

A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: uma perspectiva histórico-crítica

PHYSICAL EDUCATION IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: a historical- critical perspective

LA EDUCACIÓN FÍSICA EN LA EDUCACIÓN INFANTIL: una perspectiva histórico-crítica

Jorge Fernando Hermida¹ <https://orcid.org/0000-0003-1963-463>
Matheus Bernardo Silva² <https://orcid.org/0000-0002-5964-368X>

¹ Doutorado em Educação, pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professor Titular da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), da UFPB – João Pessoa, Paraíba, Brasil, e-mail: jorgefernandohermida@yahoo.com.br

² Doutorado em Educação, pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professor da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC) e do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), da UNESC - Criciúma, Santa Catarina, Brasil, e-mail: matheusbernardo@unesc.net

RESUMO

Apesar do expressivo processo de legitimação, que nas últimas quatro décadas alçou a educação pré-escolar à condição de etapa orgânica da Educação Básica, subsiste um núcleo significativo de demandas não plenamente consolidadas. Entre elas, sobressaem-se, de modo geral, a ascensão da qualidade da educação disponibilizada e a universalização do direito à educação das crianças de zero a três anos, bem como a imprescindível integração do professor de Educação Física às equipes multidisciplinares da Educação Infantil. Diante dessa realidade, surge o seguinte questionamento: *Pode a Educação Física contribuir no processo de formação humana das crianças na primeira infância?* Ancoradas no método dialético, as ideias sistematizadas neste artigo defendem essa possibilidade e pretendem contribuir para a concretização de uma práxis de Educação Física para a Educação Infantil, na perspectiva da Pedagogia Histórico-crítica, da Abordagem Histórico-cultural e do Materialismo Histórico e Dialético.

Palavras-chave: Educação Física; Educação Infantil; Pedagogia Histórico-crítica; Materialismo Histórico e Dialético; Formação Humana.

ABSTRACT

Despite the significant process of legitimation that, over the past four decades, has elevated preschool education to the status of an organic component of Basic Education, a substantial set of unmet demands persists. Among these, the overall improvement in the quality of the education provided and the universalization of the right to education for children from zero to three years of age stand out, as does the indispensable integration of the

Physical Education teacher into the multidisciplinary teams of Early Childhood Education. In light of the foregoing, one must ask: Can Physical Education contribute to the human formation of children in early childhood? Grounded in the dialectical method, the ideas systematized in this article defend this possibility and seek to contribute to the materialization of a praxis of Physical Education for Early Childhood Education, inspired by the principles of Historical-Critical Pedagogy, the Historical-Cultural Approach, and Historical-Dialectical Materialism.

Keywords: Physical Education; Early Childhood Education; Historical-Critical Pedagogy; Historical and Dialectical Materialism; Human Formation.

RESUMEN

A pesar del significativo proceso de legitimación que, en las últimas cuatro décadas, elevó la educación preescolar a la condición de etapa orgánica de la Educación Básica, persiste un conjunto relevante de demandas aún no plenamente consolidadas. Entre ellas destacan, en términos generales, la mejora de la calidad de la educación ofrecida y la universalización del derecho a la educación de los niños de cero a tres años, así como la imprescindible integración del profesor de Educación Física en los equipos multidisciplinares de la Educación Infantil. Ante lo expuesto, cabe preguntarse: ¿Puede la Educación Física contribuir al proceso de formación humana de los niños en la primera infancia? Fundamentadas en el método dialéctico, las ideas sistematizadas en este artículo defienden tal posibilidad y buscan contribuir a la concreción de una praxis de Educación Física para la Educación Infantil, desde la perspectiva de la Pedagogía Histórico-Crítica, del enfoque Histórico-Cultural y del Materialismo Histórico y Dialéctico.

Palabras clave: Educación Física; Educación Infantil; Pedagogía Histórico-Crítica; Materialismo Histórico y Dialéctico; Formación Humana.

INTRODUÇÃO

As ideias sistematizadas neste artigo pretendem contribuir para a concretização de uma práxis de Educação Física para a Educação Infantil, na perspectiva da Pedagogia Histórico-crítica, da Abordagem Histórico-cultural e do Materialismo Histórico e Dialético. Tomando como ponto de partida a realidade educacional e política concretas pós Constituição Federal de 1988 (CF/88), o texto problematiza a necessidade de construir uma possibilidade educacional alternativa ao modelo educacional vigente na Educação Infantil, pautado no final da década de 1990 pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) de 1998, posteriormente substituído pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aprovada no ano de 2017, focando, em particular, nesses dois documentos, a Educação Física voltada para crianças. Como é de conhecimento público, a BNCC é a política de natureza pedagógica adotada atualmente para orientar as ações educativas em todo o território nacional.

Embora, ao longo das últimas quatro décadas, a Educação Infantil tenha vivenciado um significativo processo de legitimação, por meio do qual a educação pré-escolar foi alçada à condição de etapa constitutiva da Educação Básica, persiste ainda um amplo conjunto de demandas a serem efetivamente consolidadas. Entre tais desafios, destacam-se, em termos gerais, a melhora da qualidade e a plena garantia do direito à educação às crianças de zero a três anos de idade e, particularmente, à necessária inserção do professor de Educação Física como membro integrante da equipe multidisciplinar no âmbito da Educação Infantil.

Do nosso ponto de vista, a superação das demandas supracitadas põe em evidência a necessidade de construirmos, de forma coletiva e propositiva, uma alternativa educacional ao modelo atualmente vigente – alternativa que seja capaz de assegurar a plena efetivação do direito à educação de todas as crianças nascidas em nosso país e de garantir aos filhos da classe trabalhadora o acesso ao vasto e complexo universo do conhecimento historicamente produzido e sistematizado pelos seres humanos em sua vida social (Saviani, 2021). Em última instância, trata-se de orientar esse movimento construtivo segundo o eixo teleológico da emancipação humana, compreendida como horizonte ético-político que norteia a formação omnilateral e a plena realização dos sujeitos históricos.

Dentre as diversas propostas pedagógicas existentes, é a Pedagogia Histórico-crítica (PHC) que detém os fundamentos para superar essas contradições históricas, garantindo, desta maneira, o acesso dos filhos da classe trabalhadora ao conhecimento existente, e à uma educação de qualidade socialmente referenciada. Como diz o seu proponente,

Considerando-se que a classe dominante não tem interesse na transformação histórica da escola (ela está empenhada na reserva 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 (Saviani, 2018, p. 25).

E essa possibilidade também pode ser adotada ao nosso campo de conhecimento: a Educação Física na Educação Infantil.

As reflexões aqui descritas nos conduzem, assim, à explicitação da nossa questão norteadora, a saber: *Pode a Educação Física contribuir no processo de formação humana das crianças na primeira infância?*

Valendo-se dos fundamentos da Pedagogia Histórico-crítica, da Abordagem Histórico-cultural e do Materialismo Histórico e Dialético, os autores deste artigo defendem a ideia de que os saberes da disciplina Educação Física, ancorados em fundamentos das Ciências da Educação, são essenciais para o aprimoramento de uma proposta pedagógica que promova o pleno desenvolvimento das crianças na sua primeira infância, na perspectiva da formação humana.

Além desta Introdução, este artigo foi organizado em três partes. Na primeira, é apresentada a problematização do objeto de estudo, sendo discutidas tanto as contribuições quanto as principais limitações das propostas pedagógicas oficiais — o RCNEI, de 1998, e a BNCC, de 2017 – elaboradas pelo Poder Executivo para a Educação Infantil. Também abordamos a histórica ausência de professores de Educação Física nas equipes responsáveis por

esse nível de ensino. Na sequência, são analisados os fundamentos pedagógicos e políticos que orientam a proposição de uma alternativa educacional ao modelo vigente.

Por fim, a proposta dos autores para a Educação Física fundamentada na perspectiva Histórico-Crítica é socializada, trazendo os quatro componentes essenciais: o papel do professor, o objeto de estudo, as principais categorias empíricas e uma sugestão de conteúdos a serem trabalhados com as crianças na primeira infância. O artigo encerra-se com a seção de Reflexões Finais e as Referências Bibliográficas utilizadas.

