



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

CRISTIANE GUIMARÃES DE LACERDA

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA
PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA DA
FORMAÇÃO AMPLIADA: CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA
HISTÓRICO-CRÍTICA**

Salvador
2014

CRISTIANE GUIMARÃES DE LACERDA

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA
PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA DA
FORMAÇÃO AMPLIADA: CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA
HISTÓRICO-CRÍTICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Professora Dra. Elza Margarida de Mendonça Peixoto.

Salvador
2014

LACERDA, Cristiane Guimarães de.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO AMPLIADA: CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA HISTÓRICO CRÍTICA. / Cristiane Guimarães de Lacerda. – 2014.

Orientadora: Profa. Dra. Elza Margarida de Mendonça Peixoto

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Salvador, 2014.

1. Universidade Federal da Bahia; 2. Pedagogia Histórico-Crítica; 3. Metodologia Crítico-Superadora; 4. Projeto Político Pedagógico; I. PEIXOTO, Elza Margarida de Mendonça. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação III. Título.

CRISTIANE GUIMARÃES DE LACERDA

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA
PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA DA
FORMAÇÃO AMPLIADA: CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA
HISTÓRICO-CRÍTICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Educação, pela seguinte banca examinadora:

Aprovada em 31 de março de 2014.

Elza Margarida de Mendonça Peixoto - Orientadora _____
Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)
Universidade Federal da Bahia (Ufba)

Ana Carolina Galvão Marsiglia _____
Doutora em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista (Unesp – Araraquara)
Universidade Federal de Espírito Santo (Ufes)

Celi Nelza Zülke Taffarel _____
Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)
Universidade Federal da Bahia (Ufba)

Cláudio de Lira Santos Júnior _____
Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia (Ufba)
Universidade Federal da Bahia (Ufba)

Joelma Albuquerque _____
Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)
Universidade Federal de Alagoas (Ufal)

Dedico este trabalho à minha mãe Veraildes que como legítima representante da classe trabalhadora abdicou dos seus sonhos para que eu pudesse realizar os meus/nossos. E nunca nos deixou faltar nada, desde o material ao mais profundo afeto.

AGRADECIMENTOS

Ao finalizar esta produção resta-me agradecer a todos que de alguma forma contribuíram para que eu concretizasse mais este sonho.

Agradeço inicialmente a DEUS, sem o teu amor e a tua misericórdia Pai, não teria chegado até aqui. Embora, tantas dúvidas e incertezas a Teu respeito tenha sido levantadas durante a minha formação. Eu tenho a plena certeza do Teu cuidado e agir. Obrigada!

Agradeço aos meus pais – mãe (minha Vida) sem você seria impossível tantas conquistas, por isso agradeço a ti por tamanha paciência, amor e companheirismo. Pai, de alguma forma sempre presente, mesmo na distância. Meu Voinho, e verdadeiro pai, pelos conselhos e o apoio de sempre. Aos meus familiares, tios, tias, primos e primas pela compreensão nos momentos de celebração da família em que muitas vezes estive ausente; por mais que a luta pareça ser apenas por mais um título, o desejo é por algo muito maior, uma forma de sociabilidade mais justa onde possamos viver de forma igualitária. Eis aqui a primeira mestre da família Guimarães! Um agradecimento especial a minha tia Vera e minha dinda Marlene, segundas mães durante o meu caminhar. Aos meus verdadeiros amigos, aquelas que a vida me permitiu escolher como irmãs: Raphaella, Danila, Taís e Lizziane não tem distância que separe um coração amigo.

Ao PPGE/Faced/Ufba por permitir a conclusão desta pesquisa, mesmo diante das batalhas travadas cotidianamente.

Ao Grupo Lepel/Uefs, onde trilhei os primeiros passos para a minha chegada ao mestrado e de onde nunca aceitarei sair nem mesmo da lista de e-mails. Obrigado por oferecer formação diferenciada aos seus membros e por terem me acolhido, sendo responsáveis pelas minhas escolhas enquanto sujeito histórico em prol da emancipação humana. Estendo aqui um agradecimento especial ao prof. Dr. Welington Araújo, orientador durante a especialização, grande incentivador para que eu entrasse no mestrado e exemplo de professor comprometido em tudo que faz.

Ao Grupo Lepel/Ufba por terem me acolhido, dando todo o apoio necessário para o avanço nos estudos. Em especial aos colegas de mestrado Alexandre Lordello, Jaqueline, Ailton, Roseane e Irinaldo, sem vocês as minhas idas e vindas divididas entre Salvador, Cruz das Almas e Feira de Santana seriam muito mais difíceis. Estendo os agradecimentos a Márcia

Morschbacher e Wagner Santana, vocês foram imprescindíveis para a construção desse trabalho.

