

Estado da publicação: Não informado pelo autor submissor

EDUCAÇÃO INFANTIL E EDUCAÇÃO FÍSICA: NEXOS E RELAÇÕES DAS DIRETRIZES CURRICULARES DE JOÃO PESSOA-PB

Rosimar Marcelino de Freitas, Ana Rita Lorenzini, Roberta de Granville Barboza, Marcílio
Barbosa Mendonça de Souza Júnior

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.9351>

Submetido em: 2024-07-09

Postado em: 2024-07-12 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

A moderação deste preprint recebeu o endosso de:

Marcos Garcia Neira (ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1054-8224>)

EDUCAÇÃO INFANTIL E EDUCAÇÃO FÍSICA: NEXOS E RELAÇÕES DAS DIRETRIZES CURRICULARES DE JOÃO PESSOA-PB

ROSIMAR MARCELINO DE FREITAS¹

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-4826-3693>
rosimar.marcelino@upe.br

ANA RITA LORENZINI²

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2372-3178>
ana.lorenzini@upe.br

ROBERTA DE GRANVILLE BARBOZA²

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7215-9545>
roberta.barbosa@upe.br

MARCÍLIO SOUZA JÚNIOR²

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4138-4330>
marcilio.souza@upe.br

¹ Rede Municipal de Educação de João Pessoa-PB e Rede Estadual de Educação da Paraíba-PB. João Pessoa, PB, Brasil.

² Escola Superior de Educação Física da Universidade de Pernambuco. Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional. Recife, PE, Brasil.

RESUMO: O presente artigo trata sobre a Educação Física na Educação infantil e seus nexos e relações com as perspectivas críticas. O texto traz uma pesquisa de cunho qualitativo que, através da análise de conteúdo, realizou um estudo descritivo-documental nos documentos de orientações curriculares da educação infantil e da educação física da rede municipal de João Pessoa-PB. À luz dos aspectos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural e da Abordagem Crítico Superadora dialogamos sobre os nexos e relações dos documentos citados anteriormente com a teoria histórico-cultural. Verificamos que os documentos curriculares possuem elementos da psicologia histórico-cultural quando trata o desenvolvimento da criança no processo de ensino-aprendizagem através da periodização do desenvolvimento psíquico e a teoria da atividade-guia. No que concerne ao documento que orienta a disciplina de educação física notamos que apesar de indicar a cultura corporal como objeto de conhecimento da educação física, ainda trata o desempenho das aptidões corporais como principal mote nas aulas.

Palavras-Chave: Diretrizes Curriculares, Psicologia histórico-Cultural, Abordagem Crítico-Superadora

EARLY CHILDHOOD EDUCATION AND PHYSICAL EDUCATION: CONNECTIONS AND RELATIONS OF THE CURRICULAR GUIDELINES OF JOÃO PESSOA-PB

ABSTRACT: This article deals with Physical Education in Early Childhood Education and its connections and relationships with critical perspectives. The text presents qualitative research that, through content analysis, carried out a descriptive-documentary study on educational curriculum guidance documents. children and physical education in the municipal network of João Pessoa-PB. In light of the theoretical aspects of Historical-Cultural Psychology and the Overcoming

Critical Approach, we discuss the links and relationships between the documents mentioned above and historical-cultural theory. We verified that the curricular documents have elements of historical-cultural psychology when dealing with the child's development in the teaching-learning process through the periodization of psychic development and the theory of guiding activity. Regarding the document that guides the physical education discipline, we note that despite indicating body culture as an object of knowledge in physical education, it still treats the performance of bodily skills as the main theme in classes.

Keywords: Curricular Guidelines, Historical-Cultural Psychology, Critical-Overcoming Approach

EDUCACIÓN INFANTIL Y EDUCACIÓN FÍSICA: NEXOS Y RELACIONES DE LAS DIRECTRICES CURRICULARES DE JOÃO PESSOA-PB

RESUMEN: Este artículo aborda la Educación Física en la Educación Infantil y sus conexiones y relaciones con perspectivas críticas. El texto presenta una investigación cualitativa que, a través del análisis de contenido, realizó un estudio descriptivo-documental sobre los documentos de orientación curricular educativa y de educación física en los municipios. red de João Pessoa-PB. A la luz de los aspectos teóricos de la Psicología Histórico-Cultural y del Enfoque Crítico de Superación, discutimos los vínculos y relaciones entre los documentos antes mencionados y la teoría histórico-cultural. Comprobamos que los documentos curriculares tienen elementos de la psicología histórico-cultural al abordar el desarrollo del niño en el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de la periodización del desarrollo psíquico y la teoría de la actividad orientadora. Respecto al documento que orienta la disciplina de educación física, observamos que a pesar de señalar la cultura corporal como objeto de conocimiento en educación física, aún trata la realización de habilidades corporales como tema principal en las clases.

Palabras clave: Orientaciones Curriculares, Psicología Histórico-Cultural, Enfoque Crítico-Superador

INTRODUÇÃO

A educação infantil é uma etapa de ensino da educação básica que acolhe as crianças das idades entre 0 a 3 anos (creche) e 4 a 5 anos (pré-escola), com a intencionalidade do cuidar/educar numa perspectiva integral.

O cotidiano pedagógico nesta etapa deve levar em consideração a cultura e a experiência das crianças, pensando os espaços e a organização curricular através do lúdico (Brasil, 2013), porém nem sempre a educação infantil esteve com essa intencionalidade, pois anteriormente as creches e pré-escolas eram apontadas como um espaço de assistência/educação sem nenhum objetivo pedagógico, sobressaindo o cuidado como forma de tutela ou tendo o propósito de preparação para sua vida escolar no ensino fundamental.

Segundo Oliveira (2005), a palavra Infância etimologicamente vem do termo *infant* ou *in-fanz* o que significa aquele que não sabe falar ou que “não deve falar”. A autora, mesmo considerando a origem etimológica do termo, defende uma ideia de criança enquanto um ser de relações sociais, inserido num contexto. Portanto, um ser ativo e crítico, superando a ideia de criança essencialista e abstrata que permeou a história da infância no Brasil e no mundo e influenciou as principais políticas educacionais brasileiras para a educação infantil.

De acordo com a LDBEN nº 9.394/96 em seu artigo 29º, a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Partindo desse pressuposto, Oliveira (2005), entende que a infância seja uma construção social a qual reflete as variações da atividade humana, portanto, das relações de produção na realidade. A criança, portanto, é um ser de relações sociais inserido num contexto sociocultural, político e histórico.

O artigo 11º parágrafo 5 da LDBEN 9.394/96 aponta que é dever do município oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino.

Sobre a questão da nomenclatura em relação a legislação de cada época, na LDB 4.024/61 a atual Educação Infantil era chamada de Pré-primário (Maternal e Jardim da infância), na LDB 5.692/71 era chamada de Pré-Escola (Maternal e Jardim da Infância). Apenas com a LDB 9.394/96 é que foi denominada de Educação Infantil.

Essas nomenclaturas com o prefixo “pré” revelam a concepção de educação para a criança, no Brasil nessas épocas. Apenas de uns anos para cá a Educação Infantil passou a ter objetivos próprios enquanto etapa da Educação Básica. De acordo com Oliveira (2005), a legislação brasileira sempre tratou a criança como algo que um dia viria a “ser”. As perspectivas educacionais para a Educação Infantil no Brasil têm tratado educação formal para essa faixa-etária de forma assistencialista, compensatória e descontextualizada, como se fosse apenas uma espécie de preparação para o Ensino Fundamental.