PROBLEMATIZANDO NOSSO OBJETO DE ESTUDO

A partir da década de 1990, a formulação de novas políticas no Brasil para a Educação Infantil tentou superar uma fragilidade histórica na matéria, referente à polarização existente entre assistencialismo e educação, e que tinha como pano de fundo propostas educacionais diferentes para públicos (crianças) diferentes. Se por um lado as creches e pré-escolas foram criadas com finalidade assistencialista para atender principalmente crianças pobres, provenientes de famílias de baixa renda e filhos da classe trabalhadora, por outro lado, existiram instituições que promoviam outro tipo de oferta, com propósitos educativos, para os filhos das classes mais abastadas e da classe dominante (Conde; Hermida, 2021).

Os avanços ocorridos em matéria educacional concretizados no texto constitucional aprovado em 1988 e aprofundados com a posterior aprovação da lei maior da educação (a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, de 1996), de diversos planos educacionais (o Plano Nacional de Educação – PNE, de 2001; o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, de 2007 e o PNE de 2014) e também de programas (Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH, de 2009), pretendiam garantir o direito à educação das crianças pequenas sem distinção de classe, credo, cor e/ou renda. Esses avanços legais foram construções sociais e históricas, motivadas pelos movimentos sociais defensores do ensino público, laico e gratuito, no propósito de assegurar o direito à educação dos filhos da classe trabalhadora, uma vez que a sociedade retomava os direitos civis e as liberdades democráticas.

Os progressos legais no setor de ensino se consolidam com a aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB, em 2007), pois, até a sua aprovação, não existia garantia de recursos para a Educação Infantil. Também são criadas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, de 2009), Diretrizes para a Formação de Professores nos cursos de Pedagogia e de Licenciatura em geral (2006) e Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica

(Brasil/MEC/SEB, 2013).

Esse olhar crítico à oferta educacional para as crianças que ao longo do século XX se encontravam na sua primeira infância, marcada por diferenciações em relação à sua classe social, não foi matéria exclusiva da sociedade civil. No documento intitulado *Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*, que compõe as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (Brasil/MEC/SEB, 2013), elaboradas pelos tecnocratas do Poder Executivo no ano de 2013, também reconhecem a existência dessa histórica mazela educacional. Nas Diretrizes, podemos ler que:

Essa vinculação institucional diferenciada refletia uma fragmentação nas concepções sobre educação das crianças em espaços coletivos, compreendendo o cuidar como atividade meramente ligada ao corpo e destinada às crianças mais pobres, e o educar como experiência de promoção intelectual reservada aos filhos dos grupos socialmente privilegiados. Para além dessa especificidade, predominou ainda, por muito tempo, uma política caracterizada pela ausência de investimento público e pela não profissionalização da área (Brasil/MEC/SEB, 2013, p. 81).

Os avanços políticos também tiveram seus desdobramentos pedagógicos. Duas grandes propostas oficiais passaram a orientar pedagogicamente a práxis educativa na Educação Infantil, após a aprovação da CF/88: o RCNEI, de 1998 e a BNCC, de 2017. Conforme foi anunciado na Introdução e para melhor atingir nossos objetivos, nesta seção realizaremos uma breve apresentação de cada uma das propostas pedagógicas oficiais, elaboradas para a Educação Infantil no nosso país, focando principalmente na identificação das partes do texto onde existem fundamentos educacionais que podem (ou poderiam) ser trabalhados por professores vinculados a nossa profissão e ao nosso campo de conhecimento (Educação Física).

O RCNEI foi um dos principais documentos elaborados pelo governo nacional no sentido de garantir o direito à educação das crianças de zero a seis anos de idade. Seguindo as determinações da LDBEN, os três volumes do RCNEI foram publicados em 1998 e buscavam referenciar as atividades educacionais em creches, pré-escolas e entidades equivalentes a se integraram à série de documentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), elaborados pelo MEC na década de 1990, como subsídio orientador das ações pedagógicas nas escolas.

O RCNEI está constituído de três volumes, contendo conteúdos específicos e diferentes. O primeiro volume apresenta os pressupostos epistemológicos e pedagógicos que sustentam o documento, partindo da compreensão da criança como sujeito histórico, cultural e de direitos, cuja aprendizagem é constituída em meio às interações sociais, às práticas culturais e às múltiplas linguagens. A Educação Infantil é, pois, concebida como um espaço de produção de sentidos, onde se articulam cuidado, educação, brincadeira e interação. Princípios éticos

(autonomia, respeito e solidariedade), políticos (cidadania, direitos e participação social) e estéticos (sensibilidade, criatividade e pluralidade expressiva), que regem e orientam o planejamento intencional das atividades. Na sua parte final, o volume aborda a importância do trabalho coletivo entre professores, outros profissionais e famílias. (RCNEI, de 1998).

O segundo volume organiza as orientações em dois eixos: Formação Pessoal e Social e Conhecimento de Mundo, considerados dimensões indissociáveis do desenvolvimento infantil. O primeiro enfatiza identidade e autonomia, construídas nas experiências de convivência e nas práticas sociais. O segundo amplia o repertório cognitivo e cultural, compreendendo o conhecimento como resultado da interação ativa com o meio.

No terceiro volume, a sua estrutura se assemelha à apresentada no volume 2, apoiando-se em uma organização por idades (de zero a três anos e de quatro a seis anos de idade), concretizada em dois eixos de experiências: Formação Pessoal e Social e Conhecimento do Mundo, constituídos pelas seguintes linguagens: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática (RCNEI, de 1998). Das linguagens que fazem parte do Conhecimento do Mundo, a que mais dialoga e se aproxima à Educação Física é a *linguagem do movimento*.

O movimento é o primeiro dos seis eixos de trabalho que, sistematizado de forma tópica por faixas etárias (crianças que se encontram no primeiro ano de vida; crianças de um a três anos; crianças de quatro a seis anos de idade), trata da sua importância na Educação Infantil. Após iniciar o capítulo com o texto “Presença do movimento na Educação Infantil: ideias e práticas correntes”, são apresentados objetivos, conteúdos e orientações gerais para o professor. O capítulo se encerra com o item “Observação, registro e avaliação formativa”. No entanto, o capítulo não apresenta referências e tampouco citações no corpo do texto.

O movimento é definido no primeiro parágrafo do capítulo, como sendo uma importante dimensão do desenvolvimento e da cultura humana. Ele é considerado como uma linguagem que permite que as crianças possam agir sobre o meio físico e atuar também sobre o ambiente humano. Na opinião dos seus formuladores, o movimento faz parte da cultura corporal, entendida como uma expressão “...que serve para denominar o amplo e riquíssimo campo da cultura que abrange a produção de práticas expressivas e comunicativas externalizadas pelo movimento” (RNCEI, volume 3, 1998, p. 15).

Porém, apesar das boas intenções de querer situar o movimento dentro dessa abordagem, a sua fundamentação é confusa e equivocada. Na opinião de Hermida:

A definição de linguagem do movimento cai num duplo erro conceitual: no ecletismo

e em uma notória inversão lógico-conceitual no uso das categorias movimento e cultura corporal. O primeiro diz respeito à utilização de categorias par a construção do texto do RCNEI sem considerar os eixos paradigmáticos que a caracterizam e fundamentam. Os especialistas chamam esse tipo de erro de *eclétismo*. Em diferentes partes do texto, seus autores utilizam termos diferentes para definir ideias comuns: movimento, cultura corporal, ato motor, motricidade, questão motora (*sic!*?), consciência corporal, imagem corporal. Como cada um desses conceitos responde a uma concepção teórica e metodológica diferente, isso inviabiliza a construção de um texto lógico e coerente (...) O outro erro diz respeito à inversão lógico-conceitual de categorias realizada pelos autores do RCNEI: o termo principal (cultura corporal) aparece no corpo do texto como sendo um termo secundário. Ainda que a categoria cultura corporal abranja o movimento ou a linguagem do movimento, o contrário não procede, pois nem todo movimento pode ser definido como expressão da cultura corporal (Hermida, 2009, p. 229-230).

Fica evidente, portanto, a inexistência de um referencial teórico que possa facilitar a compreensão do texto do RCNEI e sua proposta teórica e metodológica, já que, em nenhum momento o capítulo referente ao movimento deixa evidente sua perspectiva paradigmática. Interpretar o movimento, como também o desenvolvimento das crianças e sua interação no meio ambiente físico e cultural, na primeira infância, seria mais fácil se fosse explicitada a teoria psicológica, educacional e pedagógica que a sustenta. Os conteúdos vinculados à linguagem do movimento podem ser definidos, pois, como ecléticos e se inserem na compreensão dos conteúdos procedimentais.