A Ivson repito o que lhe digo sempre, milhões de palavras seriam insuficientes para expressar tamanha gratidão. Essa produção foi escrita a muitas mãos, a sua está mais do que presente. Obrigada pelas conversas, sugestões, apoio durante os momentos de desespero e por nunca me dizer um não mesmo quando necessário.

Aos meus alunos queridos, a quem e por que dedico os meus momentos de estudo no intuito de ser uma professora cada dia mais comprometida para oferecer-lhes aquilo que de mais desenvolvido a humanidade tenha produzido.

Serei eternamente grata a professora e amiga Ms. Martha Benevides, por ser uma grande incentivadora e por acreditar sempre em meu potencial, até quando eu mesma duvidava.

Agradeço aos professores que contribuíram desde a qualificação até a defesa desta dissertação, profa. Dra. Celi Taffarel – um quadro diferenciado e exemplar dentre todos os representantes da classe trabalhadora que eu conheço; o prof. Dr. Cláudio Lira – grande intelectual comprometido com a classe; a profa. Dra. Ana Carolina Marsiglia – por aceitar o convite para esse momento de aprendizado coletivo, e por ter atuado como uma co-orientadora no último ano; e a profa. Dra. Joelma Albuquerque – poucos contatos, mas muito aprendizado durante a pesquisa.

E por fim, minha gratidão a minha orientadora profa. Dra. Elza Peixoto, faltam-me palavras para agradecer pela atenção e cuidado a mim concedidos. Obrigada pela compreensão e firmeza de sempre. Minha formação acadêmica jamais seria a mesma sem a sua paciência-orientadora.

Elogio da Dialética

A injustiça passeia pelas ruas com passos seguros.

Os dominadores se estabelecem por dez mil anos.

Só a força os garante.

Tudo ficará como está.

Nenhuma voz se levanta além da voz dos dominadores.

No mercado da exploração se diz em voz alta:

Agora acaba de começar:

E entre os oprimidos muitos dizem:

Não se realizará jamais o que queremos!

O que ainda vive não diga: jamais!

O seguro não é seguro. Como está não ficará.

Quando os dominadores falarem

Falarão também os dominados.

Quem se atreve a dizer: jamais?

De quem depende a continuação desse domínio?

De quem depende a sua destruição?

Igualmente de nós.

Os caídos que se levantem!

Os que estão perdidos que lutem!

Quem reconhece a situação como pode calar-se?

Os vencidos de agora serão os vencedores de amanhã.

E o “hoje” nascerá do “jamais”.

Bertolt Brecht

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

RESUMO

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

Palavras-chaves: Formação ampliada. Educação Infantil. Educação Física.

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

ABSTRACT

This paper studied the division of knowledge necessary for the formation of Physical Education teachers to treat body culture in Early Childhood Education from the perspective of extended training. Considering this object, delimited as a general objective to study (a) the historical and cultural theory; (b) the historical-critical pedagogy and (c) critical-surpassing methodology in order to define the knowledge that physical education teachers must master to work in early childhood education from the perspective of human omnilateral training; (d) recognize that these skills are present in Full Degree Course in PPP Expanded Character of Physical Education Ufba and travel plans of Teaching Practice of disciplines. Our hypotheses are (1) there is a possibility of contention for a project to train physical education teachers that meets the aspirations of the working class, in view of omnilaterality; (2) that the formation of Physical Education teachers in view of the expanded training must be seated in the materialist conception of history and dialectic as a theory of knowledge; in cultural-historical psychology as a theory of human development; the historical-critical pedagogy as educational theory and critical-surpassing methodology, and (3) the documents that guide the curriculum Degree in Physical Education Ufba present in structuring these basic elements. The study in question sets up in a bibliographic and documentary research, to adopt it as a reference Marconi and Lakatos (2010), Severino (2007) and Guedes (1997). For documentary research was considered the Pedagogical Political Project Degree in Physical Education from Federal University of Bahia, and educational programs of the subjects Teaching Practice of Physical Education I, II, III and IV, as these are the curriculum components Axis of Praxis been developed to completion of the research. As a result of the research, we can infer that the main knowledge to be dominated by the physical education teacher who will work with children, should be the domain of development theory and learning and pedagogical theories. We note that these are not foreseen in the analyzed documents. However, in general the Ufba the PPP brings the dialectical historical materialism, historical-cultural psychology, historical-critical pedagogy and critical-surpassing methodology and theories which it is based, therefore, is a curriculum that demonstrates commitment to working class pointing to another model of sociability.