Segundo a autora, apenas após a década de 1980 com a Constituição Federal de 1988, com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e depois, de forma mais específica, com a LDB 9.394/96 é que a pré-escolar passa a ser vista como necessidade e de direito de todos e integrada ao sistema de ensino, pois para essas legislações a criança passa a ser concebida enquanto sujeito de direito. As creches e pré-escolas passam a ser incluídas na política educacional enquanto dever do estado e direito da criança, sendo esta um ser de relações inserido num contexto sociocultural e político.

Ayoub (2001), reconhece que foi a partir da LDB 9.394/96 que a Educação infantil passou a ser reconhecida como uma etapa da Educação Básica com seus objetivos próprios. Para a autora, em relação à Educação Física, foi a primeira vez em que esse componente curricular foi legalmente inserido nessa etapa da Educação Básica. Contudo, não basta ser inserido legalmente. É necessária a reflexão da organização dos currículos nas creches e pré-escolas, a análise da relação no que tange à qualidade entre os professores generalistas e especialistas e, ainda, a questão dos espaços físicos adequados à oferta da Educação Física nos estabelecimentos de ensino.

[...] sabemos que a construção de uma educação pública, democrática e de qualidade, da qual a educação física seja parte integrante, não depende exclusivamente de leis, mas também, e fundamentalmente, de políticas e ações governamentais que garantam as condições objetivas para a sua concretização. Nesse sentido, ainda temos muito o quê refletir a respeito do espaço da educação física na educação infantil (Ayoub, 2001, p.53).

A Educação Física é uma prática pedagógica que tem como forma de expressão as atividades corporais, tais como, jogo, esporte, luta e ginástica. Estas atividades corporais designam uma área de conhecimento chamada de cultura corporal, segundo o Coletivo de Autores (2012).

Legalmente, de acordo com a LDBEN 9.394/96 a Educação Física é componente curricular obrigatório de toda a Educação Básica. Sendo a Educação Infantil a sua primeira etapa, é de obrigação dos municípios a oferta deste componente curricular neste nível de ensino, pois é na Educação Infantil que as primeiras experiências da criança com a Educação Física ocorrem na escola.

É na Educação Infantil que a criança organiza o seu pensamento sobre o conhecimento tratado de forma espiralada identificando os dados da realidade, sendo capaz de inicialmente organizar as experiências vivenciadas por ela, de acordo com o Coletivo de Autores (2012).

Essa interação com os conteúdos desde cedo possibilita à criança um mundo de compreensões e interpretações que lhes dão novas formas de entender e traduzir o mundo ao seu redor, no que se refere às possibilidades de sua comunicação com o mundo através das práticas corporais.

Portanto, o presente texto é fruto de pesquisa de cunho qualitativo que buscou, através da análise de conteúdo, debruçar-se em fontes afetas às orientações curriculares da educação infantil e da educação física da rede municipal de João Pessoa-PB.

Como nesta rede as diretrizes pedagógicas afirmam sustentar-se na perspectiva da psicologia histórico-cultural realizamos, à luz de um estudo descritivo-documental uma análise das propostas sob os aspectos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural (PHcult) e da Abordagem Crítico-Superadora (ACS). Partindo desse pressuposto, debatemos sobre os nexos e relações dos documentos e orientações curriculares da educação infantil do município de João Pessoa-PB com a teoria histórico-cultural.

Segundo Lizzi e Sforzi (2023) às secretarias de educação e às escolas são exigidos, nos documentos curriculares, os pressupostos teóricos, encaminhamentos metodológicos e processos avaliativos, entretanto, não é raro, que esses pouco dialoguem entre si. Em que pese o alerta das autoras em possíveis distâncias entre o currículo prescrito nos documentos e o currículo em ação na prática docente, sempre vale investigar as orientações curriculares, analisando a coerência dos pressupostos, pois eles se constituem uma base que orienta e expressa o trabalho pedagógico.

Diante do exposto, o objetivo do presente texto é o de analisar os documentos curriculares que servem de base ao ensino da Educação Física na Educação Infantil e avaliar os nexos e relações entre as teorias críticas imbricadas. Especificamente, objetivamos compreender os fundamentos de base da ACS e reconhecer as bases de sustentação das diretrizes da educação infantil do município de João Pessoa.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada no estudo foi de abordagem qualitativa, por corresponder a uma prática de pesquisa em educação que melhor acompanha e descreve a realidade de uma prática pedagógica, nesse caso específico, a análise de documentos curriculares que servem de base ao ensino da Educação Física na Educação Infantil, no intuito de avaliar os nexos e relações entre as teorias críticas imbricadas.

Goellner et al (2010) descreve a pesquisa qualitativa como uma pesquisa que vai além de procedimentos e técnicas e tem como pressuposto a subjetividade e a relação de poder para representar e analisar fatos e fenômenos de uma dada realidade.

Como tipo de pesquisa, utilizamos a pesquisa documental. Antes de chegar à pesquisa documental, fizemos estudos da literatura realizando uma revisão de obras centrais diante do objeto e objetivos.

A revisão de literatura é um processo científico de uma pesquisa que busca, delimita e descreve um campo de conhecimento a partir de artigos científicos, livros, trabalhos publicados em eventos acadêmicos, artigos de jornais e outros. Seus objetivos são trazer à tona conhecimentos que já foram elaborados, direcionar os enfoques e evidenciar as lacunas existentes de um objeto de pesquisa. Segundo Brizola e Fantin (2016, pág. 27) a Revisão de literatura é “a junção de ideias de diferentes autores sobre determinado tema, conseguidas através de leituras, e de pesquisas realizadas pelo pesquisador.

A pesquisa documental configura-se como “um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos” (Sá-Silva, Almeida e Guindani, 2009, pág. 5).

Compreende-se ainda que pesquisa documental é aquela em que a “[...] fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias. Estas podem ser feitas quando o fato ou fenômeno ocorre, ou depois” (MARCONI;

LAKATOS, 2003, p. 174). Ao utilizar documentos, o pesquisador objetiva extrair dados e informações para buscar e compreender elementos do seu problema de pesquisa.

Os dados coletados durante a pesquisa foram tratados, organizados e interpretados através da análise de conteúdo. Esta é uma das formas de tratamento dos dados de uma pesquisa que propõe interpretar o conteúdo de um texto orientado por uma técnica, método bastante utilizado nas pesquisas qualitativas. (Sá-Silva, Almeida e Guindani, 2009).

A análise dos dados tem como pressuposto na pesquisa, orientar o processo investigativo na compreensão e a ampliação do objeto de estudo, extraíndo sentidos e significados, sendo patentes ou ocultos (Souza Júnior et al, 2010).

Os autores acima comentam que é comum os resultados de uma pesquisa ganharem ênfase em detrimento dos procedimentos e instrumentos utilizados na metodologia, pois “[...] quando da socialização dos resultados dessas investigações, os fundamentos e procedimentos parecem não mais servir à comunidade acadêmica” (Souza Júnior et al, 2010, pág. 30).

A organização das etapas da análise em questão teve como roteiro didático:

pré-análise (leitura das mensagens, construção dos indicadores e unidades de registros e contexto), exploração do material (preparação e isolamento dos elementos do texto referentes aos indicadores e unidades) e tratamento dos dados e interpretação (resultados qualitativos das análises dos indicadores e unidades) (Souza Junior et al, 2010, p.32).

A primeira etapa da pesquisa foi a leitura analítica dos documentos listados acima da rede municipal de educação (pré-análise), atentando-nos para as categorias analíticas *Educação Infantil, Perspectiva crítico-superadora e psicologia histórico-cultural*.