O seu processo de elaboração envolveu diferentes níveis e funções, desde a equipe responsável pela coordenação geral, equipes de professores para elaborar a versão preliminar e final, quatorze assessores e a contribuição de 230 pareceristas de todo o país, que contribuíram com críticas e sugestões as mais diversas. No entanto, apesar dos esforços realizados pelo Poder Executivo, a comunidade educacional criticou duramente os referenciais, o processo de produção do texto e as versões preliminar e final da proposta. Problemas de linguagem, erros gramaticais, eclétismo, falta de clareza e a utilização de referências legais equivocadas, associada ao uso de uma linguagem técnica e codificada, fizeram com que muitos especialistas duvidassem de sua efetividade pedagógica.

No ano de 2009 concebeu-se um importante documento oficial: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil/CNE/CEB, 2009). Mesmo não sendo uma proposta curricular, ela apresenta princípios gerais que norteiam a elaboração de propostas pedagógicas para a Educação Infantil, onde as vivências e experiências que fazem parte do cotidiano escolar passam a ser organizadas em dois eixos, muito vinculados com o campo de conhecimento da Educação Física: as interações e brincadeiras. O documento deixa evidente a presença de tendências pedagógicas vinculadas ao ideário do “aprender a aprender” e da

Pedagogia da Infância, já que ao considerar a criança como “produtora de cultura”, as atividades pedagógicas focam nas experiências advindas do cotidiano infantil (Pasqualini, 2018, p. 156).

A BNCC, homologada em 2017, configura-se como documento guia dos currículos da Educação Básica em nível nacional. Em relação à Educação Infantil, propõe princípios que se fundamentam nas DCNEI (Brasil/CNE/CEB, 2009), reafirmando a criança como sujeito de direitos e reconhecendo a centralidade das interações e brincadeiras para o seu desenvolvimento integral. Contudo, a BNCC também traz limitações, especialmente quando se observa a diversidade sociocultural brasileira, as questões de gênero, de raça e a multiplicidade de tipos de famílias que existem atualmente.

A BNCC estabelece seis direitos de aprendizagem e organiza o currículo em cinco campos de experiências, distribuídos em objetivos para três faixas etárias. Os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento funcionam como princípios orientadores das práticas educativas: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Para operacionalizar esses direitos, a BNCC organiza a Educação Infantil em cinco campos de experiências, concebidos como eixos integradores do currículo: “O eu, o outro e o nós”; “Corpo, gestos e movimentos”; “Traços, sons, cores e formas”; “Escuta, fala, pensamento e imaginação”; e “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”. Enquanto categoria central da proposta, o campo de experiência é definido da seguinte maneira:

Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural. A definição e a denominação dos campos de experiências também se baseiam no que dispõem as DCNEI em relação aos saberes e conhecimentos fundamentais a serem propiciados às crianças e associados às suas experiências (BNCC, 2018, p. 40).

Cada campo de experiência pretende articular dimensões do desenvolvimento infantil e propõe objetivos de aprendizagem para três grupos etários: bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas. Para Pasqualini (2018), controvérsias vinculadas à adoção (ou não) de um currículo para essa etapa de escolarização e inspiradas na perspectiva de Pedagogia da Infância orientaram o processo de elaboração da BNCC. Sabe-se da aversão que essa tendência pedagógica tem da antecipação dos modelos escolares da escola do Ensino Fundamental, pois buscam evitar sempre os riscos da “ênfase no conhecimento”, pondo em dúvida a própria pertinência de um currículo para a Educação Infantil. Por estes motivos, foram criados os campos de experiência ou campos formativos “...importados da tradição italiana, assumidos como perspectiva oficial pela BNCC...” (Pasqualini, 2018, p. 156-157).

Embora essa estrutura pretenda uma visão integrada da infância, pesquisadores apontam que a padronização nacional tende a reduzir a capacidade dos professores de interpretar e criar possibilidades pedagógicas contextualizadas. Ao definir objetivos de aprendizagem “essenciais”, o documento pode acabar induzindo uma lógica de cumprimento de metas, ainda que declare não ter caráter prescritivo.

Outra limitação observada refere-se à própria elaboração do documento. Diversos estudos indicam que a BNCC foi construída em um contexto político conturbado (do governo do golpista Michel Elías Temer e o período pré-eleitoral das eleições de 2018), quando se concretizou um intenso processo de privatização da educação pública nacional, que ainda contou com participação reduzida de professores da Educação Infantil e com forte influência de setores privados ligados à avaliação e ao mercado editorial. Tal cenário compromete a legitimidade democrática do documento. A ausência de uma discussão mais profunda com profissionais e especialistas de ponta e a posição de grande destaque que ocuparam os Aparelhos Privados de Hegemonia (APH) empresariais, que criaram um pretensão “Movimento pela Base”, fragilizaram a adequação da BNCC às práticas reais e às necessidades concretas das instituições e seus professores.

Os interesses mercantis associados à Base eram evidentes. Não à toa participaram do processo de sua formulação e implantação importantes associações e fundações. Pesquisa desenvolvida por Galzerano (2025) conseguiu identificar as seguintes:

Fundação Lemann, Movimento Pela Base, Itaú Social, Instituto Iungo, Fundação Telefônica Vivo, IFood, Instituto Gesto, Instituto Natura, Instituto Sonho Grande, Instituto Unibanco, Itaú Educação e Trabalho, *British Council*, Consed, B3 Social, *BID Lab* e *Brazil Foundation*. Dentre eles, enfatizamos os três últimos – o primeiro é uma iniciativa do próprio mercado financeiro (B3), o segundo constitui o laboratório de inovação do principal banco financiador das reformas educacionais neoliberais na América Latina e Caribe (BID), E o terceiro tem a finalidade de financiar organizações da sociedade civil -, todos eles atuam na lógica associativa investimentos/resultados, ou seja, as aplicações monetárias são realizadas com a expectativa de obter um retorno lucrativo (2025, p. 376)

Embora a BNCC enfatize a criança como sujeito ativo, sua estrutura tende a reforçar uma visão linear e desenvolvimentista da aprendizagem, ao organizar objetivos por faixas etárias que frequentemente não correspondem à diversidade de ritmos delas, pois não se fundamentam em nenhuma proposta teórica de desenvolvimento infantil.

Do ponto de vista dos fundamentos pedagógicos, a análise do processo de elaboração e do conteúdo da BNCC evidencia que o documento se inscreve em um paradigma híbrido, no qual se misturam conceitos e elementos do paradigma desenvolvimentista e das pedagogias construtivistas, ao mesmo tempo em que incorpora pressupostos característicos do paradigma das competências, associado ao gerencialismo educacional contemporâneo. A definição de

“aprendizagens essenciais” e a organização dos objetivos por faixas etárias aproximam a Educação Infantil de uma racionalidade tecnicista, na qual o desenvolvimento infantil é interpretado de modo linear, universal e potencialmente mensurável. Também é possível perceber que às vezes o texto se fundamenta a partir de um discurso pedagógico humanista e uma racionalidade tecnicista, característica das reformas curriculares influenciadas por organismos internacionais.

Ainda que declare respeito às singularidades culturais, o currículo prescrito pela BNCC tende a reforçar uma lógica de homogeneização que não dialoga plenamente com a pluralidade de contextos socioculturais do país. Desta maneira, o documento oscila entre dois polos antagônicos: a valorização da criança como sujeito ativo e a imposição de metas e objetivos, que podem induzir processos de escolarização padronizados, precoces e tradicionais.

As limitações acima descritas são preocupantes, já que a proposta pedagógica nacional não considera problemas e contradições clássicos da sociedade brasileira contemporânea.

Ao contrário do que pregam os apologistas da pós-modernização e da pós-verdade, que não se importam com a competição desenfreada que gera os *stress* e a autodestruição, temos a possibilidade e a obrigação ética de ensinar a solidariedade e a cooperação, a aceitação do outro e o respeito mútuo, que geram o entendimento e a paz. Quando ressurgem em várias regiões do mundo o obscurantismo religioso da Idade das Trevas, movimentos racistas e discriminatórios, típicos do fascismo, é importante que estejamos alertas para que não se perca de vista que a maior conquista que a humanidade conseguiu construir foi e será o diálogo para o entendimento, o que não significa ausência de divergências, mas, acima de tudo, o convívio respeitoso como contrário, sem extremismos (Colares; Colares; Cardozo, 2021, p. 202).