Keywords: expanded training. Early Childhood Education. Physical Education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Análise do PPP do curso de Licenciatura em Educação Física da Ufba....	94
Quadro 2	Análise do programa da disciplina do curso de Licenciatura em Educação Física da Ufba - Prática de Ensino 1.....	104
Quadro 3	Análise do programa da disciplina do curso de Licenciatura em Educação Física da Ufba - Prática de Ensino 2.....	105
Quadro 4	Análise do programa da disciplina do curso de Licenciatura em Educação Física da Ufba - Prática de Ensino 3.....	110
Quadro 5	Análise do programa da disciplina do curso de Licenciatura em Educação Física da Ufba - Prática de 4.....	112

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Anfope	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais de Educação
Anpae	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
Anped	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
Capex	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBCE	Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
Confef	Conselho Federal de Educação Física
Consepe	Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão
DCNEF	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Física
ENEFD	Escola Nacional de Educação Física e Desportos
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
Exneef	Executiva Nacional dos Estudantes de Educação Física
Faced	Faculdade de Educação
FHC	Fernando Henrique Cardoso
Forumdir	Fórum de Diretores das Faculdades
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação
Fundef	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
HEM	Habilitação Específica para o Magistério
IES	Instituição de Ensino Superior
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
Lepel	Linha de Estudos e Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer
MEC	Ministério da Educação
Pabae	Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PE	Pernambuco
PIB	Produto Interno Bruto
PPP	Projeto Político Pedagógico
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
Ueba	Universidades Estaduais Baianas
Ufba	Universidade Federal da Bahia
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFS	Universidade Federal de Sergipe

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 DISPUTA DE PROJETOS NA FORMAÇÃO DA CLASSE TRABALHADORA NO BRASIL: FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL	19
2.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL	19
2.1.1 Marcos legais para a formação de professores de Educação Física: um embate de projetos	28
2.2 A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL E SUA LEGISLAÇÃO.....	38
2.2.1 Educação Física enquanto componente curricular da Educação Infantil	49
3 TEORIA DO CONHECIMENTO E DEFESA DA FORMAÇÃO HUMANA	57
3.1 FUNDAMENTOS DA PEDAGOGIA HISTÓRICO CRÍTICA E METODOLOGIA CRÍTICO-SUPERADORA	64
3.2 CONHECIMENTOS NECESSÁRIOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL	69
4 O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO AMPLIADA	86
4.1 LICENCIATURA AMPLIADA: UMA PROPOSTA SUPERADORA.....	86
4.2 O TRATO COM O CONHECIMENTO SOBRE O TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO CURRÍCULO DO CURSO DE LICENCIATURA PLENA DE CARÁTER AMPLIADO DA UFBA.....	91
5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	118
REFERÊNCIAS	121

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação tem como objeto de estudo a delimitação dos conhecimentos necessários para a formação de professores de Educação Física para tratar a cultura corporal na Educação Infantil na perspectiva da formação Ampliada. Partindo-se do entendimento de que pensar o problema da organização dos currículos implica compreender a natureza da formação dos professores, tomou-se, portanto, essa prática social como objeto de investigação. Sendo desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, na Linha de Estudo e Pesquisa Teoria Marxista, Pedagogia Socialista e Educação Física e Esportes no seio do Grupo Lepel – Linha de Estudos e Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer, compondo um conjunto de pesquisas que tratam das (1) “Problemáticas significativas do trabalho pedagógico, da produção do conhecimento na formação e intervenção do profissional de educação física & esporte abordadas através de pesquisa matricial - pesquisa-ação na ação na Lepel/Faced/Ufba”¹, enfocando, entre estas problemáticas significativas, os (2) “Pressupostos ontológicos, gnosiológicos e axiológicos da Concepção Materialista e Dialética da História: contribuições para o trabalho pedagógico, a formação dos professores, a produção do conhecimento e as políticas públicas em Educação e Educação Física”².

A partir da existência no campo da Educação/Educação Física da necessidade de ampliação de estudos no campo de atuação com os pequenos, visando ultrapassar a lógica instrumental, que vem sendo debatida em nossa área já algum tempo; surge este estudo que é o desdobramento do nosso trabalho de conclusão do curso de Especialização em Metodologia do Ensino e da Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer, no qual foi feita uma análise do currículo de formação dos professores de Educação Física das Universidades Estaduais Baianas (Ueba) no que diz respeito às especificidades para a futura atuação na Educação Infantil.

Na pesquisa realizada, foram analisados o PPP (Projeto Político Pedagógico) das Ueba e os planos de curso das disciplinas que tinham caráter pedagógico intencional no âmbito da Educação Infantil. Em relação à estrutura curricular dos Cursos de Licenciatura em Educação Física das Ueba, de maneira geral, encontramos que:

¹ Pesquisa Matricial estruturante do Grupo Lepel/Ufba.

² Pesquisa subordinada à Pesquisa Matricial do Grupo Lepel/Ufba.