A segunda etapa foi a formação das unidades de registros e de contexto (*Currículo, Ensino e Desenvolvimento, Infância e Educação Física*) surgidas a partir da exploração e recortes das categorias analíticas, exploração do material documental e depois a interpretação/análise dos dados com inferências e diálogos com a literatura.

EDUCAÇÃO INFANTIL E EDUCAÇÃO FÍSICA: intenções e perspectivas.

Pasqualini e Lazaretti (2021, pág. 114) descrevem e apontam a intencionalidade da educação infantil como:

A provisão de atendimento institucional para crianças pequenas foi inicialmente motivada pela necessidade de proteção e cuidado às crianças vítimas de abandono ou condição de extrema pobreza, mas principalmente pela necessidade de cuidado das crianças oriundas de famílias da classe trabalhadora, particularmente quando as mulheres se tornaram parte importante da força de trabalho. A análise das origens e desenvolvimento histórico da educação infantil nos revela que essa prática social surge e se estabelece como tal na sociedade capitalista.

Desta forma, as primeiras instituições infantis brasileiras surgidas na república tinham como principal objetivo atender e minimizar os graves problemas sociais na época, oriundos da urbanização crescente. Crianças órfãs, filhos de indigentes e famílias de extrema pobreza eram atendidas pelas instituições em condições precárias de higiene e em locais inadequados para o número de crianças admitidas (Pasqualini e Lazaretti, 2021).

A reformulação das políticas de atendimento na educação infantil teve um marco com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei nº 9.394/96) que definiu a educação infantil “como uma modalidade de ensino que tem a finalidade do desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social, complementando a ação da família” (Brasil, 1996, pág. 23).

Depois da citada lei tiveram outros documentos norteadores que buscaram orientar o fazer pedagógico com as crianças na educação infantil, como: referencial curricular nacional da educação infantil, diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil.

A Resolução do CNE nº5/2009 a qual fixa as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil, apresenta como proposta de eixo curricular as interações e a brincadeira com a garantia à criança de que seja promovido o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança. Apresenta como garantia também a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical. Entende-se, portanto, a importância da Educação Física nesse processo, a fim de que essas garantias possam de fato ocorrer na perspectiva defendida no eixo curricular esperado para essa etapa da Educação Básica (BRASIL, 2009).

O documento mais recente de cunho normativo é a Base Nacional Comum Curricular-BNCC, publicada no ano de 2017. Todos eles descrevem a criança como principal sujeito da sua cultura e a garantia da preservação da sua infância. A BNCC é pautada na organização da educação visando o desenvolvimento de competências.

Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. (BRASIL, 2017, p. 08).

Especificamente na Educação infantil, a Educação Física não aparece claramente. Como nessa etapa, a organização curricular não é tratada no formato das competências, a Educação Física aparece de forma diluída em alguns “Objetivos de Aprendizagem e de desenvolvimento” dentro dos chamados campos de experiências “o eu, o outro e o nós”, “corpo, gestos e movimentos” e “traços, sons, cores e formas” (BRASIL, 2017).

Outro destaque foi a emenda constitucional nº 59 de 11 de novembro de 2009 que delimitou a oferta da educação básica obrigatória e a matrícula para todas as crianças e adolescentes entre 4 a 17 anos. Esse movimento fez com que a educação infantil ganhasse um grau de importância, expansão e consolidação nas políticas públicas que até antes dos documentos e legislações eram pouco discutidos.

Esse cenário descrito acima oportunizou o repensar da intervenção dos profissionais no que tange às orientações pedagógicas para a oferta de atendimento educacional nas unidades de educação infantil.

Podemos inferir assim que o histórico de assistencialismo, tutela e guarda foi rejeitado; a separação entre a função doméstica (família) e a função profissional pedagógica no atendimento da instituição, e a não preparação para a entrada na escola foram os principais fatores de mudança no debate sobre o fazer pedagógico.

Com o movimento para que a educação infantil se tornasse etapa de ensino da educação básica houve mudança da função de tutela e guarda para o formato pedagógico-ensino-desenvolvimento, inserindo, além dos professores polivalentes, outros docentes nas unidades de educação infantil. Ayoub (2001) comenta que, além do professor generalista (formação em pedagogia ou normal), hoje em dia, existem outros docentes com formação específica (educação física, artes, música e outros).

Para autora a atuação dos professores especialistas e os professores generalistas na educação infantil deve se dar em parceria, confiança e não hierarquizada na educação e no cuidado com as crianças. Visto isto, o projeto pedagógico e o planejamento das atividades na educação infantil devem colocar a criança no centro das ações numa dimensão integral e que os conhecimentos construídos pela sociedade e infância sejam evidenciados. No tocante à educação física, a inserção na educação infantil é justificada pela associação do fazer pedagógico da educação física ao corpo/movimento/brincadeira presentes no cotidiano da criança (Mello et al, 2018).

Essa presença do professor de educação física é corroborada por meio do artigo 26 da Lei 9394/96 que descreve que “a educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é

componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno” em algumas circunstâncias de trabalho, idade, saúde etc (Brasil, 1996, pág.21).

Para Sayão (1999) a inclusão do professor de educação física e o seu fazer pedagógico na educação infantil esteve associada ao modelo de disciplina escolar incorporada das séries iniciais do ensino fundamental e da necessidade capitalista de diversificar os currículos das instituições privadas de ensino infantil, ofertando atividades ditas “escolinhas” a partir da metade do século XX.

Essa forma de atuação foi descrita por Oliveira (2005) como um olhar para a criança como um ser incompleto e fragmentado, sendo compreendida como um vir a ser, preparando-a para o futuro ou como ponte para aprendizagem de outros conteúdos.

A educação física, na sua inserção na educação infantil, contribuiu para essa concepção através de diferentes perspectivas. Vários estudos analisaram distintas configurações da educação física na educação infantil e reconheceram tendências, concepções e perspectivas no Brasil (Buss-Simão, 2005; Oliveira, 2005; Duarte e Neira, 2021).

Em que pese a dinamicidade da temporalidade indicada abaixo, num certo percurso cronológico e as particularidades de cada um dos três estudos citados acima, inferimos que historicamente, é possível reconhecer influências dos movimentos ginásticos europeus no Brasil do século XIX, demarcando uma perspectiva higienista de atuação sobre as crianças pequenas, na intenção de “domar” os corpos infantis num contexto de educação moral.

Posteriormente, durante a década de 30 do século XX, num cenário ainda de formação higiênica, viu-se uma educação física trabalhar com crianças numa perspectiva recreacionista, valorizando a brincadeira, o espontâneo como meios de uma formação educativa, enquanto para as crianças mais velhas e os jovens adolescentes pautava-se uma educação física esportivista.

Já na década de 1970 uma perspectiva psicomotricista se apresenta no cenário educacional brasileiro, visando a aprendizagem e treinamento de habilidades do esquema corporal, percepção espaço-temporal, lateralidade como suporte para outras aprendizagens escolares e preparação para demandas da vida adulta.

Uma perspectiva desenvolvimentista, vai se pautar em teorias da aprendizagem e desenvolvimento motores, por volta dos anos de 1980, e propor um ensino de habilidades motoras básicas com as crianças de forma dar uma base para o desenvolvimento de habilidades esportivas específicas.

A partir de então surgem a perspectiva interacionista, que estabelece o jogo como objeto e meio da formação infantil, como forma de contraposição a um ensino tradicional, intelectualizado e cognitivista na escola brasileira, e também perspectivas críticas, procurando valorizar a cultura infantil como ponto de partida das práticas pedagógicas, sendo necessário ampliar as experiências lúdicas em distintos temas da cultura corporal, para que as crianças possam se instrumentalizar na forma de ver, viver e estabelecer suas relações sociais no mundo.