Ainda que as duas referências pedagógicas oficiais abordem temas e conteúdos clássicos que fazem parte do universo da Educação Física – já que no RCNEI encontramos um capítulo versando sobre a *Linguagem do Movimento*, e na BNCC termos um campo de experiência que trata de *Corpo, Gestos e Movimento* – de fato, nenhum dos documentos pedagógicos oficiais trazem referências (explícitas ou implícitas) ou defendem a presença da Educação Física na Educação Infantil. Deixando claro, portanto, ainda que por omissão, que a Educação Física e seus professores não devem fazer parte do currículo escolar e do quadro docente das escolas que ministram educação para as crianças desde a sua tenra idade.

Além de ter conquistado, a educação pré-escolar, legítimo status e passado a fazer parte da Educação Básica, ainda há muito território a ser conquistado. Como por exemplo, a garantia do direito à educação das crianças de zero a três anos de idade e a inserção do professor de Educação Física como membro da equipe multidisciplinar na Educação Infantil.

Partimos do pressuposto de que caberia aos cursos de formação de professores (licenciaturas), sejam eles públicos (federais e/ou estaduais) e/ou privados, adequar seus currículos e suas atividades pedagógicas às exigências definidas tanto nas políticas educacionais contemporâneas quanto nas atuais demandas sociais, uma vez que nenhum setor de ensino se desenvolveu, aprovou políticas educacionais e teve tanto reconhecimento social como a Educação Infantil, tornando legítimo, portanto, o direito à educação das crianças desde a sua tenra idade. Resta claro, neste estudo, que quando falamos de direito à educação, não nos referimos à uma educação qualquer, mas sim ao direito à uma educação pública, gratuita, estatal, de qualidade e socialmente referenciada, em favor da emancipação humana.

Agora, voltando ao tema da importância e pertinência da presença de professores de Educação Física na fase da educação infantil, ainda que em alguns municípios existam essa presença, infelizmente na ampla maioria das secretarias da educação do nosso país não se cogita a contratação desses profissionais. Esse fato cria indignação na área, porque se há alguma profissão que em teoria domina conteúdos tais como jogo, movimento, corpo, corporeidade, brinquedos, brincadeira e festa, essa seria, sem dúvidas, a Educação Física.

A mesma consideração supracitada sobre o direito à educação também vale para a formação de professores em Educação Física, numa perspectiva crítica. De fato, as mudanças políticas e pedagógicas ocorridas na Educação Infantil, pelo menos nos últimos trinta anos, não motivaram mudanças curriculares significativas na grande maioria dos Cursos de Licenciatura em Educação Física no Brasil. Hermida e Silva (2025, p. 259) defendem a seguinte ideia: a inserção crítica da Educação Física na Educação Infantil requer que as instituições de ensino superior também passem a ofertar uma formação docente alicerçada em fundamentos consistentes das Ciências da Educação, de modo a contrabalançar o predomínio atual dos conteúdos oriundos da Biologia e das Ciências da Natureza nos cursos de licenciatura. Partindo da prática social concreta, essa formação deveria contemplar as especificidades do desenvolvimento humano, crescimento e aprendizagem na primeira infância, permitindo compreender as necessidades educativas desse segmento e enfatizando o papel da instrução nos processos de desenvolvimento e aprendizagem.

Pelos motivos mencionados é que defendemos a construção coletiva e propositiva de uma Educação Física para a Educação Infantil, na perspectiva da Pedagogia Histórico-crítica, da Abordagem Histórico-cultural (escola de Vigotski) e do Materialismo Histórico e Dialético.

FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS E POLÍTICOS

Um importante pressuposto para refletir sobre as especificidades da Educação Física na Educação Infantil aloja-se no bojo dos processos de crescimento, desenvolvimento e aprendizagem da criança, ou seja, na promoção humana da criança (processo de humanização). Para isso, importa destacar a problemática da relação entre ensino e aprendizagem que, por consequência, corrobora para o seu desenvolvimento psíquico e pessoal.

Como se sabe, há uma vasta teorização direcionada para a Educação Infantil, que estabelece como problemática a relação supracitada (processo de ensino e aprendizagem), sendo comum evidenciar a espontaneidade (interesse empírico) da criança como fio condutor para o seu próprio desenvolvimento ou o contrário, isto é, a utilização dos tempos e espaços escolares da Educação Infantil para antecipar conteúdos clássicos do Ensino Fundamental. Resta claro, portanto, que o processo educativo das crianças pequenas não pode ser abandonado à própria sorte e/ou iniciativa individual das crianças, assim como à antecipação do ensino que caracteriza os primeiros anos do Ensino Fundamental.

Para Vigotski (2021), a instrução cumpre um papel-guia no desenvolvimento psíquico e pessoal do indivíduo. Para que o processo educativo seja exitoso, a inter-relação instrução e desenvolvimento precisa ser devidamente compreendida. Todavia, conforme mencionado anteriormente, à luz da Pedagogia Histórico-crítica, a criança, enquanto *ser* forjado no bojo das relações sociais, necessita se apropriar das máximas objetivações humanas. Para que isso aconteça de modo assertivo, o processo de apropriação precisa respeitar a fase de desenvolvimento em que a criança se encontra, ou seja, a compreensão da sua natureza humana.

A Educação Infantil, como educação escolar, deve ser compreendida “[...] como *lócus* destinado à *transmissão* dos conhecimentos historicamente sistematizados às novas gerações e organizado em torno de um *currículo*, que é gerido pelo trabalho pedagógico de *professores* junto aos seus *alunos*” (Martins, 2012, p. 08-09). Observa-se que há a necessidade de um currículo escolar, ou melhor, de um currículo formativo escolar que impactará, decisivamente, no desenvolvimento da criança no sentido integral ou, em uma perspectiva marxista, no sentido omnilateral (Marx, 2021), indo para além, meramente, da espontaneidade.

O segredo de uma proposta curricular histórico-crítica para a Educação Infantil situa-se no reconhecimento de que, em instituições ou ambientes educacionais, os professores precisam propiciar às crianças momentos de aprendizagens através de atividades estruturadas, alternados às atividades abertas, onde seja priorizado o trabalho livre, escolhidos pelas próprias crianças,

pois essa modalidade de trabalho causa um maior impacto no desenvolvimento delas. Segundo Arce (2013), existem pesquisas internacionais que corroboram essa afirmação:

As evidências apresentadas pelas pesquisas, segundo Siraj-Blatchfor e Sylvia Kathy (2004, p. 720), apontam, portanto, que o ambiente educacional excelente para produzir desenvolvimento na criança é aquele que equilibra atividades propostas e estruturadas pela professora com oportunidades de realização de atividades abertas, onde a criança pode escolher livremente o que deseja fazer. Ao mesmo tempo, a pesquisa traz como resultado que este processo está intimamente relacionado com a quantidade e qualidade de atividades planejadas, iniciadas e propostas pelo professor diante da criança. Para as autoras, a interação adulto-criança é fundamental e deve ser planejada tendo como objetivo oportunizar o *pensamento compartilhado sustentado* (*sustained shared thinking*). Este *pensamento compartilhado sustentado* é definido pelas autoras como *interação entre dois ou mais indivíduos trabalhando junto de modo intelectual para resolver um problema, definir um conceito, avaliar atividades, ou estender narrativas* (Arce, 2013, p. 07).

Destarte, é fundamental que o currículo formativo escolar parta de uma concepção de infância (Saviani, 2020), onde a criança deve ser compreendida como um *ser* situado, um *ser* que estabelece uma relação com a liberdade e um *ser* consciente. Essa concepção de infância, em linhas gerais, a partir de uma síntese dialética, evidencia, no que tange à realidade humana, os seguintes aspectos: situação, liberdade e consciência (estrutura dialética do ser humano).

Considerados isoladamente, cada um desses aspectos se comporta como síntese de pares antitéticos. Na situação descobrem-se dois polos: natureza e cultura; na liberdade, adesão (responsabilidade) e opção (criatividade); na consciência, irreflexão e reflexão. Não é difícil compreender a ligação íntima e a dependência direta em que esses polos se apresentam reciprocamente. Com efeito, o homem é natureza, mas natureza modificada (cultura); e é cultura, mas cultura condicionada por algo previamente dado (natureza). Em relação à liberdade, sabe-se que optar é sempre, em sentido próprio, arriscar, lançar-se no vazio; implica, portanto, uma dimensão de novidade, criatividade, originalidade, espontaneidade; mas para escolher, e ao escolher, o homem assume a sua escolha, engaja-se nela, o que quer dizer que ele é responsável pela sua decisão. E em relação à consciência, a própria análise já mostrou como a consciência irrefletida é condição da refletida e como está se acompanha sempre daquela (Saviani, 2020, p. 267-268).

