e os conhecimentos advindos das Ciências da Natureza e das Ciências da Sociedade. Neste momento, apelaremos à História para compreender as circunstâncias e os condicionantes históricos que permitiram a emergência das ideias pedagógicas da Educação Física escolar, apoiadas epistemologicamente nesses fundamentos.

Como nos lembra Gramsci, “O início da elaboração crítica é a consciência daquilo que é realmente, isto é, um ‘conhece-te a ti mesmo’ como produto do processo histórico, que deixou em ti uma infinidade de traços acolhidos sem análise crítica. Deve-se fazer, inicialmente, essa análise” (GRAMSCI, 2004, p. 94). Para atingir esse objetivo, nos valeremos da metáfora da Curvatura da Vara.

No segundo momento, apresentamos o desafio de propor uma práxis educativa da Educação Física infantil e escolar, que possa conceber a disciplina para além do paradoxo das Ciências da Natureza e das Ciências da Sociedade (BERNARDO SILVA, 2018b; HERMIDA, 2022). Diferentemente do anterior, este é um momento “para além da Curvatura da Vara”, pois pretendemos situar a formulação da proposta no bojo paradigmático da Ciência da Educação, ou melhor, de uma Ciência *da* e *para a* educação.

Para tornar isto possível, pensamos que seria imperativo tomar como fundamentos teóricos o universo da Pedagogia Histórico-crítica e suas premissas filosóficas, históricas, políticas e metodológicas, ou seja, o Materialismo Histórico e Dialético, a Filosofia da Práxis e a abordagem psicológica Histórico-cultural.

2 O primeiro momento: a Educação Física escolar e o paradoxo histórico de situar-se nas Ciências da Natureza e nas Ciências da Sociedade



Realizaremos, neste tópico, um breve resgate histórico da estreita relação que existiu e ainda existe entre a Educação Física brasileira e os diferentes modelos de ciência que inspiraram e que ainda norteiam à Educação Física escolar na história recente (da segunda metade do século XX até nossos dias), na tentativa de identificar a matriz epistêmica e o modelo de ciência que orientou o processo de sua formulação.

Para atingir esse objetivo, nos apoiaremos no conhecimento histórico e filosófico, indo de encontro às afirmações de Gramsci, quando na Nota II do seu *Caderno 11 – Introdução ao estudo da filosofia* –, registrou:

Não se pode separar a filosofia da história da filosofia, nem a cultura da história da cultura. No sentido mais imediato e determinado, não se pode ser filósofo – isto é, ter uma concepção de mundo criticamente coerente – sem a consciência da própria historicidade, da fase de desenvolvimento por ela representada e do fato de que ela está em contradição com outras concepções ou com elementos de outras concepções. A própria concepção de mundo responde a determinados problemas colocados pela realidade, que são bem determinados e “originais” em sua atualidade (GRAMSCI, 2004, p. 94-95).

Ao tentar produzir conhecimento para compreender a realidade e transformá-la, a pesquisa é fundamental para o desenvolvimento social. “É contribuir para resolver problemas sociais considerando a complexidade das relações que acontecem entre seres humanos e, ainda, em contextos dos quais fazem parte elementos ideológicos, culturais, políticos, econômicos, entre outros” (LAMAR; DALCASTAGNÉ; NUNES, 2017, p. 179).

Para Severino (2011), a epistemologia é uma área da filosofia destinada ao estudo do conhecimento humano, podendo ser ele descritivo ou analítico. “Trata-se de saber como se dá o conhecimento humano, qual é o seu alcance e seu valor e até que ponto ele nos dá a ‘verdade’, em todas as suas formas de manifestação” (SEVERINO, 2011, p. 17). Para Sánchez Gamboa (2007, p.26), “O discurso epistemológico encontra na filosofia seus princípios e na ciência seu objeto. Tem como função não só resolver o problema geral das relações entre a filosofia e as ciências, mas também servir de ponto de encontro entre elas”.

Nesta perspectiva,

A epistemologia é uma palavra que designa a filosofia das ciências, porém, com um sentido mais preciso. Não é uma teoria geral do saber ou teoria do conhecimento que seria objeto da gnosiologia, nem é um estudo de métodos científicos que seria objeto da metodologia, mas é parte da filosofia que se ocupa especialmente do estudo crítico da ciência em seu detalhamento prático, isto é, da ciência como produto e como processo; nesse sentido, é um estudo fundamentalmente *a posteriori* (SÁNCHEZ GAMBOA, 2007, p. 27).

Historicamente, as especificidades da Educação Física escolar tiveram forte influência das Ciências da Natureza, em especial da Ciência Biológica. Pode-se dizer que

ainda nos dias atuais há uma influência de tal ciência na Educação Física escolar. Por consequência, no âmbito do currículo formativo escolar, a Educação Física tem se caracterizado, desde meados do século XX até nossos dias, por seguir priorizando conteúdos em que a aptidão física e o esporte (muito próximo dos delineamentos do esporte de rendimento) são unanimidades. Tratando o indivíduo, ou seja, o aluno como um aluno-objeto, um ser a-histórico e acrítico. Um aluno performático, na lógica universal do mais longe, mais alto, mais rápido. Do suor associado ao rendimento.

Na verdade, epistemologicamente podemos afirmar que o indivíduo é compreendido pelo viés positivista, paradigma predominante nas Ciências da Natureza, como um físico *social-biologizado* (SOARES, 2007), subordinado às leis naturais da sociedade que são, por sua vez, invariáveis. Concebendo a suposta possibilidade de mensuração e comparação, predominantemente, objetiva entre os indivíduos. “Consolidase a ideia de que é regida por leis naturais, invariáveis e independentes da ação humana, porque até mesmo o homem fica reduzido aos seus determinantes biológicos” (SOARES, 2007, p. 09).

Essa perspectiva ancorada nas Ciências da Natureza é fácil de ser detectada nas teorias do conhecimento e nas propostas pedagógicas que orientam o trabalho formativo nos programas dos cursos de formação de professores de Educação Física no Brasil. Em estudo que tinha como finalidade identificar os fundamentos da teoria curricular para a reformulação dos currículos e projetos pedagógicos dos cursos de formação de professores, Azevedo (2013) observou que a prescrição curricular vinculada à Educação Física no Brasil e normatizada pela legislação vigente é fortemente condicionada pela herança histórica de se pensar e fazer currículo, onde o conhecimento técnico-biológico associado a exigências do mercado é privilegiado.