Duarte e Neira (2021), analisando dissertações e teses de pós-graduação presentes na BDTD¹, no período de 2010 a 2020, identificaram mudanças paradigmáticas nos recentes estudos acerca da Educação Física na Educação Infantil.

Identificamos número significativo de trabalhos recentes recorrendo às teorias críticas, especialmente, à concepção crítico-superadora. Contudo, o diálogo com a teorização curricular pós-crítica, sobretudo, na perspectiva pós-estrutural e pós-colonial, ainda é bastante restrito (p. 25).

Olhando o conjunto de pesquisas que se empenharam em apresentar propostas de ensino, orientações e programas para a Educação Física na Educação Infantil, percebemos diferentes concepções teórico-conceituais, com destaque para proposições vinculadas à teoria histórico-cultural (p. 27)

¹ A Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, é mantida pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) - <https://bdt.d.ibict.br/vufind/>

Concordando com Ayoub (2001), pensamos que a prática pedagógica da educação física na educação infantil deve desvincular-se da prática disciplinar das outras etapas de ensino e ter como ponto de partida a criança como construtora da sua cultura. Além disso, o professor deve oportunizar um espaço que brinque com a linguagem corporal e com o movimento, ou seja, um ambiente no qual a criança entre em contato com as diferentes manifestações da cultura corporal, sobretudo as elaboradas pelos seres humanos ao longo da história.

Numa perspectiva crítica e na busca de tematizar/sistematizar conteúdos da cultura corporal, a abordagem crítico-superadora da educação física é pautada na pedagogia histórico-crítica e tem como principal objetivo compreender os temas da cultura corporal (jogos, danças, ginásticas, lutas e esportes) imbricados com a realidade social vivida pela sociedade (Coletivo de Autores, 2012).

Para o ensino da educação física na educação básica, a abordagem crítico-superadora apresenta a proposta de ciclo de escolarização, que sistematiza os conteúdos “que vão se ampliando no pensamento do aluno de forma espiralada, desde o momento da constatação de um ou vários dados da realidade, até interpretá-los, compreendê-los e explica-los” (Coletivo de Autores, 2012, pág. 23).

O primeiro ciclo de escolarização, que aborda a educação infantil, é denominado de organização dos dados da realidade e compreende da pré-escola até a 4ª série do ensino fundamental. Nesse ciclo, as crianças possuem uma visão genérica e difusa dos dados da realidade e cabe à escola organizar/encontrar relações entre os objetos da realidade social dos alunos.

É na Educação Infantil que a criança inicia e organiza a construção formal de seu pensamento sobre o conhecimento específico da Educação Física de forma espiralada, identificando os dados da realidade, sendo capaz de inicialmente organizar as experiências vivenciadas por ela (Coletivo de Autores, 2012).

Essa interação com os conteúdos da Educação Física desde cedo possibilita à criança um mundo de compreensões e interpretações que lhes dão novas formas de entender e traduzir o mundo ao seu redor, no que se refere às possibilidades de sua comunicação com o mundo através das práticas corporais.

Diante dessa realidade, reafirmamos, nessa discussão, a importância da concepção de currículo ampliado, defendida pelo Coletivo de Autores (2012), a qual aponta para o percurso do ser humano no seu processo de apreensão do conhecimento científico selecionado pelo ser humano e pela escola, seu projeto de escolarização, cuja função social é ordenar a reflexão pedagógica do aluno de forma a pensar a realidade social desenvolvendo determinada lógica. Nesse processo, a escola apropria-se do conhecimento científico, sem desenvolvê-lo, mas dando-lhe um tratamento metodológico de modo a facilitar a sua apreensão pela criança, confrontando-o com o saber que a criança traz do seu cotidiano e de outras referências do pensamento humano.

Pode-se dizer, então, de acordo com o Coletivo de Autores (2012), que o conhecimento se refere à representação do real no pensamento, como mediador da aproximação do sujeito que pensa com o objeto pensado, na perspectiva de uma prática pedagógica que facilite a apropriação do conhecimento pelo pensamento, através do processo de construção intelectual do sujeito.

Diante dessa perspectiva, podemos situar essa discussão a respeito das práticas corporais para a Educação Infantil, sendo esta entendida, de acordo com o Coletivo de Autores (2012) como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas e exteriorizadas, podendo ser tematizadas em jogo, dança, luta, exercício ginástico, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica.

Melo; Lavoura; Taffarel (2020) trazem uma atualização dos ciclos de escolarização proposto pelo Coletivo de Autores de 1992, no que concerne ao primeiro ciclo de escolarização. Para os autores a teoria da atividade da PHcult contribui para discussões e análises para o ensino da educação física escolar, com relação a compreensão dos períodos de desenvolvimento humano e seus processos.

Como contribuição para a reorganização dos ciclos de escolarização da abordagem crítico-superadora, tendo como orientação as contribuições da periodização do desenvolvimento psíquico. Os autores propõem que o 1º ciclo de escolarização tenha início na Creche e se estenda até o final da Pré-escola.

Para os autores, a criança no primeiro ciclo de escolarização numa condição de ensino sistematizado, “já adquiriu certas funções psíquicas superiores e operações racionais, lhe permitindo ir além de organização da identidade dos dados da realidade, portanto, superando por incorporação este primeiro ciclo e já adentrando no segundo ciclo de sistematização do conhecimento” (Melo; Lavoura; Taffarel 2020, p. 123.).

Segundo Teixeira (2020) na educação infantil, os jogos/brincadeiras de papéis sociais tem seu início na creche (0-3 anos), porém é na pré-escola que a mesma se torna uma atividade dominante, aquela atividade na qual potencializa o surgimento de novas ações e mudanças psicológicas significativas. Nesse sentido é interessante que as práticas corporais, através das brincadeiras de papéis sociais, sejam incentivadas e orientadas, pois são as atividades que a criança na idade da pré-escola consegue desenvolver².

Em relação às atividades dominantes,

[...]alguns tipos de atividade são, numa dada época, dominantes e têm uma importância maior para o desenvolvimento ulterior da personalidade, outros têm menos, uns desempenham o papel essencial no desenvolvimento, outros papel secundário. Razão porque devemos dizer que o desenvolvimento do psiquismo depende não da atividade do seu conjunto, mas da atividade dominante.” (Leontiev, 1978, p.292).

Para o autor, pode-se chamar de atividade dominante aquela que comporta três importantes características. Ela se caracteriza como aquela pela qual se diferenciam novos tipos de atividade; é aquela em que os processos psíquicos particulares se formam ou se reorganizam; é também aquela em que as mudanças psicológicas do período do desenvolvimento dependem de forma mais evidente. Dessa forma, a atividade dominante é aquela em que o desenvolvimento condiciona as principais mudanças nos processos psíquicos da criança num dado período do seu desenvolvimento.

A EDUCAÇÃO INFANTIL E A EDUCAÇÃO FÍSICA NOS DOCUMENTOS CURRICULARES DE JOÃO PESSOA-PB: nexos e relações para o desenvolvimento

Na elaboração de documentos curriculares se faz necessário evidenciar princípios, conceitos, encaminhamentos metodológicos e avaliativos, além dos componentes, disciplinas escolares que irão trazer referências de fundamentos para a ação docente que, se bem estruturados e coerentes entre si, podem funcionar como uma bússola que orienta as decisões acerca do caminho a seguir rumo ao destino almejado (Lizzi e Sforini, 2023).