Por tais razões defendemos a ideia de que a Educação Infantil não pode ser vista em oposição ao processo de escolarização, pois ela se constitui no próprio início do processo de escolarização da criança pequena. Quando falamos da importância do processo de escolarização da criança desde a sua tenra idade, o fazemos respeitando as próprias características que o crescimento, o desenvolvimento e a aprendizagem têm nessas faixas etárias.

Ao tomarmos como base a Pedagogia Histórico-crítica, compreendemos que a educação escolar, logo, a própria Educação Infantil, configura-se em uma mediação no bojo da prática social global, a qual deve se configurar, então, tanto no ponto de partida como no ponto de chegada da prática pedagógica, sendo que a passagem entre os dois pontos dar-se-á por intermédio dos momentos pedagógicos histórico-críticos (problematização, instrumentalização

e catarse). Nesse caso, ao evidenciarmos a problemática sobre a estrutura dialética do ser humano e o método pedagógico histórico-crítico, no âmbito da Educação Infantil, sugerimos que seguir a reflexão de Saviani (2020, p. 271) é o mais acertado:

Ora, assumir essa orientação pedagógica na educação das crianças significa ter presente o modo como está estruturada a sociedade atual no interior da qual as referidas crianças nasceram. Cabe, portanto, educá-las para viver nessa sociedade, o que implica conhecê-la o mais profundamente possível. E conhecer não significa apenas deter informações, mas compreender as aparências dos fenômenos que se manifestam empiricamente à nossa percepção. Conhecer, implica, então, captar o movimento que nos permite entender como nasceu essa sociedade, de onde ela surgiu, como se encontra estruturada, quais as contradições que a movem, definindo as tendências de seu desenvolvimento e apontando para as possibilidades de sua transformação numa nova forma de ordem superior, que somente poderá ser instaurada pela ação efetiva, intencional e organizada das forças sociais que hoje se encontram subjugadas e, por isso, têm todo o interesse em buscar lutar para mudar as condições vigentes e instaurar outro tipo de sociedade em que as relações entre os homens encaminhem coletivamente o pleno desenvolvimento das forças produtivas humanas em benefício de toda a humanidade.

Como sabemos, a criança de hoje está situada no âmbito da realidade humana, onde imperam determinados condicionantes que implicam uma concepção de mundo, uma visão de mundo. A Educação Infantil, a partir dos fundamentos da Pedagogia histórico-crítica pressupõe a relação entre conteúdo escolar e formas de ensiná-los com intuito de promover o processo de humanização e de emancipação da criança, tomando, obviamente como base, as condições objetivas dos períodos do seu desenvolvimento (Pasqualini; Lazaretti, 2012).

Ao considerarmos esse posicionamento, revelam-se indicativos de que a Educação Infantil tem, como condição essencial, o ensino das máximas objetivações humanas convertidas em conteúdos escolares (conhecimento escolar). Destaca-se, portanto, os *conteúdos escolares* a serem transmitidos por meio de *formas* didático-pedagógicas devem corroborar, concretamente, para o seu desenvolvimento integral. Portanto, ao reivindicarmos a *presença* da Educação Física, mais especificamente a *presença* do professor de Educação Física no processo formativo da criança no espaço da Educação Infantil, estamos nos posicionando em proveito do ensino no que tange à formação integral (omnilateral) da criança. Destarte, o aspecto físico é um dos elementos cabais para o processo de ensino e aprendizagem na Educação Infantil.

Esse posicionamento pode ser compreendido, do ponto de vista teórico-didático, ao evidenciarmos a tríade conteúdo-forma-destinatário (Martins, 2013; Galvão et al., 2019). Conforme mencionado anteriormente, o conhecimento historicamente sistematizado (as máximas objetivações humanas) deve ser convertido em conteúdo escolar (conhecimento escolar). Para isso, é inerente a necessidade de um método pedagógico que permita essa

conversão para que os indivíduos possam ter condições de se apropriar de tal conteúdo. Sobre essa questão, Galvão et al. (2019) manifestam o seguinte argumento sobre o conteúdo escolar:

[...] sendo derivado do saber sistematizado em suas formas mais desenvolvidas, necessita ser tratado pedagogicamente, selecionado, organizado, sequenciado e dosado pelo professor e assimilado pelos alunos em meio às tarefas escolares realizadas (correlação entre *forma* e *conteúdo*), mas que também é determinado pelas finalidades educativas (*objetivos*), pelas possibilidades materiais objetivas da prática educativa (*condições*) e pelo próprio nível de desenvolvimento dos alunos (*destinatário*).

Verifica-se, assim, como é salutar a transmissão do conhecimento historicamente sistematizado para o desenvolvimento do indivíduo, no caso aqui, para o desenvolvimento da criança (e seu processo de humanização e emancipação). É necessário ter como base pedagógica a omnilateralidade com o intuito de elucidar o desenvolvimento da criança.

Em se tratando deste texto, evidencia-se a importância da Educação Física escolar, bem como do professor de Educação Física, como indivíduo perfeitamente capaz de selecionar, sequenciar, dosar (tratar pedagogicamente) o conhecimento da corporeidade. Trata-se, na verdade, de estabelecer esse tratamento pedagógico ao conhecimento historicamente sistematizado, tendo como finalidade o desenvolvimento da corporeidade da criança a partir do acúmulo histórico da corporeidade humana nas suas máximas objetivações (Bernardo Silva, 2018; 2022; Hermida; Silva, 2024; Saviani, 2021).

Na perspectiva da Pedagogia Histórico-crítica, justifica-se a inserção da Educação Física como disciplina que venha a fazer parte da Educação Infantil, uma vez que, considerar o ser humano no seu todo, inclusive nos seus aspectos físicos se faz necessário e não menos importante. Trata-se, conforme Saviani (2019, p. 105), “[...] de uma concepção de homem referenciada na materialidade da condição humana em que o fato primordial e irrecusável se expressa na corporeidade, posto que a educação corporal não pode ser considerada algo de menor importância.”

O processo de humanização e de emancipação da criança também depende de oportunizar, por meio da prática pedagógica em Educação Física, o domínio da sua condição corporal, da atividade prática, tendo em vista o acúmulo histórico, nas suas máximas objetivações, cuja predominância aloja-se na corporeidade humana. Para além da dualidade entre corpo e mente, o processo de apropriação das crianças (destinatário), considerando as suas condições de desenvolvimento, assim como os conhecimentos referentes à corporeidade humana contribuem para o domínio da condição corporal da criança, onde o trabalho intelectual direcionado para a apropriação e produção do saber também está presente.

À luz dos fundamentos pedagógicos aqui descritos, ficam claros quais são seus fundamentos políticos. Destacaremos, dentre eles, a importância do conteúdo, do método, do papel do professor e da função social da instituição escolar. Ao realizar uma defesa enfática do conhecimento e da sua presença nos processos educativos, os autores deste artigo concordam que o conjunto das objetivações humanas seja acessível à todas as crianças. E isto também deve acontecer na Educação Infantil, sempre respeitando os estágios de crescimento, desenvolvimento e aprendizagem nos quais a criança se encontra. Os autores acreditam que, caso isso seja possível, a educação, como ato especificamente humano desenvolvido desde a tenra idade, contribuirá de maneira significativa no desenvolvimento da segunda natureza humana: o mundo do humano, o mundo da cultura. Segundo Leontiev (2010), o que não é dado ao homem naturalmente, como herança biológica, precisa ser incorporado por meio do processo de apropriação das objetivações humanas.

No que diz respeito aos procedimentos metodológicos necessários para concretizar uma proposta educativa histórico-crítica, o método dialético indica que o processo de apropriação das objetivações humanas precisa ter, como ponto de partida e ponto de chegada, a realidade social concreta. Ao ser a educação “...uma atividade mediadora no seio da prática social global” (Saviani, 2018, p. 59), ela precisa contribuir no processo de formação humana com um movimento que vai da síntese (uma visão caótica do todo) à síntese (o conhecimento da totalidade e suas múltiplas determinações) mediado pela análise (processo de abstração do objeto), contribuindo, desta forma, no processo de transmissão-assimilação dos conhecimentos.