Se essa realidade caracteriza a formação profissional dos professores de Educação Física, na pós-graduação não poderia ser diferente. Considerada jovem quando comparada com outros países, a pós-graduação brasileira passou a ser efetivada na década de 1960 (AMARAL, 2017, p. 108). Vinculada nas suas origens ao milagre econômico na época da ditadura militar, a pós-graduação vivencia um *boom*, já que um número significativo de cursos se consolida, com o apoio do regime e a aprovação de políticas modernizadoras e de financiamento, numa “[...] aliança tática – e quase sempre conflituosa – entre as elites militares de direita e as elites acadêmicas, intelectuais e científicas de esquerda” (AMARAL, 2017, p. 109). Lembremos que a criação da CAPES data de 1976.



Nesse cenário contraditório, começam a surgir os cursos de pós-graduação em Educação Física na Escola de Educação Física e Esportes da USP (1977), na Universidade de Santa Maria (1979), na Universidade Federal do Rio de Janeiro (1980), na Universidade Estadual de Campinas (1988) e na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1989).

Ora, estes dados parecem indicar uma clara indução para a criação de cursos na região Sul e Sudeste. Certamente não se pode afirmar que isto não tenha sido proposital [...] mas um olhar sobre os mesmos poderia revelar os primórdios da constituição do campo científico da Educação Física brasileira” (AMARAL, 2017, p. 109).

Outro dado importante que define os caminhos trilhados pela Educação Física na pós-graduação é a forma que assume a sua avaliação. Ela faz parte da Área 21, que é formada por programas que envolvem quatro áreas de atuação acadêmica e profissional, sempre próximas com as ciências médicas: Educação Física, Fisioterapia, Fonoaudiologia e Terapia Ocupacional. Ao adotar critérios advindos das Ciências Naturais, se consolida uma espécie de pensamento único, que faz com que pesquisadores ligados a outros referenciais das Ciências Humanas e Sociais precisem migrar para outros programas para assim poder pesquisar, produzir e ser avaliados de maneira coerente com suas formulações teóricas e metodológicas.

Por último, temos estudos que destacam a emergência de alternativas contra-hegemônicas à tendência majoritariamente dominante de conceber a nossa área. Ao tentar analisar a produção científica resultante da análise dos conhecimentos produzidos por mestres e doutores em cursos de Educação Física da Região Nordeste do Brasil, Taffarel e Santos Junior (2017) destacam a existência de um contraponto no que diz respeito às concepções de trabalho formativo, projetos, programas e políticas de formação inclusiva. Aportados em argumentos advindos da teoria histórico-cultural e apoiados em autores que fazem parte da escola de Vigotski (Davidov, Leontiev, Rubinstein, dentre outros), essa produção questiona as concepções naturalistas dominantes, já que:

Ao destacar dos resultados da investigação as concepções de trabalho formativo, projetos, programas e concepção de política de formação de professores, o fazemos para enfrentar o enfoque dual, biologicista, organicista, mecanicista e cartesiano que dicotomiza mente e corpo, predominante na formação dos mestres e doutores, e que enfatiza explicações científicas, projetos, programas com ênfase nas Ciências Naturais em detrimento das Ciências Humanas e Sociais, em especial as áreas socioculturais e pedagógica (TAFFAREL; SANTOS JUNIOR, 2017, p. 125).

Apesar de que tal cenário, sobre a Educação Física escolar, ainda ser constante ou, possivelmente, até mesmo hegemônica na contemporaneidade, é necessário destacar

o importante movimento que se deu na Educação Física brasileira, em meados da década de 1980, onde Hungaro (2014, p. 136) evidencia a tentativa de autocrítica da área: “[...] indiscutivelmente, na década de 1980, a educação física brasileira iniciou um profundo processo de autocrítica. As circunstâncias da época favoreceram esse processo”. Uma autocrítica que tinha um direcionamento muito bem destacado: a crítica à aptidão física e à esportivização, posto que além de servir tão somente para a formação de esportistas, a disciplina também poderia contribuir para o desenvolvimento global do ser humano, concebendo a formação de uma consciência crítica, de cidadania e do adequado desenvolvimento da própria consciência corporal do indivíduo.

A tentativa autocrítica fazia parte de um contexto maior, da educação como um todo, no qual as perspectivas críticas buscavam romper a hegemonia conjuntural que caracterizava a prática educativa nas escolas brasileiras, já que:

...o fato de que as pedagogias críticas tenham logrado certa hegemonia na mobilização dos educadores ao longo dos anos 80 não constitui motivo suficiente para dar origem a um período diferenciado. Isso porque o que se verificou, aí, foi uma hegemonia conjuntural e circunscrita ao processo de mobilização, não chegando, em nenhum momento, a se impor, isto é, a se encarnar na prática educativa. Na verdade, as concepções pedagógicas críticas operaram como contraponto às ideias sistematizadas na teoria do capital humano que, formuladas nos anos 50 e 60, se impuseram a partir dos anos 70, mantendo a sua hegemonia mesmo nos anos 80, quando o forte desenvolvimento das teorias críticas suscitou a expectativa de sua superação (SAVIANI, 2021a, p. 98).

Destarte, podemos afirmar, a partir de Hungaro (2014, p. 137), tendo em vista o movimento histórico-social da Educação Física, “[...] pela primeira vez, questionava ‘teoricamente’ sua histórica funcionalidade aos interesses das elites econômicas dominantes e inaugurava um movimento de engajamento com a luta pela mudança radical (na raiz) da sociedade capitalista”. Estava instaurado um debate crítico na Educação Física brasileira tendo a urgência de, em linhas gerais, procurar estabelecer a legitimidade da área, tomando, principalmente, como pressuposto epistemológico as Ciências da Sociedade.

O debate crítico ocorrido na área foi concomitante ao processo de construção de uma nova legalidade e legitimidade para a sociedade política e a sociedade civil brasileiras, que tentavam deixar para atrás mais de vinte anos de ditadura militar. No âmbito educacional, se debatiam soluções para a crise que afetava à educação nacional, e movimentos sociais e sindicais clamavam pela realização de reformas, radicais e profundas na sociedade e conseqüentemente na educação.

Na Educação Física não foi diferente. Segundo Hermida (2010, p. 09):



A década de 1980 foi de grande importância para a educação brasileira. Foi nesse período em que começam a emergir novas formas de conceber a Educação Física que, com o passar do tempo, concretizaram originais e inovadoras propostas pedagógicas. Nessa época a Educação Física começa a superar antigos paradigmas dominantes, apenas respaldados na aptidão física e na biologia, e incorpora análises sociais e políticas até então inexistentes.