Obviamente o trabalho escolar não consegue ser assegurado na integralidade pelos ideais educacionais dos profissionais da educação, ele é resultado de múltiplas determinações que, muitas vezes, escapam do controle das pessoas que nele estão envolvidas. No entanto, quanto mais claro o destino almejado e os caminhos para se chegar a ele, melhores são as possibilidades de não nos perdemos nas constantes encruzilhadas (Lizzi e Sforini, 2023, p. 20).

Assim fomos estudar dos documentos orientadores da rede municipal de educação de João Pessoa-PB. Esta possui 100 escolas que atendem cerca de 60 mil alunos da Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II, e Educação de Jovens e Adultos (EJA). As instituições de ensino estão

² Para outras referências a partir da perspectiva crítico-superadora sugerimos consultar Silva (2005), Pina (2014).

divididas em 9 polos, cada polo concentra as escolas e os Centro Municipal de Educação Infantil CMEI de uma determinada região e bairros da cidade.

No tocante à educação infantil do município de João Pessoa-PB as vagas são ofertadas em períodos integrais e parciais nas instituições denominadas de CMEI e Pré-escola. Os espaços possuem a incumbência de mediar o processo de ensino-aprendizagem e fomentar o desenvolvimento psíquico, motor, cognitivo e afetivo das crianças (JOÃO PESSOA, 2023).

Os CMEIS contam com equipe pedagógica de supervisor escolar, direção, professor polivalente, auxiliar de sala e cuidador para alunos que tenham algum tipo de deficiência. Como apoio, contam com merendeira, auxiliar de merendeira, porteiro e auxiliar de limpeza.

Num âmbito geral os documentos curriculares regentes da educação infantil nos últimos 2 anos foram: As Diretrizes Pedagógicas da Educação Infantil - DPEI (João Pessoa, 2022) e o Plano de Continuum Curricular: disposições curriculares, pedagógicas e avaliativas - PC (João Pessoa, 2022).

Esses contextualizam o cenário recente, apontando os impactos promovidos pela pandemia da Covid 19, no qual revelou as fragilidades das políticas públicas no apoio às famílias mais carentes e afirmava, no que concerne à educação, que “as projeções são as de que levaremos anos para recuperar os prejuízos de aprendizagens de toda uma geração de estudantes” (João Pessoa, 2022, pág. 5).

As diretrizes descrevem o cenário sócio-histórico-político do início dessa etapa de ensino no Brasil, citando alguns autores, documentos oficiais e leis que dialogam com educação infantil e educação (diretrizes curriculares nacionais, Lei 12.726/2013 e LDB), Garantia de direitos das crianças (Estatuto da Criança e Adolescente e Constituição Federal de 1988).

Outro tema presente no documento é a compreensão do conceito de criança e infância, subsidiado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil - DCNEI (2009) e a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil - BNCC (2017) que apontam a criança como o centro das ações pedagógicas e do planejamento curricular.

Tanto as DCNEI como a BNCC da educação infantil estão ancoradas na perspectiva da psicologia histórico-cultural de Vygotsky e as DPEI orientaram as concepções de crianças, infância e aprendizagem nessa perspectiva.

Os documentos oficiais que regem a Educação Infantil (DCNEI/2009 e BNCC/2017), como vimos anteriormente, estão subsidiados em uma concepção de criança, infância, de aprendizagem e desenvolvimento infantil na perspectiva da Psicologia histórico-cultural de Vigotski [...], sendo essa, também, a concepção que sustenta essas Diretrizes. [...] A criança é concebida como um sujeito histórico, social e de direitos, o que está além da estrutura fisiológica necessária para entrar em contato com o mundo. É a partir das interações estabelecidas com o meio físico e social, através dos adultos, dos seus pares, brinquedos e objetos a sua volta, por exemplo, que são constituídos os modos de agir, pensar, sentir, conhecer etc. da criança. (João Pessoa, 2022, p. 9).

A concepção de criança e da intencionalidade das interações, respectivamente, corroboram com aspectos da PHcult apontados por Marsiglia (2011) e Martins (2013 e 2016), argumentando que o contato da criança com a cultura presente no seu cotidiano e a sua apropriação é primordial para o desenvolvimento e só é realizado por intermédio da relação sujeito-objeto e com seus pares. Nesse sentido, o diálogo sobre o desenvolvimento infantil e o processo de aprendizagem decorre da mediação da ação com o outro.

Lizzi e Sforini (2023), fundamentadas na teoria histórico-cultural, realizaram experimento didático com cinco professoras que trabalhavam com crianças do ensino fundamental e defenderam que não pode ser qualquer mediação e sim as pautadas em problemas desencadeadores, oportunizando mobilizarem a atividade de aprendizagem-apropriação dos conhecimentos, pois “instigar, questionar, estar atento e interessado no conteúdo a ser estudado, normalmente, decorre do modo como o conhecimento é apresentado ao estudante e das ações que ele passa a realizar com esse conteúdo (p. 11).

No município de João Pessoa, com relação às interações a serem realizadas junto com as crianças, as DPEI asseveram que as mesmas devem ser mediadas na busca da formação dos processos psicológicos mais desenvolvidos (funções psíquicas superiores), como: atenção voluntária, memória, abstração e imaginação, numa dinâmica dialética relacionada ao contexto sociocultural da criança e a escola.

A escola é a instituição socialmente criada como espaço de humanização e desenvolvimento do homem, pela via da experimentação de mudanças qualitativas na sua vida psíquica, mediante as novas formações (linguagem, percepção, representação, imaginação, memória lógica, atenção, concentração, raciocínio lógico, pensamento teórico, resolução de problemas etc.) constituídas nos processos de ensino-aprendizagem (Puentes e Longarezi, 2013, p. 252).

Os autores acima, com amparo em Vygotsky, vão afirmar, portanto, que o desenvolvimento da psique no indivíduo é de natureza social, transformando o interpessoal (atividade coletiva) em intrapsíquico (atividades individuais). Fundamentada numa perspectiva dialética marxista essa afirmação parte do pressuposto que o homem, por meio da atividade, vai dominar instrumentos e significações, dando a possibilidade de apropriar-se da cultura, produzir novas culturas, produzindo também sua própria humanidade

Neste sentido, observando os estágios de desenvolvimento da criança e as características de cada uma, a partir da teoria da atividade da PHcult, segundo (TULESKI; EIDT, 2016, p. 50) “é por meio da atividade que o homem atua sobre a realidade circundante visando satisfazer suas necessidades físicas e psíquicas [...] em cada momento do desenvolvimento nos relacionamos com o mundo de um modo particular e irrepetível”.

Dessa forma, podemos observar que em diferentes períodos da vida do ser humano, existem as atividades-guia que regem o seu desenvolvimento desde o nascimento à velhice. As DPEI citam as atividades-guia presente nas diferentes fases de: bebê - comunicação emocional direta (dependência total dos adultos, apresentando relações de forma difusa e desorganizada e se caracterizando com choros, gritos, choramingos, movimentos, gestos), crianças bem pequenas - objeto manipulatório (se caracteriza pela prevalência dos procedimentos socialmente elaborados de ação com os objetos, mas ainda com o seu uso de forma indiscriminada) e as crianças pequenas – brincadeiras/jogos de papéis sociais (a criança demonstra querer ser como o adulto e deseja fazer o que ele faz, imita-o frequentemente em brincadeiras de faz-de-conta).

No município de João Pessoa - PB, a educação infantil se organiza em Berçário (6 meses a 1 ano e 11 meses), Maternal (2 anos a 3 anos e 11 meses) e Pré-escola (4 e 5 anos e 11 meses). E reconhecendo que os anos iniciais de vida de uma criança são fundamentais para a formação das estruturas superiores de pensamento, esses agrupamentos sintetizam suas especificidades.