No que concerne ao papel do professor, ele ocupa um lugar central. Ao ser a educação um processo intencional, baseado na sistematização e na transmissão dos conhecimentos clássicos, fica evidente que o trabalho educativo do professor espera que o aluno, no processo de apropriação das objetivações humanas, possa ir além dos conhecimentos cotidianos. Nesta direção, trabalhar na perspectiva pedagógica histórico-crítica implica na:

a) identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção; b) conversão do saber objetivo em saber escolar de modo a torná-lo assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares; c) provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção (Saviani, 2021, p. 08-9).

Finalmente temos o papel que coube à escola como importante meio de transformação social. A escola precisa retomar o seu papel central nos processos de socialização do conhecimento historicamente construído pela humanidade, sem ignorar que as crianças

precisam ser consideradas como sujeitos ativos nos processos educativos. Esses conhecimentos e saberes são essenciais e precisam ser socializados.

Com efeito, se, como procurei esclarecer, a educação supõe a desigualdade no ponto de partida e a igualdade no ponto de chegada, agir como se as condições de igualdade estivessem instauradas desde o início não significa, então, assumir uma atitude de fato pseudodemocrática? (...) Entendo, pois, que o processo educativo é passagem da desigualdade à igualdade. Portanto, só é possível considerar o processo educativo em seu conjunto como democrático sob a condição de se distinguir a democracia como possibilidade no ponto de partida e a democracia como realidade no ponto de chegada. Consequentemente, aqui também vale o aforismo: democracia é uma conquista; não um dado (Saviani, 2018, p. 62).

Fica evidente, portanto, que a escola, ao assumir uma proposta pedagógica emancipadora e progressista, torna-se capaz de converter as desigualdades culturais que as crianças apresentam ao ingressar na instituição em uma igualdade efetivamente realizável. Tal processo somente se torna possível mediante a mediação educativa histórico-crítica.

A EDUCAÇÃO FÍSICA INFANTIL HISTÓRICO-CRÍTICA

Acreditamos que a inserção da Educação Física e seus professores deve acontecer de forma *crítica*. Para tanto, faz-se necessário aproximar os conteúdos dos cursos de Licenciatura à realidade que caracteriza os tempos e espaços escolares clássicos da Educação Infantil. Quando defendemos a presença da Educação Física na Educação Infantil, o fazemos com plena ciência das limitações existentes, internas e externas à nossa área, e que precisam ser urgentemente superadas. Se queremos inserir a Educação Física na Educação Infantil de forma crítica, precisamos formar melhor os nossos licenciados com *disciplinas e fundamentos advindos das Ciências da Educação*, que compensem o predomínio de fundamentos da Biologia e das Ciências da Natureza hoje presentes nos processos formativos da nossa área. Tendo como ponto de partida a prática social concreta, essa formação precisa relacionar-se com tudo o que caracteriza a natureza humana nos primeiros anos de vida, para assim podermos compreender a natureza da educação que precisamos desenvolver para esse setor de ensino, haja vista a importância da *instrução* nos processos de *desenvolvimento* e da *aprendizagem*. Esse deve ser o ponto de partida da construção de uma proposta educativa contra-hegemônica, alternativa à BNCC, que seja verdadeiramente emancipadora. Esse é o ponto de partida da nossa proposta de Educação Física Infantil, ancorada na Pedagogia Histórico-Crítica.

A proposta alternativa aqui recomendada supera, sobremaneira, as limitações do atual documento pedagógico oficial – a BNCC, cujo carácter é extremamente precário, naturalista, espontaneísta, individualista e centrado no próprio aluno. Com pouco mais de vinte laudas, a

BNCC da Educação Infantil (2017) tem como principais partes constitutivas os direitos de aprendizagem e desenvolvimento (conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se), os 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. Desprovida de referências bibliográficas, o que é imperdoável, a BNCC tampouco apresenta citações diretas e/ou indiretas dos clássicos da literatura pedagógica para crianças. Ao analisarmos as práticas educacionais propostas pela BNCC e seus fundamentos, percebemos que elas apregoam visões de criança e infância ideais, valorizam de maneira exacerbada as experiências dos alunos (campos de experiência), colocam as crianças no centro do processo, ao tempo que o papel do professor é secundarizado. Evidentemente, a BNCC está ancorada nas Pedagogias da Infância e das Competências.

É por estes motivos que aqui apresentamos contribuições para firmar a práxis educativa da Educação Física para a Educação Infantil, numa perspectiva superadora da própria BNCC. Neste texto nos debruçaremos perante o papel do professor, o objeto de estudo da Educação Física, suas categorias analíticas e empíricas fundamentais e seus principais conteúdos.

Nota-se, por conseguinte, que a necessidade concreta do trabalho educativo do professor ocorre, predominantemente, para promover o processo que “[...] exige a sistematização e a transmissão-assimilação dos conhecimentos relativos à corporeidade humana” (Saviani, 2020, p. 105), em favor do desenvolvimento da criança. Isto porque, no que tange à forma (disposições didático-pedagógicas), à luz do método didático histórico-crítico, pressupõe uma das necessidades didático-pedagógicas, conforme Galvão et al. (2019), o domínio do objeto do conhecimento a ser ensinado – no caso aqui, dos conhecimentos relativos à corporeidade humana – logo, a ser tratado na Educação Física pelo professor.

Como a transmissão do conhecimento é um vetor primordial no método didático e dialético histórico-crítico, urge como condição cabal “[...] o domínio pleno e seguro por parte de quem ensina o objeto do conhecimento e seus respectivos conteúdos, de modo que possa organizar, sistematizar e realizar as melhores formas de seu ensino” (Galvão et al., 2019, p. 144). Nesse sentido, compreender a ênfase na formação integral da criança inclui a própria dimensão ou aspecto físico, isto é, os conhecimentos relativos à corporeidade humana.

Todavia, devido a especificidade da Educação Física acima mencionada, evidencia-se o processo de transmissão-assimilação dos conhecimentos relativos à corporeidade humana, convertidos em conhecimentos escolares (conteúdos escolares), direcionados para o

desenvolvimento do pensamento e da ação corporal (enquanto unidade indivisível) da criança. Quem ensina, portanto, deve se ater a tal condição. Logo, quem ensina em teoria os conhecimentos oriundos da corporeidade humana, deveria ser o professor de Educação Física, dado seu processo formativo, bem como sua função no bojo do processo educativo escolar.

É o professor de Educação Física que deve ter o domínio da especificidade dessa área do conhecimento. Por conseguinte, ter condições de compreendê-la, de maneira sintética, a tal ponto de corroborar, decisivamente, no processo de apropriação por parte dos alunos, considerando, obviamente, as suas características enquanto indivíduos singulares, inseridos nas relações sociais hodiernas. E, nesse caso, é o professor de Educação Física que tem, em tese, a possibilidade de concretizar o *bom ensino* no que concerne à transmissão dos conhecimentos relativos à corporeidade humana.

Ao dominar as especificidades da Educação Física, ou seja, do seu objeto do conhecimento, há a possibilidade de ocorrer, via trabalho educativo, o *bom ensino*, o qual pode ser compreendido como a condição concreta de reprodução dos “[...] traços essenciais do objeto de estudo. Isso significa que cabe à prática pedagógica histórico-crítica [em Educação Física] fazer com que cada aluno seja uma totalidade de reprodução de determinações do objeto do conhecimento [da Educação Física]” (Galvão et al., 2019, p. 144). Como desdobramento, esse movimento pedagógico pode “...fazer com que os alunos [as crianças] reproduzam em pensamento, traços constitutivos desse objeto de ensino” (Idem, p. 144).

Diante do exposto, fica evidente que o objeto de estudo da Educação Física na Educação Infantil é a corporeidade. Para Saviani (2019, p. 106), “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”. Segundo o autor, mesmo aquelas atividades corporais complexas – como a dança, ginástica e esportes – exigem altos níveis de controle físico e psíquico. O controle dos movimentos corporais (precisão e harmonia dos gestos) requer níveis elevados de concentração mental e emocional. Para os histórico-críticos, também fazem parte dos processos educativos 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).