Tal movimento se deu em pensar a Educação Física escolar, como desdobramento do próprio processo de ensino e aprendizagem, a partir da influência da Filosofia, da Sociologia, da Antropologia, em suma, das Ciências da Sociedade. Sem dúvidas, tratou-se de um original e importante fator para repensar a Educação Física escolar no contexto brasileiro. À vista disso, Vaz (2023, p. 11) afirma que “o debate crítico desenrolou-se com ímpeto, atingindo seu momento álgido, provavelmente, na metade dos anos 90”.

Entretanto, conforme explicitado em outro momento se caracterizou um paradoxo na Educação Física escolar. Isto porque, por um lado, encontra-se um direcionamento *plausível* (do ponto de vista epistemológico) para a Educação Física fundamentada nas Ciências da Natureza, em especial na Ciência Biológica. E, por outro lado, encontra-se outro direcionamento *plausível*, entretanto, fundamentado nas Ciências da Sociedade (BERNARDO SILVA, 2018b).

A questão central, nesse momento, aloja-se na problemática de que tanto pelas Ciências da Natureza quanto pelas Ciências da Sociedade, a Educação Física escolar se encontra como um meio, isto é, como um instrumento subordinado por tais ciências. Seguramente, a Educação Física à mercê de determinadas especificidades das Ciências da Sociedade tende a ter um avanço, em relação a humanização, no processo formativo escolar do indivíduo. Mas, a mesma ainda é compreendida como um *instrumento-meio*, nesse caso, para as Ciências da Sociedade.

Todavia, essa problemática se dá por conta de uma especificidade que também ocorre na própria educação e, portanto, na educação escolar. Inicialmente, vale o adendo de que, assim como a finalidade da educação escolar é a promoção humana das máximas objetivações humanas. No caso da Educação Física escolar, por se tratar de uma modalidade de educação, sua finalidade é similar, isto é, a promoção humana, mas com enfoque no plano corporal, ou melhor, no desenvolvimento da corporeidade (SAVIANI, 2019). Isto posto, compreende-se que no âmbito da Educação Física escolar a premissa central é a relação entre professor e aluno. Logo é uma premissa pedagógica.

A problemática no âmbito da educação se dá no que se refere às Ciências da Educação. Essas ciências são, na verdade, ciências já consolidadas historicamente e que possuem um objeto específico que é, por sua vez, externo à educação. Destarte, a



educação passa a ser compreendida como uma ramificação específica, sendo o processo educativo apenas uma possibilidade para aferir determinadas hipóteses que surgem no interior do objeto específico de tais ciências (SAVIANI, 2021a). Nesse caso, conforme Saviani (2021a, p. 121):

[...] o ponto de partida e o ponto de chegada estão fora da educação. Ela é ponto de passagem. Assim, as pesquisas no âmbito das ciências da educação (sociologia da educação, psicologia da educação, economia da educação, antropologia educacional, biologia educacional etc.) circunscrevem a educação como seu objeto, encarando-a como fato sociológico ou psicológico ou econômico etc., que é visto, conseqüentemente, à luz das teorizações sociológicas, psicológicas etc., a partir cuja estrutura conceptual são mobilizadas as hipóteses explicativas do aludido fato. O processo educativo é encarado, pois como um campo de teste das hipóteses que, uma vez verificadas, redundarão no enriquecimento do acervo teórico da disciplina sociológica (psicológica, econômica etc.) referida.

No nosso entendimento, no caso da Educação Física ocorre uma situação similar. A princípio, a Educação Física, como um trabalho não-material, é um tipo de educação que abrange produtos alocados “[...] da atividade, do exercício, do fazer, da realização da motricidade, nos atos de correr, jogar, nadar, dançar, competir, brincar, etc.” (SÁNCHEZ GAMBOA, 2007, p. 31). Tais ações contribuem, via condições objetivas da natureza biofísica, para a promoção humana. Conseqüentemente, “a Educação Física constitui-se um *locus* privilegiado de todo processo educativo, por abordar, as situações basilares, onde se constitui e se desenvolve o humano, a partir das condições naturais e sociais imbricadas entre si” (SÁNCHEZ GAMBOA, 2007, p. 30). Promovendo, assim, a invalidação de um olhar tão somente esportivo-reprodutivistas desse campo de ensino.

Por essa especificidade da Educação Física e, portanto, da Educação Física escolar, ocorre uma situação similar com a área da educação. Distintas ciências oriundas tanto das Ciências da Natureza quanto das Ciências da Sociedade possuem seus objetos específicos que são externos à Educação Física. Logo, a Educação Física passa a ser uma ramificação específica das distintas ciências, cuja finalidade aloja-se na condição de um *locus* a ser conferido hipóteses de tais ciências.

Isso decorre, por exemplo, quando se procura direcionar a Educação Física e, por conseguinte a Educação Física escolar, para o desenvolvimento da aptidão física do indivíduo. A Educação Física passa a ser um *locus* para conferir determinadas hipóteses que são, na verdade inerente à Ciência Biológica. Do mesmo modo, quando se procura direcionar a Educação Física com viés somente para o desenvolvimento psíquico do indivíduo. A Educação Física torna-se um *locus* para conferir determinadas hipóteses que são, na verdade inerente à Psicologia. Em ambos os casos, a Educação Física assume a

premissa de ramificação específica dessas ciências, tanto no âmbito de certa Ciência da Natureza como no âmbito de certa Ciência da Sociedade (SAVIANI, 2021a; BERNARDO SILVA, 2018a; 2018b; HERMIDA, 2022). Para Saviani:

Teríamos, então, dois circuitos distintos. No primeiro caso, o das ciências da educação, o ponto de partida e o ponto de chegada estão fora da educação. Assim, as pesquisas no âmbito das ciências da educação (sociologia da educação, psicologia da educação, economia da educação, antropologia educacional, biologia educacional, etc.) circunscrevem a educação como seu objeto, encarando-a como fato sociológico ou psicológico ou econômico etc., que é visto, conseqüentemente, à luz das teorizações sociológicas, psicológicas, etc., a partir de cuja estrutura conceptual são mobilizadas as hipóteses explicativas do aludido fato (SAVIANI, 2021a, p. 121).