Com os bebês o rápido crescimento, em suas diferenças pessoais e culturais, é uma marca e neste se realiza, especialmente, a aquisição da marcha e da linguagem, sendo o adulto o centro de sua atenção. Com crianças bem pequenas, ainda em dependência dos adultos, a construção de significados e sentidos é um eixo, pois estas se interessam por objetos e sua compreensão social. As crianças pequenas extrapolam e secundarizam a manipulação dos objetos e, através das brincadeiras, se apropriam de signos verbais e assim passam a comunicar suas experiências, narrar fatos (João Pessoa, 2022).

Em Marsiglia (2011) encontramos explicação acerca desse tipo de agrupamento e suas especificidades sem se fechar nestes, reconhecendo suas centralidades, suas interseções e suas dialeticidades. Para a autora a PHcult contribuiu para a análise dos estágios de desenvolvimento através das atividades-guia (atividades dominantes em cada estágio), dando suporte na intervenção a ser elaborada nos diferentes estágios e grupos etários.

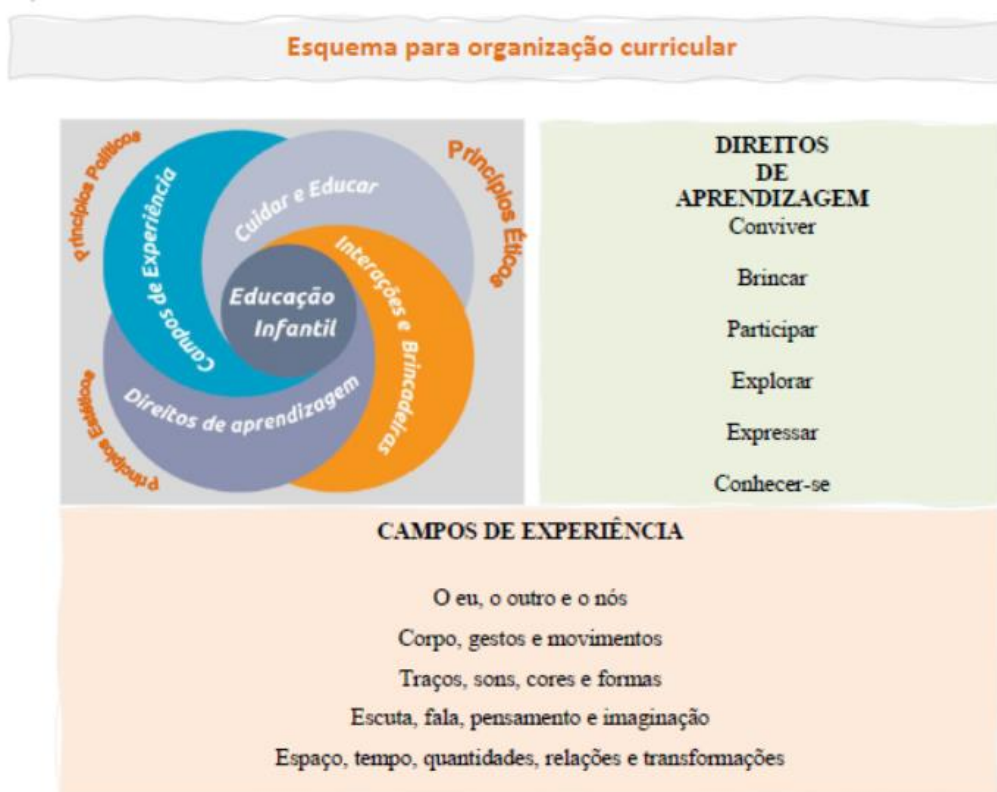
As atividades-guia são as atividades que, elaboradas no momento correto (estágios e grupos etários), podem levar a criança ao desenvolvimento, podendo, a partir delas, surgir outras atividades. Estas contribuem com o desenvolvimento inter e intrapsíquicos, manifestando-se no

âmbito das ações com pessoas e objetos. Com pessoas destacam-se as atividades de cunho afetivo-emocional e com os objetos, a sua relação, significado e representações do contato com os mesmos.

No tocante à Educação infantil, o currículo no município tem como referência os campos de experiências, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de acordo com a BNCC, que preconiza atender as especificidades das crianças conforme a sua realidade social e cultural.

A definição e denominação dos campos de experiências também se baseiam no que dispõem as DCNEI (BRASIL, 2009) em relação aos saberes e conhecimentos fundamentais a serem propiciados às crianças e associados às suas experiências. É necessário que todos as(os) professoras(es), gestoras(es) e especialistas tenham o conhecimento de todo esse documento e aprofundem seus estudos acerca dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento e os campos de experiências (João Pessoa, 2022, p. 17).

Imagem 01: Esquema para organização curricular



Fonte: DPEI (João Pessoa, 2022, p. 17)

Como princípios basilares para a reordenação curricular, a educação infantil vai alinhar a rotina pedagógica, a organização do tempo, periodicidade das ações e os recursos disponíveis, através das interações e brincadeiras, da singularidade e subjetividade das crianças, dos contextos socioculturais, da indivisibilidade do desenvolvimento infantil, compreendendo a criança como construtora de seus conhecimentos em direitos de conviver, conhecer-se, brincar, participar, explorar, expressar e vivenciar os processos lúdicos.

Ainda que a educação infantil não lide com lógicas disciplinares e sim com a ideia de campos de experiências, elementos da especificidade da educação física são tratados por dentro da reflexão de uma formação integral para as crianças. As DPEI problematizam a polarização histórica presente na educação infantil brasileira entre a assistência, muitas vezes voltada para as crianças mais pobres, cuja finalidade principal era o cuidado das questões afetas ao corpo e a

promoção intelectual para as mais ricas, que praticamente tem seu corpo negado pelo ensino conteudista, propedêutico e cognitivista.

Para ser aluno, na concepção que tem sido hegemônica nas práticas escolares, a criança precisa negar seu corpo, cuja multidimensionalidade precisa ser esquecida, ou propositadamente controlada. É como se fosse possível negar a presença viva, real e autêntica das crianças [que vivem através de pensamentos-palavras-corporeidade] e das interações sociais por elas estabelecidas. É mais do que evidente que essa visão de criança aluno torna-se inadequada na sociedade contemporânea (BARBOSA apud João Pessoa, 2022, p. 10).

Acrescido a isso, a Secretaria de Educação e Cultura - SEDEC de João Pessoa-PB elaborou e disponibilizou documentos norteadores para as etapas e modalidades de ensino com intuito de orientar a organização do trabalho pedagógico nas atividades remotas e presenciais.

A SEDEC instituiu os anos de 2021/2022 como *continuum* de estudos que orientaram compilar em um único ano escolar a seleção de objetos de conhecimento e habilidades essenciais de dois anos. O conceito de *continuum*, segundo João Pessoa (2022, pág 8) significa “sem intervalos, nem interrupções”. Portanto, implica um processo de transição que, reverberado para o campo da educação, concerne à construção de modelos alternativos curriculares para garantir a continuidade pedagógica e o vínculo dos(as) estudantes com as instituições escolares”.

Esse foi outro documento analisado, o PC, e que orientou o reordenamento do currículo, as estratégias curriculares e pedagógicas, flexibilização curricular, progressão continuada e um novo arranjo no trato dos objetos de conhecimento e das habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular - BNCC, bem como a revisão do tempo/espaço pedagógico.