Existem também categorias empíricas, que na perspectiva histórico-crítica ocupam um lugar relevante. Como a ênfase se localiza no desenvolvimento da corporeidade, a contribuição de outras ciências deve ser compreendida 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” (Hermida; Silva, 2024, p. 17). Além das categorias clássicas que norteiam a educação na primeira infância (crescimento, desenvolvimento, aprendizagem), destacamos aquelas que contribuem significativamente para compreender a práxis educativa da Educação Física na Educação Infantil. São elas: atividade prática, atividade-guia, a brincadeira, a necessidade e a imaginação. Trata-se de categorias que, em teoria, deveriam ter presença quotidiana na práxis dos educadores físicos que trabalham com crianças na primeira infância.

Neste estudo, a atividade é concebida como sendo um aspecto constitutivo da criança, nas condições concretas de vida. Ela está vinculada aos estágios de desenvolvimento psíquico das crianças, que determinam a transição de um estágio de desenvolvimento para outro, pautada pelo principal tipo de atividade dominante. Através da atividade,

...o mundo da realidade humana que cerca à criança abre-se cada vez mais para ela. Em toda sua atividade e, sobretudo, em seus jogos, que ultrapassaram agora os estreitos limites da manipulação dos objetos que a cercam, a criança penetra no mundo mais amplo, assimilando-o de forma eficaz. Ela assimila o mundo objetivo como um mundo de objetos humanos reproduzindo ações humanas com eles (Leontiev, 2010, p. 59).

Na atividade, a criança pequena interage com o meio ambiente e sua realidade social, cultural e histórica, possibilitando o processo de apropriação das objetivações, sempre numa perspectiva lúdica. Lembremos que a atividade principal é aquela que se conecta com as principais mudanças que ocorrem no desenvolvimento psíquico e corporal das crianças, que aprimoram o caminho da transição da criança para a elevação dos seus níveis de desenvolvimento. Segundo Leontiev, a atividade principal da criança pode ser caracterizada pelos seguintes atributos: 1) a criança começa a aprender de brincadeira; 2) é aquela na qual os processos psíquicos particulares tomam forma e são reorganizados em formas de atividades lúdicas; e, 3) a atividade principal depende das principais mudanças psicológicas da personalidade infantil. “É precisamente no brinquedo que a criança, no período pré-escolar, por exemplo, assimila as funções sociais das pessoas e os padrões apropriados de comportamento” (Leontiev, 2010, pp. 64-5).

Vale destacar que a aprendizagem de uma criança começa muito antes da aprendizagem escolar, ou seja, inicia-se a partir das suas condições históricas e sociais concretas. Nos processos de ensino-aprendizagem, a atividade prática está diretamente relacionada com outros dois conceitos fundamentais: o Nível Atual do Desenvolvimento da Pessoa (NADP) e a Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI). Na teoria histórico-cultural, a instrução direciona o desenvolvimento. Para que uma intervenção pedagógica seja exitosa, de posse do NADP (ponto

de partida), o professor precisa planejar o tamanho da ajuda externa que a criança precisará para poder realizar uma determinada atividade sozinha (ZDI, ponto de chegada). Ou seja, o tamanho da ZDI será diretamente proporcional ao tamanho da ajuda necessária para poder realizar uma determinada tarefa automaticamente. A dosagem do NADP e da ZDI é desafiadora e merece muita atenção do docente, já que “...como destaca o autor da psicologia histórico-cultural, se a criança não pode fazer algo com a ajuda, isso significa que um dado conteúdo está fora da zona de desenvolvimento iminente” (Kratsov; Kratsova, 2021, p.40).

A brincadeira é outra categoria central do processo de desenvolvimento de uma criança em idade pré-escolar. Para Vigotski (2021), a brincadeira não é uma forma predominante de atividade, mas é a linha que guia o desenvolvimento na idade pré-escolar. Segundo o autor bielorrusso, a definição de brincadeira não deveria levar em consideração o critério de satisfação, pois há uma série de atividades que proporcionam vivências de satisfação mais intensas que a brincadeira. Também destaca que existem brincadeiras nas quais o próprio processo não proporciona satisfação, já que trazem satisfação quando o resultado é aquele que interessa à criança. “Dessa forma, a definição da brincadeira pelo princípio de satisfação, é claro, não pode ser considerada correta” (Vigotski, 2021, p. 210).

A brincadeira só faz sentido quando a criança manifesta a tendência para a resolução e satisfação de desejos, diretamente relacionados à esfera afetiva: “...parece-me que a brincadeira se organiza justamente na situação de desenvolvimento em que surgem as tendências irrealizáveis” (Vigotski, 2021, p. 212). Ao falar sobre desejo, necessidade e imaginação, afirma:

É disso que surge a brincadeira, que deve ser sempre entendida como uma realização imaginária e ilusória de desejos irrealizáveis, diante a pergunta “por que a criança brinca?” A imaginação é o novo que está ausente na consciência da criança na primeira infância, absolutamente ausente nos animais e representa uma forma especificamente humana de atividade da consciência; como todas as funções da consciência, forma-se originalmente na ação (Vigotski, 2021, p. 213).

Ao dissertar sobre a importância do jogo para o desenvolvimento infantil, Leontiev (2010, p. 59) nos lembra que:

A infância pré-escolar é o período da vida em que o mundo da realidade humana que cerca a criança abre-se cada vez mais para ela. Em toda sua atividade e, sobretudo, em seus jogos, que ultrapassam agora os estreitos limites da manipulação dos objetos que a cercam, a criança penetra um mundo mais amplo, assimilando-o de forma eficaz. Ela assimila o mundo objetivo como um mundo de objetos humanos reproduzindo ações humanas com eles. Ele guia um “carro”, aponta uma “pistola”, embora seja realmente impossível andar em seu carro ou atirar com sua arma.

Somos cientes que existe um rico e vasto acervo de conhecimentos da Educação Física que pode e deve fazer parte dos processos educativos na primeira infância, respeitando a

natureza lúdica que caracteriza a existência humana nos primeiros anos de vida e conhecendo as especificidades dos estágios de desenvolvimento e suas atividades principais (atividade-guia segundo a Escola de Vigotski). A utilização do jogo e da brincadeira como conteúdo, mas principalmente como método, ajudará a objetivar e organizar o trabalho pedagógico do professor de Educação Física, de modo que ele possa apresentar uma atividade que tenha sentido e significado para as crianças. Além do conteúdo Jogos e Brincadeiras, os outros conteúdos são: Ginástica Infantil; Dança, Atividades Rítmicas e Expressivas; Corporeidade, Diversidade e Identidade. E quando for possível, Natação Infantil. Por motivos de espaço, dissertaremos sobre conteúdos, planejamento e metodologias de ensino em futuro artigo.

Ao destacarmos a tríade conteúdo-forma-destinatário, na perspectiva histórico-crítica, é possível compreender o papel fundamental do professor de Educação Física (e tão somente dele) para selecionar os conhecimentos oriundos da corporeidade humana, convertê-los em conhecimentos escolares, consequentemente, dosá-los e sequenciá-los de uma maneira didática-pedagógica que considere as especificidades do desenvolvimento vigente do aluno (neste caso, das crianças na Educação Infantil), bem como que contribua, no bojo do processo de transmissão e assimilação, para o desenvolvimento de formas mais aprofundadas tanto do pensamento quanto da ação corporal das crianças.

REFLEXÕES FINAIS

As análises e reflexões apresentadas neste estudo fundamentam-se na ampla e consolidada experiência dos autores, cujas trajetórias de pesquisa e atuação profissional com crianças na fase da primeira infância têm sustentado, ao longo do tempo, a elaboração de uma proposta que se distingue significativamente das formulações pedagógicas hegemônicas, associadas à Educação Física escolar no Brasil. Além disso, este trabalho reafirma a intenção de avançar criticamente em relação às limitações identificadas tanto no documento pedagógico precedente, o RCNEI, quanto no documento normativo atualmente vigente no Brasil, a BNCC, visando contribuir para a qualificação do debate e para o aprimoramento das práticas educativas voltadas à primeira infância.