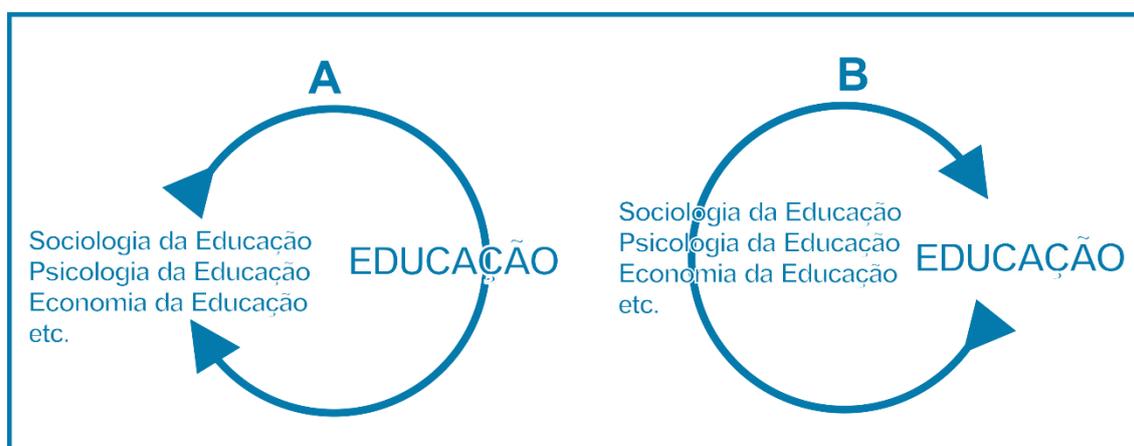
No âmbito supracitado, a educação é encarada como teste de hipóteses a ser verificadas, na tentativa de enriquecer os campos e os acervos das disciplinas (sociologia, psicologia, economia, etc.).

Diante desse cenário, parte-se do pressuposto, para a Educação Física escolar, do segundo circuito da educação explicitado por Saviani (2021a, p. 121):

Já no segundo circuito, a educação, enquanto ponto de partida e ponto de chegada, torna-se o centro das preocupações. Nota-se que ocorre agora uma profunda mudança de projeto. Em vez de considerar a educação a partir de critérios sociológicos, psicológicos, econômicos etc., são as contribuições das diferentes áreas que serão avaliadas a partir da problemática educacional. O processo educativo erige-se, assim, em critério, o que significa dizer a incorporação desse ou daquele aspecto do acervo teórico que compõem o conhecimento científico em geral dependerá da natureza das questões postas pelo próprio processo educativo.

A teoria dos circuitos das ciências da educação foi exemplificada por Saviani (2021a, p. 121) da seguinte maneira:

Gráfico 01 – Os circuitos epistemológicos da educação



Fonte: Saviani (2021a).

Esse circuito da educação passa a ser cabal para poder cumprir a função social da Educação Física na Educação Infantil: a promoção humana, cuja especificidade aloja-se no desenvolvimento da corporeidade (SAVIANI, 2019). O cerne na Educação Física escolar é a problemática educacional, em última instância, a relação pedagógica entre professor-aluno. E para além disso, importa também considerar a relevância dessa disciplina no âmbito escolar como um instrumento necessário à formação dos sujeitos, que possibilite uma visão ampla e significativa dos conteúdos trabalhados em sala de aula em concomitância com a visão que os atores desse processo possam ter de si mesmo no sentido de compreender e atuar criticamente na realidade social, cultural e econômica em que estão inseridos.

3 O segundo momento: conceber uma Educação Física (Infantil) escolar para além do paradoxo entre Ciências da Natureza e Ciências da Sociedade (para além da Curvatura da Vara)

As contradições de natureza epistemológica explicitadas no item anterior se materializam quando o foco se localiza nas necessidades que passam os cursos de formação de professores, na hora de formar professores de Educação Física para atuar na Educação Infantil. No projeto cadastrado por Hermida (2022) junto ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), denunciou o seguinte:

...as mudanças políticas e pedagógicas ocorridas nos últimos trinta anos na Educação Infantil não motivaram mudanças curriculares significativas no Curso de Licenciatura em Educação Física da UFPB. Isso pode ser explicado pelo aparente “desinteresse” que em termos curriculares caracterizou a formação profissional em Educação Física. Tendo em vista que o número de disciplinas que servem para a formação de um professor para atuar no setor de ensino da Educação Infantil é bem pequeno. Os conteúdos que são ministrados na disciplina Educação Física Infantil, Educação Física Especial e em Didática Aplicada à Educação Física, que são ministrados a partir de fundamentos advindos das Ciências da Educação, contrasta com a perspectiva positivista a partir da qual são ministradas outras disciplinas – como Aprendizagem Motora, Crescimento e Desenvolvimento Motor, além de outras disciplinas ancoradas das ciências médicas como por exemplo Anatomia, Fisiologia e Biomecânica. As lacunas que existem na formação dos discentes fazem com que eles passem por muitas dificuldades na hora atuar nas disciplinas Prática de Ensino e nos Estágios Supervisionados vinculados à Educação Infantil (HERMIDA, 2022, p. 07).

Essas contradições evidenciam a necessidade de termos que refletir sobre a práxis pedagógica da Educação Física na Educação Infantil a partir da Pedagogia Histórico-crítica como desdobramento da teoria marxista para a educação.

Ao invés de atender os critérios das Ciências da Natureza ou das Ciências da Sociedade, a nossa proposta de Educação Física para a Educação Infantil passa a recorrer a tais ciências sendo elas instrumentos para aclarar determinados elementos necessários por conta da problemática educacional em relação ao pleno desenvolvimento da corporeidade e da atividade prática. Faz-se necessário ir além, sendo a tarefa do docente contribuir na formação de uma escola democrática, universalizada, acessível, preparada, portanto, para receber cada ser humano como único, mas obviamente respeitando as limitações de cada pessoa no contexto educacional e, ao mesmo tempo, compatibilizado com os interesses dos grupos aos quais pertencem em seus aspectos culturais, históricos e sociais.

Pois, a Educação Física Infantil, assim como a educação, pertence ao trabalho não-material, ou seja, está relacionado com a “[...] produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades. Numa palavra, trata-se da produção do saber, seja do saber sobre a natureza, seja sobre a cultura, isto é, o conjunto produção humana” (SAVIANI, 2021b, p. 12). Porém, tanto na educação escolar como na Educação Física escolar, tais elementos supracitados não interessam por si mesmos, de forma externa ao indivíduo.

Isto porque,

[...] considerados em si mesmos, como algo exterior ao homem, esses elementos constituem o objeto das chamadas ciências humanas, ou seja, daquilo que Dilthey denomina “ciência do espírito” por oposição às “ciências da natureza. Diferentemente do ponto de vista da educação, ou seja, da perspectiva da pedagogia entendida como ciência da educação, esses elementos interessam enquanto é necessário que os homens os assimilem, tendo em vista a constituição de algo como uma segunda natureza (SAVIANI, 2021b, p. 12-13).