Como dito anteriormente, temos ciência que a BNCC da Educação Infantil não trata especificamente a Educação Física, até porque este nível de educação, na sua estruturação, não contempla disciplinas curriculares específicas. Os campos de experiências são demarcadores da organização dos conhecimentos escolares. E ainda que o campo Corpo, Gesto e Movimento sugira uma aproximação, esse não é particularidade da Educação Física. Entretanto, dada a centralidade do corpo e do movimento, dos jogos e das brincadeiras na educação infantil de crianças de zero a cinco, a presença de professores licenciados em Educação Física é cada vez mais frequente (Lúcio, Grunennvaldt e Moreira, 2024).

E isso é o que aconteceu com educação física na educação infantil no município, pois no ano de 2014, saiu edital de concurso público, no qual constava que professores das disciplinas de artes, músicas e educação física poderiam ser alocados para as instituições da educação infantil. Após a nomeação no ano de 2015, alguns professores foram encaminhados para as unidades de educação infantil, e entre o ano da nomeação e o ano de 2019 estes constavam na equipe pedagógica dos CMEIS, atuando com turma desde o berçário até o pré-escolar. Atualmente, a atuação do professor de educação física na educação infantil está reservada às turmas de pré-escolar, apesar da disciplina constar na educação infantil de uma forma geral e ter uma regulamentação que define a sua forma de atuação.

Referente a disciplina educação física da rede municipal de educação de João Pessoa-PB, encontramos uma particularidade documental. Esta, na educação infantil e no ensino fundamental, é normatizada pela Resolução N° 024/2012 do Conselho Municipal de Educação de João Pessoa-PB, que preconiza a disciplina como um componente curricular obrigatório da educação básica que trata pedagogicamente do conhecimento do movimento humano, tendo como objetivo as diferentes formas de manifestação da cultura corporal (João Pessoa, 2012).

A educação física sendo componente curricular deve ser ministrada em todas as etapas de educação, incluída na matriz curricular e no Projeto Político Pedagógico da escola. Os professores cumprirão 30 horas semanais, divididas em 20 horas-aulas em sala de aula e 10 horas extraclasse, na execução de projetos na escola, planejamento e formação continuada (João Pessoa, 2012). Os docentes terão como requisito mínimo a licenciatura em Educação Física para ministrar as aulas.

Nas etapas de ensino da educação infantil e no ensino fundamental I, as aulas serão integradas às atividades pedagógicas, tendo o tempo pedagógico de três aulas por semana. No fundamental II terá o mesmo tempo pedagógico das outras etapas, porém cada sessão terá 45 minutos no mesmo turno das outras disciplinas, sendo vetada a junção de turmas e a realização das sessões semanais das aulas no mesmo dia.

A resolução ainda destaca as questões de dispensa das aulas de educação física, sendo facultada ao aluno nos casos citados na Lei nº 10.793/2003.

A dispensa, caso o estudante tenha uma morbidade/condição que o impeça de realizar exercício físico, o seu responsável deverá encaminhar para direção da escola, um requerimento com o parecer médico. Esta, sendo acatada, o aluno estará afastado de realizar exercício físico, mas não das aulas de educação física, pois a disciplina possui o caráter teórico-prático.

Podemos verificar que a facultatividade e a dispensa das aulas de educação física denotam que a disciplina tem como principal objetivo o desenvolvimento da aptidão física.

Neste aspecto encontramos uma contradição, que não é exclusiva do município de JP, pois diz respeito a normatizações federais, com a base da ACS. O Coletivo de Autores (2012) traz essa discussão sobre o objetivo da educação física escolar e afirma que, no confronto entre as perspectivas da cultura corporal e do desenvolvimento da aptidão física na educação física escolar, a última tem contribuído para a manutenção preceitos biologizantes.

O principal conteúdo da perspectiva da aptidão física, que termina por amparar a resolução de JP, são as aptidões corporais (física e esportiva), o que implica em incoerência específica com a proposta municipal para a EI que foca o brincar, o lúdico, o desenvolvimento psíquico, estrutura das aulas são sistematizadas por meio das técnicas de repetição de gestos com pouca contextualização histórica e crítica sobre a realidade.

Nas discussões sobre a função e objetivo da Educação Física na Educação Infantil, tanto existe a defesa do ensino do conteúdo da cultura corporal, como, a defesa de que a criança deve brincar de forma livre e espontânea. Mas essas defesas são concepções antagônicas. Na PHcult, a ludicidade está no processo, mas o produto é a aprendizagem.

Neste aporte teórico, a Educação Infantil tem a função de ensinar os conteúdos sistematizados, partindo da organização e transformação do conteúdo em saber escolar. Na etapa da Educação Infantil, o planejamento das intervenções e a sistematização dos conteúdos são realizadas com a atividade-guia em que a criança se encontra. Por sua vez, a Educação Física trata da cultura corporal e, o brincar está no processo e é a forma de ensino, não é o conteúdo das aulas. Com brincadeiras, o professor ensina conteúdos específicos elencando a aprendizagem como produto do processo.

A perspectiva da cultura corporal, portanto, possui características distintas, contrapondo-se à perspectiva anterior descrita, pois o conhecimento a ser compartilhado com o educando versa sobre as representações do mundo produzidas pelo homem no decorrer da história através das práticas corporais, tais com: “jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros, que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas” (Coletivo de Autores, 2012, pág. 26).

A prática pedagógica da Educação Física para a Educação Infantil, portanto, deve proporcionar a reflexão pedagógica por meio do que Coletivo de Autores (2012) chamou de contraposição dos saberes e que posteriormente o Joaquim e Colombo (2018) retomam.

O confronto e contraposição de saberes compreende a socialização dos significados construídos socialmente de forma científica a fim de confrontar com os saberes do senso comum. Instiga o aluno a construir formas mais elaboradas de pensamento confrontando o pensamento movido pelo senso comum, que se dá na cotidianidade da sua vida. O saber popular assim como o conhecimento científico, são imprescindíveis para a reflexão pedagógica. Se utilizar de diferentes referências é importante para o aluno se compreenda como sujeito histórico e ultrapasse o sendo comum construindo formas mais elaboradas de pensamento (JOAQUIM e COLOMBO, 2018, p. 08).

A criança entra na escola trazendo os aspectos do saber popular o qual acumulou junto à sua família, comunidade, acesso aos meios de comunicação, dentre outros. A escola, por sua vez na figura do professor, apresenta o conhecimento sistematizado que foi elaborado historicamente pela humanidade. Esses conhecimentos entram em contradição e novas formas de pensamentos mais elaboradas são produzidas. Esse processo contribui para a formação da criança enquanto sujeito histórico e para a construção e papel do conhecimento na história.

Esse movimento de contraposição dos saberes, de acordo com Joaquim e Colombo (2018), ocorre inúmeras vezes durante todo o processo de escolarização dos alunos e a cada salto qualitativo que o aluno atinge para um conhecimento específico, ele passa para o ciclo seguinte naquele conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Historicamente, a Educação Infantil é uma etapa de ensino permeada de diálogos e debates sobre como atuar, sobre o conteúdo e o caminho a serem percorridos no cotidiano escolar junto com as crianças.

Os diferentes interesses e disputas dessa etapa de ensino versam desde a concepção de educação e infância à metodologia de ensino e eixos de aprendizagens. Esse momento educativo mobiliza saberes de suma importância para compor a formação humana, pois é nessa etapa que se iniciam as descobertas, dúvidas e interesses pela realidade.

A escola, sendo um espaço de fomentação do conhecimento das práticas humanas deve preocupar-se desde a mais tenra idade em realizar ações junto com os discentes de leitura/crítica/atuação nas práticas sociais, sendo o currículo e o fazer pedagógico instrumentos teóricos e práticos da instituição que pode materializar essas ações.