Embora os dois documentos pedagógicos oficiais abordem temas e conteúdos tradicionalmente vinculados ao campo da Educação Física – no RCNEI há um capítulo dedicado à *Linguagem do Movimento* e na BNCC temos um campo de experiência denominado *Corpo, Gestos e Movimentos* –, observa-se que nenhum deles, lamentavelmente, apresenta referências explícitas ou implícitas que sustentem a inclusão da Educação Física como componente curricular na Educação Infantil. Tal ausência, ainda que não declarada de forma direta, evidencia uma orientação normativa que, por omissão, indica que a Educação Física e seus profissionais não são concebidos como parte integrante do currículo nem do quadro docente das instituições responsáveis pela educação de crianças em idade pré-escolar. Essa

lacuna revela não apenas um posicionamento institucional acerca do papel dos profissionais da área, mas também reforça a marginalização histórica desse componente no âmbito da primeira etapa da Educação Básica, contribuindo para a descontinuidade formativa e para a desvalorização de práticas corporais sistematizadas nos tempos e espaços escolares.

O documento normativo atualmente vigente no país é a BNCC, de 2017. A proposta educativa, bem como sua principal categoria organizadora (os *campos de experiência*) fundamenta-se nos pressupostos da Pedagogia da Infância e da Pedagogia das Competências. Reconhece-se, entretanto, as limitações inerentes a tais abordagens, ancoradas no paradigma do “aprender a aprender”, o qual, ao privilegiar processos individualizados e autorreferenciados, contribui para a desescolarização das práticas pedagógicas. Essa orientação culmina, por conseguinte, na precarização do trabalho docente e na atenuação do papel estruturante do professor no contexto da sala de aula.

Como no nosso país o acesso ao conhecimento cumpre-se de maneira profundamente desigual e seletiva (Saviani; Duarte, 2015), o discurso do aprender a aprender e da pedagogia das competências culmina em camuflar a realidade, pois subordina os objetivos da educação escolar à lógica individualista do permanente esforço para adaptar-se à vida e ao trabalho de maneira precarizada. E essa lógica adquire requintes de crueldade quando reconhecemos a avassaladora diferença que existe, em termos de capital cultural, entre os filhos da classe trabalhadora e os filhos da burguesia e das classes mais abastadas da nossa sociedade.

Pode a Educação Física contribuir no processo de formação humana das crianças na primeira infância? Acreditamos sim, que a Educação Física pode contribuir no processo de formação humana das crianças na primeira infância. Coloca-se, desse modo, mais uma questão: *Como viabilizar a implementação de uma proposta de Educação Física na Educação Infantil orientada pelos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica?* Trata-se de um desafio de grande envergadura, sobretudo por reconhecermos que a educação não pode se efetivar restrita aos elementos que configuram a formação humana no plano meramente empírico. Torna-se imperativo incorporar à prática pedagógica os fundamentos científicos, filosóficos e culturais que caracterizam a educação em sua dimensão concreta, histórica e social. Nesse sentido, a Educação Física Infantil, fundamentada na Pedagogia Histórico-Crítica, poderá contribuir significativamente no processo de formação humana na perspectiva onmilateral.

A superação da BNCC não se efetivará mediante sua simples negação, mas, antes, por meio de sua incorporação crítica e posterior superação dialética. Somente esse movimento permitirá a formação de indivíduos que se reconheçam não apenas como sujeitos singulares, mas, sobretudo, como seres sociais constituídos nas e pelas relações historicamente produzidas.

REFERÊNCIAS

ARCE, A. É possível falar em Pedagogia Histórico-crítica para pensarmos a Educação Infantil? **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v.5, n.2, p. 05-12, dez., 2013.

BERNARDO SILVA, M. **O objeto de conhecimento da educação física escolar na perspectiva da pedagogia histórico-crítica**. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_19mar2018_versaofinal.pdf. Acesso em: 22 nov. 2025.

BRASIL/MEC/SEB. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. *In: Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*. Brasília: Ministério da Educação, 2013.

BRASIL/MEC/SEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: Ministério da Educação, 2013.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB n. 5/2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2009.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. 3 volumes. Brasília: Ministério da Educação, 1998.

COLARES, M. L. I. S.; COLARES, A. A.; CARDOZO, M. J. P. B. Permanências, rupturas e desafios na educação brasileira. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v.28, n.1, jan./mar, 2021. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa> Acesso em: 23/11/2025
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: 22 nov. 2025.

GALVÃO, et al. **Fundamentos da didática histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2019.

GALZERANO, L. S. **Nas tramas da política educacional: coerção e consenso na elaboração da BNCC**. Marília/SP: Editora Lutas Anticapital, 2025.

HERMIDA, J. F.; SILVA, M. B. Por uma Educação Física Histórico-crítica para a Educação Infantil no Brasil. *In: SALAS LUÉVANO, M^a de L.; SÁNCHEZ HUARCAYA, A. O. Voces y propuestas educativas para otra educación*. Zacatecas (México): Astra Editorial, 2025.

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

KRATSOV, G. G. e KRATSOVA, E. E. A inter-relação instrução e desenvolvimento: problemas e perspectivas. *In: Vigotski, L. S. Psicologia, educação e desenvolvimento*. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. *In: VIGOTSKI, L. S. et al. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone Editora, 2010.

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

MARTINS, L. M. Prefácio. *In: PASQUALINI, J. C. e LAZARETTI, L. M. Que educação infantil queremos?: um manifesto em defesa da educação escolar para crianças pequenas*. Baurú: Editora Mireveja, 2012.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. 1^a ed. 12^a reimp. São Paulo: Boitempo, 2021.

PASQUALINI, J. C.; LAZARETTI, L. M. **Que educação infantil queremos?: um manifesto em defesa da educação escolar para crianças pequenas**. Baurú: Editora Mireveja, 2012.

PASQUALINI, J. C. Proposta Curricular para a Educação Infantil: a experiência de Baurú. **Rev. Espaço do Currículo** (online), João Pessoa, v.11, n.2, p. 154-167, mai./ago. 2018. DOI: 10.22478/ufpb.1983-1579.2018v2n11.39616 Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php>. Acesso em: 22 nov. 2025.

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

SAVIANI, D. Infância e pedagogia histórico-crítica. In: Galvão, A. C. (Org.) **Infância e pedagogia histórico-crítica**. 2ª ed. Campinas: Autores Associados, 2020.

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

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

SAVIANI, D.; DUARTE, N. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2015.

VIGOTSKI, L. S. (2021). **Psicologia, educação e desenvolvimento**. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

Histórico Editorial

Submetido: 20 de outubro de 2025.

Publicado: 17 de dezembro de 2025.

Minicurrículo

Jorge Fernando Hermida

Professor Titular da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), da UFPB – João Pessoa, PB, Brasil. Possui Mestrado em Educação Motora (1995) e Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2002). Pós-doutorado no Departamento de Sociologia e Comunicação da Universidade de Salamanca, Espanha (2009-2010). Líder do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Pedagogia Histórico-crítica, Políticas Públicas e Mundo do Trabalho - membro do HISTEDBR Nacional, cadastrado no CNPq. Uruguaio, naturalizado brasileiro.

Contribuição de autoria: Conceituação, curadoria dos dados, investigação, metodologia, administração do projeto, supervisão, redação, revisão e edição.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5339043311979485>

Matheus Bernardo Silva

Professor da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC) e do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), da UNESC - Criciúma, SC. Doutor em Educação (2018) pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Estágio de Pós-Doutorado em Educação (2019) pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL). Mestre em Educação (2014) pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Graduação em Licenciatura em Educação Física (2011) pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Formação Humana e Prática Pedagógica (GEFHP/CNPq). Coordenador Institucional do Programa Residência Pedagógica (2021-2022) da Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL).

Contribuição de autoria: Conceituação, curadoria dos dados, investigação, metodologia, supervisão e redação.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8162930385553264>

COMO REFERENCIAR – ABNT

HERMIDA, Jorge Fernando; SILVA, Matheus Bernardo. A Educação Física na Educação Infantil: uma perspectiva histórico-crítica. **Revista Exitus**, Santarém/PA, e025069, V. 15, n.1., 2025. <https://doi.org/10.24065/re.v15i1.2980>

COMO REFERENCIAR - APA

HERMIDA, J. F.; SILVA, M. B. (2025). A Educação Física na Educação Infantil: uma perspectiva histórico-crítica. *Revista Exitus*, 15, e025069. <https://doi.org/10.24065/re.v15i1.2980>

Licença de Uso

Licenciado sob a Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0). Esta licença permite compartilhar, copiar, redistribuir o manuscrito em qualquer meio ou formato. Além disso, permite adaptar, remixar, transformar e construir sobre o material, desde que seja atribuído o devido crédito de autoria e publicação inicial nesta revista.