Portanto, é condição cabal a necessidade de uma Pedagogia, enquanto fidedigna Ciência da Educação, para balizar as especificidades da Educação Física na educação escolar. Uma vez que, conforme mencionado anteriormente, *compreende-se que a Educação Física escolar é uma modalidade de educação escolar.*

Ademais, à guisa de ilustração, assim como a Química, a Biologia, a Matemática, etc., ao comporem o currículo formativo escolar, como também é o caso da Educação Física, devem estar (em relação a relação entre conteúdo escolar e forma didático-pedagógica) subordinadas a uma determinada Pedagogia enquanto uma Ciência da Educação, ou melhor, uma Ciência *da e para a* Educação.

Atenta-se para o quesito de que não está excluindo as demais ciências no âmbito da Educação Física escolar. Pelo contrário, as demais ciências são valiosos instrumentos



para a relação pedagógica professor e aluno e, por conseguinte, para o próprio processo formativo desse aluno.

Conforme Saviani (2013, p. 61), “[...] quanto mais adequado for o nosso conhecimento da realidade, tanto mais adequados serão os meios de que dispomos para agir sobre ela”. A ciência é, justamente, esse importante instrumento para compreender e agir sobre a realidade da maneira mais aprofundada possível. Destarte, o professor, no âmbito da educação escolar, não pode se refutar a recorrer aos conhecimentos científicos para corroborar com a função social da educação escolar: a promoção humana. Nota-se que as distintas ciências, além da Pedagogia, enquanto Ciência *da* e *para a* Educação, estabelecem relação com a educação escolar, conseqüentemente, com a Educação Física escolar.

Na verdade, as diversas ciências, tais como a física, a química, a geografia, a geologia, a agronomia, a biologia, a psicologia, a antropologia, a historiografia, a sociologia, a economia, a política etc., são maneiras de abordar facetas determinadas que a ciência recorta na situação em que se insere o homem (SAVIANI, 2013, p. 61).

Destaca-se, portanto, as ciências, enquanto instrumento, corroboram para a promoção humana. Dessa maneira, devem estar inseridas no contexto pedagógico escolar. À vista disso, ao contrário da função da ciência para o cientista, ou seja, a ciência como um *caráter-fim* para o cientista, no caso do professor, a ciência assume o *caráter-meio*. O papel do professor se configura, portanto, em, além de promover o conhecimento das diversas dimensões e saberes das práticas corporais, como também, numa relação teórico-prática orientando os sujeitos, através da transmissão da cultura e do saber, a serem capazes de compreender que são eles que criam a realidade que os cercam e que também podem, através da práxis, transformá-la, desnaturalizando, assim, os fatos e fenômenos que os circundam.

Vejam a exemplificação de Saviani (2013, p. 62):

[...] um geógrafo, uma vez que tem por objetivo o esclarecimento do fenômeno geográfico, encara a geografia como fim. Para um professor de geografia, entretanto, o objetivo é outro: é a promoção do homem, no caso, do aluno. A geografia é apenas um meio para chegar àquele objetivo. Dessa forma, o conteúdo será selecionado e organizado de modo que atinja o resultado pretendido.

Condição similar ocorre com a Educação Física escolar. A ênfase está no desenvolvimento da corporeidade do indivíduo, com isso as demais ciências devem ser compreendidas como meio para atingir tal finalidade. O que torna a Pedagogia como a

ciência cabal para a relação professor e aluno no contexto da Educação Física escolar (como uma modalidade de educação escolar).

A ênfase aloja-se na relação entre professor e aluno, educador e educando. A questão central está na condição pedagógica. Há o destaque conferido ao *cultivo do corpo*, isto é, o que se evidencia é a formação do corpo, o desenvolvimento corporal que são, em última instância, conceitos educacionais (conceitos pedagógicos). A educação do corpo (para além da dualidade corpo-mente) é um aspecto educativo (BERNARDO SILVA, 2018a).

Todavia, não se trata de qualquer Pedagogia, isto é, qualquer teoria da educação. No presente caso, trata-se de compreender as especificidades da Educação Física escolar a partir de uma teoria da educação contra-hegemônica. Em outras palavras: trata-se de compreender as especificidades da educação física escolar a partir da teoria da educação histórico-crítica.

A Pedagogia Histórico-crítica, na qualidade de uma pedagogia concreta (Saviani, 2021c), se constitui como uma teoria da educação verdadeiramente crítica. Sendo que essa teoria tem consolidada três momentos que a configuram como crítica (contra-hegemônica):

- a) Aproximação ao objeto em suas características estruturais de modo a apreendê-lo em sua concreticidade;
- b) Contextualização e crítica do tratamento dado ao objeto pelas teorias hegemônicas;
- c) Elaboração e sistematização da teoria crítica. [...] No caso da teoria pedagógica trata-se de: a) Apreender a essência da educação identificando suas características estruturais; b) Empreender a crítica contextualizada das principais teorias que vêm hegemonomizando o campo da educação; c) Elaborar e sistematizar a teoria crítica representada, no caso pela pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 2019, p. 230).

Cabe recorrer aos pressupostos da pedagogia histórico-crítica, principalmente em relação a sua concepção de mundo, de homem, de sociedade e de educação, para refletir e sistematizar as especificidades da Educação Física escolar. À vista disso, surge um segundo desafio que está alojado no aspecto pedagógico. Mais precisamente, na proposição pedagógica de conceber a Educação Física escolar e, portanto, a Educação Física também na Educação Infantil, para além do paradoxo entre Ciências da Natureza e Ciências da Sociedade.

Como dispomos anteriormente, a Educação Escolar, assim como Educação Física escolar, tem seu caráter primário o condicionante pedagógico, ou seja, a relação entre professor e aluno no campo escolar. A prioridade está no constante processo formativo escolar em proveito da promoção humana e, no caso específico da Educação Física



escolar (logo, na Educação Infantil), na promoção da corporeidade humana no indivíduo (aluno).

Nesse sentido, compreendendo a necessidade de superação do movimento de flutuação epistemológica da Educação Física (SÁNCHEZ GAMBOA, 2007), destacamos a necessidade de problematizar, pedagogicamente, a corporeidade no ambiente escolar. Destarte, a partir de Silva (2020), a corporalidade (aqui entendida como sinônimo de corporeidade) é um salutar aspecto oriundo da existência humana, ou seja, um fundamento de cunho histórico e ontológico. Mais precisamente, pois, no âmbito do modelo atual de sociabilidade

A corporalidade, como atividade prática sensível, como práxis, se constitui como o complexo de capacidades físicas e mentais que existem na personalidade viva dos homens e mulheres que trabalham. Esse complexo de capacidades e potencialidades resulta, pois, de toda a história humana, pois contém, no seu interior, a síntese da humanidade objetivada em sentidos, percepções, pulsões, capacidades, afetos, paixões, emoções, consciência, enfim, as *forças essenciais humanas* [...], ainda que de forma limitada pelas determinações da sociabilidade do capital. E é esse complexo que todo ser humano põe em ação na produção de qualquer valor de uso. Na medida em que o trabalho passa a ser determinado pelas relações sociais assentadas na produção e reprodução da mercadoria, o trabalhador se torna mercadoria e sua corporalidade passa a ser consumida pelo capital na produção, assim como sua personalidade viva, sua individualidade humana (SILVA, 2020, p. 150-151).