Nos documentos analisados, DPEI e PC, constatamos elementos da teoria histórico-cultural, como o processo de desenvolvimento infantil segundo periodização do desenvolvimento psíquico e a teoria da atividade-guia como possibilidade de atuação do professor no processo de ensino-aprendizagem junto com as crianças. Constatamos, também, que orientados pelos elementos citados acima, a educação física pode atuar na educação infantil no âmbito de compor ações integrais relacionadas à cultura corporal de forma conjunta com campos de experiências e os direitos da aprendizagem utilizando as interações e brincadeiras nas aulas.

No tocante ao documento que trata da regulamentação da disciplina de educação física, a mesma se aproxima da ACS quando indica que o objeto de estudo da educação física é a cultura corporal e a proposta da disciplina deve fazer parte da proposta pedagógica da escola, porém é contraditória, pois anuncia lidar com movimento humano e ainda encontra-se presa nas amarras históricas de atuação que orienta somente o desenvolvimento das aptidões corporais.

Nesse sentido, verificamos que diante das análises realizadas dos documentos, a educação física se configura como área de conhecimento, presente no chão da escola tendo contribuições significativas para educação infantil e para as crianças, por meio da compreensão da cultura corporal e a identificação dos dados da realidade. Entretanto nos perguntamos se o município de João Pessoa-PB deixa de priorizar uma formação integral das crianças quando não disponibiliza professores de educação física nas instituições infantis (CMEIS).

REFERÊNCIAS

AYOUB, E. Reflexões sobre a Educação Física na Educação Infantil. **Revista Paulista de Educação Física**. São Paulo, supl. 4, p.53-60, 2001.

BRASIL, **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Fixa as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2009.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para educação infantil**. Brasília: Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral, 2013.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

BRIZOLA, J; FANTIN, N. Revisão da literatura e revisão sistemática da literatura. **Revista de Educação do Vale do Arinos - RELVA**, [S. l.], v. 3, n. 2, 2017. DOI:10.30681/relva.v3i2.1738.Disponível em:<https://periodicos.unemat.br/index.php/relva/article/view/1738>. Acesso em: 13 set. 2023.

BUSS-SIMÃO, M. Educação física na educação infantil: refletindo sobre a “hora da EF”. **Zero a Seis**, v. 7, n. 12, 2005.

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

DUARTE, Leonardo de Carvalho NEIRA, Marcos Garcia. Educação física na Educação Infantil: um balanço das dissertações e teses da última década. **Revista Didática Sistemática**, v. 23, n. 1, p. 16-34, 2021.

TULESKI, S. C. A e EIDT, N M. Periodização do desenvolvimento psíquico: atividade dominante e a formação psíquica superiores. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (Orgs.). *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*. Campinas: Autores Associados, 2016, p. 35-62.

GOELLNER, S. et al. Pesquisa qualitativa na educação física brasileira: marco teórico e modos de usar. **Revista da Educação Física/UEM**. Maringá, v. 21, n. 3, p. 381-410, 2010.

JOAQUIM, A. e COLOMBO, B. D. **Um Olhar crítico sobre o Tema Qualidade de Vida e Saúde nas aulas de Educação Física**. Disponível em: <<http://200.18.15.27/bitstream/1/3068/1/Andiara%20Joaquim.pdf>>. Acesso em 02 jun. 2024.

JOÃO PESSOA. CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução N° 024/ 2012** - regulamenta a prática de Educação Física e dos desportos nas unidades escolares do município de João Pessoa-PB. 2012.

JOÃO PESSOA. **Diretrizes Pedagógicas da Educação Infantil**. Sistema Municipal de Ensino de João Pessoa. João Pessoa, PB. 2023.

JOÃO PESSOA. **Plano de Continuum Curricular**: disposições curriculares, pedagógica e avaliativas. João Pessoa: Secretaria de Educação e Cultura / Diretoria de Ensino, Gestão e Escola de Formação, 2022.

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

LIZZI, Maria Sandreana Salvador da Silva e SFORNI, Marta Sueli de Faria. Relação entre pressupostos teóricos, currículo e organização do ensino. **Educação em Revista**, v.39, p. 1-23, 2023, <https://doi.org/10.1590/0102-469835586>

LÚCIO, G. A. C.; GRUNENVALDT, J. T.; MOREIRA, E. C. Impressões docentes na educação física escolar de Cuiabá, Mato Grosso: relato de experiências positivas na educação infantil. **Revista Prática Docente**, [s. l.], v. 9, p. e24005, 2024. DOI: 10.23926/RPD.2024.v9.e24005.id774. Disponível em: <https://periodicos.cfs.ifmt.edu.br/periodicos/index.php/rpd/article/view/774>. Acesso em: 23 abr. 2024.

MARCONI, M. A. e LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5ª ed., São Paulo : Atlas 2003.

MARSIGLIA, A. C. G. **A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

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

MARTINS, L. M.; ABRANTES, A.A.; DIAS, M.G. Psicologia histórico-cultural, pedagogia histórico-crítica e desenvolvimento humano. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (Orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2016. p.13-34

MELLO, A. S. et al. Educação física na educação infantil: do isolamento pedagógico à articulação com outras áreas do conhecimento. **Revista Kinesis**, v.36 n.3, p. 15-27, set-dez. 2018.

MELO, F. D. A.; LAVOURA, T. N.; TAFFAREL, C.N.Z. Ciclos de escolarização e sistematização lógica do conhecimento no ensino crítico-superador da educação física: contribuições da teoria da atividade. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 7, n. 10, p. 117- -134, 2020.

OLIVEIRA, N. R. Concepção de infância na educação física brasileira: primeiras aproximações. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 26, n. 3, p. 95-109, maio 2005.

PASQUALINI, J.; LAZARETTI, L. Crianças pequenas na escola: contradições e potencialidades. **Revista Polyphonia**, Goiânia, v. 32, n. 2, p. 112–129, 2021. DOI: 10.5216/rp. v32i2.70895. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sv/article/view/70895>

PINA, L. D. A prática pedagógica histórico-crítica e o ensino de Educação Física na Educação Infantil. **Revista HISTEDBR On-line**, n. 59, p. 129-150, out. 2014.

PUENTES Roberto Valdés e LONGAREZI, Andréa Maturano. Escola e didática desenvolvimental: seu campo conceitual na tradição da teoria histórico-cultural. **Educação em Revista**, v. 29 | n. 01 | p. 247-271 | mar. 2013. <https://doi.org/10.1590/S0102-46982013005000004>

SAYÃO, D. T. Educação Física na educação infantil: riscos, conflitos e controvérsias. **Motrivência**, ano XI, n. 13, p. 221-238, nov. 1999.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D. de; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, [S. l.], v. 1, n. 1, 2009. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351>. Acesso em: 14 maio. 2024.

SILVA, E. J. S. da. A Educação Física como componente curricular na educação infantil: elementos para uma proposta de ensino. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 26, n. 3, maio 2005.

SOUZA JÚNIOR, M.; MELO, M. S. T; SANTIAGO, M. E. A análise de conteúdo como forma de tratamento dos dados numa pesquisa qualitativa em Educação Física escolar. **Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 03, p. 31-49, jul./set. 2010.

CONTRIBUIÇÃO DAS/DOS AUTORES/AS

Autor 1 – Coleta de dados, análise dos dados e escrita do texto.

Autora 2 – Revisão analítica e escrita do texto.

Autora 3 – Revisão analítica e escrita do texto.

Autor 4- Coordenador do projeto, revisão analítica, escrita do texto.

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

Os autores declaram que não há conflito de interesse com o presente artigo.

Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.