Assim como devemos destacar a relação contraditória entre humanização e alienação (DUARTE, 2013), no que diz respeito a promoção humana na educação escolar, cabe, como desdobramento, evidenciar essa relação também no âmbito da promoção da corporeidade humana na Educação Física escolar.

Do ponto de vista pedagógico, no campo da Educação Física escolar, faz-se necessário salientar a categoria: relação contraditória entre desenvolvimento pleno do movimento e contenção do movimento (SAVIANI, 2019). Tal categoria tem como premissa pedagógica “[...] promulgar a *formação de um novo homem* ou um *novo tipo humano* a partir de um novo nexo psicofísico forjado pela unidade teórico-prática” (BERNARDO SILVA, 2022, p. 891).

Dito de outro modo: é cabal a necessidade de promoção humana, tendo em vista o desenvolvimento da corporeidade humana no indivíduo, como possibilidade de corroborar para um processo formativo tendo em vista a apropriação das máximas objetivações humanas. Enfatizando a formação a partir da humanização e em detrimento da alienação.

A perspectiva da formação humana e a promoção da corporeidade no indivíduo são concebidas a partir da natureza concreta das crianças. Nesta perspectiva,

A partir da dialética passado, presente e futuro e da 11ª Tese sobre Feuerbach (Marx, 2007), defendemos que mais importante do que compreender como a



criança se tornou o que ela hoje representa é compreender como, por meio da educação, podemos transformá-la em um sujeito crítico, transformador, ativista, engajado, posicionado sobre o que ocorre no mundo e, também, plenamente desenvolvido, contrário aos dogmas obscurantistas, negacionistas da ciência e a todas as formas de injustiça social existentes, que passaram a ser predominantes com a ascensão da direita ultraconservadora no Brasil e em todo o mundo (CONDE & HERMIDA, 2021, p. 02).

O desenvolvimento da corporeidade humana no indivíduo deve ocorrer tanto de maneira mais ampla quanto de maneira mais restrita: *a)* de maneira mais ampla, “[...] como a condição psicofísica do ser humano em atuar, por uma unidade teórico-prática, nas mais complexas atividades, em que há certo predomínio do movimento corporal, que contribuam efetivamente para o desenvolvimento omnilateral do homem” (BERNARDO SILVA, 2022, p. 893); *b)* de maneira mais restrita, por conta do atual contexto social, como condição “[...] de formar um novo homem, isto é, um homem com um novo nexo psicofísico que assegure as possibilidades reais de compreensão sistematizada dos movimentos corporais como um arcabouço produzido historicamente e socialmente” (BERNARDO SILVA, 2022, p. 893).

Destarte, concebendo como fulcral a unidade teórico-prática, na Educação Física escolar, o indivíduo (aluno) deve ter condições de ter o autodomínio da corporeidade humana. Para isso, é necessário que ele não desenvolva somente os movimentos (execução do movimento corporal) que predominam a corporeidade, mas que possa ter condições concretas de conter tais movimentos com principal intuito de também compreender o *movimento do movimento* e não apenas executar o *movimento pelo movimento* (SAVIANI, 2019).

No âmbito do trabalho educativo na Educação Física escolar, o movimento do movimento deve partir de um encaminhamento didático-pedagógico, cuja finalidade aloja-se na condição de fazer com que o indivíduo possa se apropriar do conhecimento historicamente sistematizado não de maneira passiva, onde o viés cabal é apenas a execução pela execução de determinados movimentos corporais, ou melhor, movimentos oriundos das práticas corporais, mas também, visando a alteração de suas próprias consciências enquanto sujeitos transformadores de sua realidade e da sociedade como um todo.

A finalidade pedagógica, nesse sentido, está alojada no constante processo de produção e desenvolvimento da corporeidade humana. Atribuindo, portanto, a apropriação sistematizada, pedagogicamente, das especificidades (teórico-prática) dos movimentos

corporais objetivados pelo conjunto de seres humanos em um determinado momento histórico e, por consequência, desenvolvidos socialmente.

À vista disso, compreendemos que o processo pedagógico, por um lado, da identificação dos elementos culturais que predominam a corporeidade humana e, por outro lado e concomitantemente, das maneiras possíveis para a apropriação de tais elementos por parte dos indivíduos, deve ser dar pela relação contraditória entre a capacidade de desenvolvimento pleno do movimento e a capacidade de contenção do movimento. Não se trata de polos excludentes, mas que um depende do outro na perspectiva do movimento do movimento em contraposição ao movimento pelo movimento (SAVIANI, 2019).

A capacidade de contenção do movimento se dá tanto para a estagnação corporal diante a realização, justamente, de um determinado movimento corporal; quanto pela necessidade de um autodomínio corporal tendo em vista a atividade intelectual do indivíduo. Cujas proposições se dá na compreensão global e rigorosa sobre a corporeidade humana no âmago do contexto histórico-social que forja o modo de produção da existência humana (BERNARDO SILVA, 2018a; 2022).

Por fim, no que tange as especificidades da Educação Física escolar, Saviani (2019) apresenta relevantes princípios ontológicos, filosóficos e pedagógicos que nos dão um possível embasamento teórico-metodológico:

Em primeiro lugar, e de forma genérica, considerando-se que a pedagogia histórico-crítica se propõe a considerar o homem em seu todo e, assim, pugna por uma educação integral em que, portanto, o aspecto físico não pode ser descurado. Em segundo lugar, e agora de forma substantiva, levando em conta que a pedagogia histórico-crítica se apoia em uma concepção de homem referenciada na materialidade da condição humana em que o fato primordial e irrecusável se expressa na corporeidade, a educação corporal não pode ser considerada algo de menor importância.

Finalmente, mesmo no quadro da ênfase na questão do saber elaborado, a educação física tem assegurado o seu lugar, uma vez que o domínio, pelo indivíduo, de sua condição corporal revela-se decisivo para o trabalho intelectual de produção do saber, além do fato de que a educação física, do mesmo modo que as demais modalidades educativas, deve ser objeto de um trabalho sistemático que, conseqüentemente, exige a sistematização e a transmissão-assimilação dos conhecimentos relativos à corporeidade humana para as novas gerações (SAVIANI, 2019, p. 105).

Nesse sentido, complementa o autor:

A ideia que me parece central ao se considerar a educação física na perspectiva histórico-crítica diz respeito ao aprendizado do controle, por parte de cada indivíduo, do próprio corpo. Com efeito, nós sabemos que as atividades físicas, mesmo aquelas que se ligam ao movimento corporal como a dança, os esportes, a ginástica, exigem um alto nível de controle não apenas físico, mas também psíquico. É notório, por exemplo, nos casos da ginástica artística e do balé, o alto grau de controle dos movimentos corporais, envolvendo a precisão e a harmonia



dos gestos, o nível elevado de concentração mental e emocional, em suma, o extremo controle psicofísico exigido por essas atividades.

Ademais, penso que a pedagogia histórico-crítica tem algo a dizer também em direção opostas, incluindo no âmbito da educação física não apenas o desenvolvimento pleno dos movimentos corporais, mas também a capacidade de contenção do movimento físico. Trata-se, aqui, das exigências de contenção colocadas pelo trabalho intelectual (SAVIANI, 2019, p. 106).

Por conseguinte, no caso da Educação Física escolar e, destarte, na Educação Infantil, a especificidade pedagógica está no desenvolvimento de um nexos psicofísico do indivíduo no sentido de fazer com que o processo de apropriação dos elementos que compõem a corporeidade humana ocorra por meio da atividade teórico-prática (unidade teórico-prática), tendo em vista também o próprio desenvolvimento da atividade intelectual desde a mais tenra idade.

E isso pode ser exemplificado pela seguinte passagem de Gramsci (2022, p. 52):

Decerto, a criança de uma família tradicional de intelectuais supera mais facilmente o processo de adaptação psicofísico; quando entra na sala de aula pela primeira vez, já tem vários pontos de vantagem sobre seus colegas, possui uma orientação já adquirida por hábitos familiares: concentra a atenção com mais facilidade, pois tem o hábito da contenção física, etc. Do mesmo modo, o filho de um operário urbano sofre menos quando entra na fábrica do que um filho de camponeses ou do que um jovem camponês já desenvolvido para a vida rural. Também o regime alimentar tem importância, etc., etc. Eis por que muitas pessoas do povo pensam que, nas dificuldades do estudo, exista um “truque” contra elas (quando não pensam que são estúpidas por natureza): veem o senhor (e para muitos, especialmente no campo, senhor quer dizer intelectual) realizar com desenvoltura e aparente facilidade o trabalho que custa aos seus filhos lágrimas e sangue, e pensam que exista algum “truque”.

Portanto, em epítome, eis aí uma tentativa concreta de refletir e sistematizar possíveis proposições para esse desafio de cunho pedagógico. Seguramente, no constante propósito de superação da “teoria da curvatura da vara”, “existente” no campo da Educação Física escolar e, assim sendo, no âmbito da própria Educação Infantil.

4 Considerações Finais

Em diversas obras, o professor Saviani (2018; 2019; 2021a; 2021b) nos lembra que, na perspectiva histórico-crítica, a educação deve ser concebida como uma atividade mediadora no seio da prática social global, tendo como ponto de partida e ponto de chegada à própria prática social. A partir dessa premissa metodológica, neste artigo aviltamos formular uma proposta para assim englobar dois grandes desafios. Um desafio de natureza política – a busca de alternativas pedagógicas para a Educação Física na Educação Infantil (para assim superar a proposta desastrosa que a BNCC apresenta) –, e um desafio de natureza pedagógica – lançar as bases para fundamentar uma proposta de



Educação Física para a Educação Infantil, na perspectiva da Pedagogia Histórico-crítica. Acreditamos que conseguimos atender as demandas postas na nossa questão norteadora, demonstrando que a superação de muitas contradições que existem na nossa área pode ser concretizada quando recorremos à Pedagogia Histórico-crítica e às premissas filosóficas, históricas, políticas e metodológicas que a fundamentam. Ou seja, o Materialismo Histórico e Dialético, a Filosofia da Práxis e a abordagem psicológica Histórico-cultural.

Procuramos demonstrar que os saberes e conhecimentos da Educação Física podem e devem ser desenvolvidos desde o interior da perspectiva Histórico-crítica, tendo muito a contribuir para o pleno desenvolvimento dos seres humanos, na perspectiva da emancipação humana. Ao ser o corpo a primeira expressão da possibilidade de existência humana, a Educação Física na perspectiva da Pedagogia Histórico-crítica deverá ter como foco e objeto de estudo o “...aprendizado do controle, de parte de cada indivíduo, do próprio corpo” (SAVIANI, 2019, p. 106). Nesta perspectiva, a disciplina Educação Física também deve ser capaz de auxiliar não só no desenvolvimento pleno dos movimentos corporais, mas também na sua capacidade de contenção do movimento físico. Para Saviani (2019), trata-se de exigências que também fazem parte da dinâmica da contenção física colocada pelo trabalho intelectual. Deve ir além. Os conteúdos trabalhados nessa modalidade devem consolidar sua importância enquanto disciplina essencial na formação não somente física, corpórea dos indivíduos, mas caracterizando-se como um corpo de conhecimento amplo e necessário à formação dos sujeitos enquanto criadores e transformadores de sua realidade e da sociedade como um todo.

Trata-se das primeiras aproximações ao tema, pois somos cientes das complexidades que caracterizam o processo de formulação de uma proposta pedagógica, que pretende explorar, aprofundar, aperfeiçoar e até corrigir as considerações apresentadas pelo próprio Saviani no capítulo intitulado “Pedagogia Histórico-crítica e corporeidade: subsídios para uma abordagem pedagógica histórico-crítica da Educação Física”, publicado no livro comemorativo dos 40 anos da proposta pedagógica idealizada por ele (SAVIANI, 2019).

Nesta primeira ocasião, deixamos claro que o ponto de partida da formulação deve ser alocado na matriz epistêmica e no modelo de ciência das Ciências da Educação. Situamos propositivamente a formulação da proposta no bojo paradigmático da Ciência da Educação, ou melhor, de uma Ciência *da e para a* educação. A formação humana e a promoção da corporeidade (nossas categorias centrais) no indivíduo são concebidas a



partir da natureza concreta, histórica e social das crianças. Em futuras publicações nos debruçaremos em questões mais específicas, vinculadas a questões conceituais (conceitos de homem, educação e sociedade), metodologia de trabalho docente, conteúdo e critérios de avaliação.

É no bojo das contradições que existem no nosso campo de conhecimento que tentamos oferecer o necessário salto qualitativo que venha a contribuir para localizar à Educação Física Infantil no esforço coletivo da construção e avanço da Pedagogia Histórico-crítica nos cenários nacionais – há mais de quarenta anos –, e também no cenário internacional – justo o que pretende este dossiê, ao traduzir parte significativa dos textos em português para o idioma espanhol, para “tender pontes” com a nossa querida América Latina.

Avante! O desafio está posto

REFERÊNCIAS

AMARAL, S. C. F. Temas, ressonâncias e dissonâncias da pós-graduação na formação de docentes/pesquisadores de/para Educação Física da região Sudeste no Nordeste brasileiro. In: CHAVES-GAMBOA, M.; SÁNCHEZ GAMBOA, S.; TAFFAREL, C. **Produção do conhecimento na Educação Física no Nordeste Brasileiro**. O impacto dos sistemas de pós-graduação na formação dos pesquisadores da região. Campinas: Librum Editora, 2017.

AZEVEDO, A. C. B. de. Fundamentos da teoria curricular para a (re)formulação de projetos pedagógicos em Educação Física. Cuiabá: Editora da UFMS, 2016.

BARBOSA, I. G.; MARTINS SILVEIRA, T. A. T.; SOARES, M. A. A BNCC da Educação Infantil e suas contradições: regulação versus autonomia. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 13, n. 25, p. 77–90, 2019. DOI: 10.22420/rde.v13i25.979. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/979>. Acesso em: 29 mar. 2024.

BERNARDO SILVA, M. **O objeto de conhecimento da educação física escolar na perspectiva da pedagogia histórico-crítica**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 213 p. 2018a.

BERNARDO SILVA, M. O paradoxo da educação física: uma reflexão crítica das perspectivas contraditórias na esfera escolar. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 18, n. 59, p. 1170-1189, out./dez. 2018b. DOI: 10.7211f/1981-416X.18.059.DS09 Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/24382/23192> Acesso em: 09 abr. 2024.

BERNARDO SILVA, M. O desenvolvimento da corporalidade na esfera da educação física escolar. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. esp.1, p. 885-900, 2022. DOI: 10.21723/riaee.v17iesp.1.15918. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/15918>. Acesso em: 9 abr. 2024.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a base. Brasília: MEC, 2017.



CHAVES-GAMBOA, M.; SÁNCHEZ GAMBOA, S.; TAFFAREL, C. **Produção do conhecimento na Educação Física no Nordeste Brasileiro**. O impacto dos sistemas de pós-graduação na formação dos pesquisadores da região. Campinas: Librum Editora, 2017.

CONDE, S. F. & HERMIDA, J. F. Pedagogia Histórico-Crítica e Posicionamento Ativista Transformador na Educação Infantil. **HOLOS**, [S. l.], v. 8, p. 1–18, 2021. DOI: 10.15628/holos.2021.13210. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/13210>. Acesso em: 29 mar. 2024.

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

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Volume 2. Os intelectuais, o princípio educativo, jornalismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2022.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Volume 1. Introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

HERMIDA, J. F. **A Educação Física na Educação Infantil, na perspectiva da Pedagogia Histórico-crítica**. Projeto PIBID. João Pessoa: UFPB, 2022.

HERMIDA, J. F. Criança e infância na obra de Philippe Ariès e nos clássicos da História Social da Classe Operária: em busca das crianças invisíveis – as crianças proletárias. **Revista Polyphonia**, Goiânia, v. 32, n. 2, p. 17–38, 2021. DOI: 10.5216/rp.v32i2.70888. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sv/article/view/70888>. Acesso em: 29 mar. 2024.

HERMIDA, J. F. **Educação Física**: conhecimento e saber escolar. 2ª ed. João Pessoa: Editora da UFPB, 2010.

HERMIDA, J. F. História social da criança proletária: as infâncias roubadas nos processos de reprodução do capital nos séculos XVIII e XIX. **Tese (Professor Titular)** – Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 298 p. 2020.

HUNGARO, E. M. A educação física e a tentativa de “deixar de mentir”: o projeto de “intenção de ruptura”. In: MEDINA, J. P. M. **A educação física cuida do corpo... e “mente”**. 26ª ed. 2ª reimpr. Campinas: Papyrus, 2014. p. 135-159.

LAMAR, A; DALCASTAGNÉ, G.; NUNES, C da C. A epistemologia da produção científica em Educação Física: algumas abordagens e tensões. In: CHAVES-GAMBOA, M.; SÁNCHEZ GAMBOA, S.; TAFFAREL, C. **Produção do conhecimento na Educação Física no Nordeste Brasileiro**. O impacto dos sistemas de pós-graduação na formação dos pesquisadores da região. Campinas: Librum Editora, 2017.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. **Epistemologia da educação física**: as inter-relações necessárias. Maceió: EDUFAL, 2007.

SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 19. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 43ª ed. Campinas: Autores Associados, 2018.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano**: novas aproximações. Campinas: Autores Associados, 2019.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil**: história e teoria. 3ª ed. Campinas: Autores Associados, 2021a.



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

SAVIANI, D. Marxismo, educação e pedagogia. *In*: SAVIANI, D.; DUARTE, N. **Conhecimento escolar e luta de classes: a pedagogia histórico-crítica contra a barbárie**. Campinas: Autores Associados, 2021c. p. 137-163.

SILVA, H. L. F. **Trabalho, corporalidade e formação humana**. Jundiaí: Paco Editorial, 2020.

SOARES, C. L. **Educação física: raízes europeias e Brasil**. 4^a ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

TAFFAREL, C; SANTOS JUNIOR, C. de L. Teorias do conhecimento e pedagógicas: críticas às concepções de trabalho formativo, projetos, programas e política de formação de professores nos cursos de Educação Física no Nordeste do Brasil. *In*: CHAVES-GAMBOA, M.; SÁNCHEZ GAMBOA, S.; TAFFAREL, C. **Produção do conhecimento na Educação Física no Nordeste Brasileiro**. O impacto dos sistemas de pós-graduação na formação dos pesquisadores da região. Campinas: Librum Editora, 2017.

VAZ, A. F. “Apresentação”. *In*: BRACHT, V. **Educação física e aprendizagem social**. Edição Comemorativa. Ijuí: Unijuí, 2023. p. 09-22.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia, educação e desenvolvimento**: escritos de L. S. Vigotski. Organização e tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. 1^a. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