[...] estes em sua maioria são destinados à formação de professores de Educação Física para atuar nos diversos campos de intervenção, numa perspectiva de formação generalista com uma ênfase maior nas escolas. Um ponto interessante a destacar, no entanto, é que em alguns momentos notamos, através da análise dos dados, que os planos de curso de algumas disciplinas entram em confronto quanto à concepção de educação defendida pelo projeto do curso, que defende uma perspectiva sócio-histórica de Educação e logo após na análise dos componentes curriculares defendem teorias baseadas no desenvolvimentismo e na psicomotricidade (LACERDA, 2011, p. 67).

A maioria das Ueba possuem uma única disciplina que “prevê atuação do professor de Educação Física na escola de Educação Infantil. Com isso, não estamos considerando que a solução esteja na quantidade de disciplinas ofertadas, mas sim, a inviabilidade de um tema tão complexo ser tratado em uma disciplina apenas” (LACERDA, 2011, p. 58).

Em resumo, pudemos notar que os currículos analisados dão conta de aspectos gerais referentes a uma atuação consciente na Educação Infantil, por apresentar debates no campo da educação que podem contribuir com a atuação do futuro professor:

No entanto, poucas são as citações específicas a este segmento da Educação Básica e estas apresentam enfoques contraditórios, baseados na perspectiva do desenvolvimento de competências, e das pedagogias do aprender a aprender, além de uma sobreposição de conteúdos entre as disciplinas (LACERDA, 2011, p. 64).

Segundo Duarte (2008), estas pedagogias se originam a partir da Escola Nova e incluem, o construtivismo, os estudos da linha do “professor reflexivo” e a pedagogia das competências, entre outras. O autor destaca ainda que, na perspectiva destas teorizações o indivíduo aprende sozinho, o que contribuiria para o aumento da sua autonomia, enquanto aprender como o resultado de um processo de transmissão por outra pessoa seria algo que não produziria a autonomia, e ao contrário, muitas vezes até seria um obstáculo para alcançá-la. Em detrimento desta ideia contemporânea o autor propõe postular uma educação que fomente sim, a autonomia intelectual e moral, mas por meio da transmissão das formas mais elevadas e desenvolvidas do conhecimento socialmente existente.

Enfrentando o problema da formação de professores de Educação Física para uma atuação no âmbito da Educação Infantil, que atenda aos interesses dos filhos da classe trabalhadora apontando para uma superação do modo de produção capitalista, esta dissertação baseia-se na *concepção materialista e dialética da história*, na *teoria histórico-cultural*, na *pedagogia histórico-crítica*, na *metodologia crítico-superadora*, e no *projeto histórico comunista* e traz como pergunta central: **Quais os conhecimentos que os professores de**

Educação Física devem dominar para atuar na educação infantil - a partir da especificidade do trato com a cultura corporal - contribuindo para o desenvolvimento da humanidade em cada indivíduo singular? Estes conhecimentos estão previstos no PPP da Licenciatura Plena em Educação Física de Caráter Ampliado da Ufba (Universidade Federal da Bahia)?

Nossas **hipóteses** são: (1) há possibilidade de disputa por um projeto de formação de professores de Educação Física que atenda aos anseios da classe trabalhadora, na perspectiva da omnilateralidade; (2) que a formação de professores de Educação Física na perspectiva da formação ampliada deve estar assentada (a) na concepção materialista e dialética da história enquanto teoria do conhecimento; (b) na psicologia histórico-cultural como teoria do desenvolvimento humano; (c) na pedagogia histórico-crítica como teoria educacional e na (d) metodologia crítico-superadora, e que (3) os documentos que norteiam o currículo de Licenciatura em Educação Física da Ufba, apresentam em sua estruturação estes elementos básicos, portanto os conhecimentos necessários para atuação do professor de Educação Física na Educação Infantil na perspectiva da formação humana.

Para responder a questão, delimitamos como **objetivo geral estudar (a) a teoria histórico-cultural; (b) a pedagogia histórico-crítica e a (c) metodologia crítico-superadora com o fim de delimitar os conhecimentos que os professores de Educação Física devem dominar para atuar na Educação Infantil - a partir da especificidade do trato com a cultura corporal – contribuindo para o desenvolvimento da humanidade em cada indivíduo singular; (d) reconhecer como estes conhecimentos estão presentes no PPP do Curso de Licenciatura Plena em Educação Física de Caráter Ampliado da Ufba e nos planos de curso das disciplinas do Eixo Práxis (eixo onde estão alocadas as Práticas de Ensino e os Estágios no currículo da Ufba).**

Os objetivos de pesquisa por nós levantados neste trabalho **demandam, portanto Pesquisa Bibliográfica e Documental**. De acordo com Marconi e Lakatos (2011), a pesquisa bibliográfica, abrange a bibliografia já publicada em relação ao tema de estudo. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato com a produção a respeito do objeto de estudo. Assim, a pesquisa bibliográfica não é apenas uma repetição do que já foi dito ou escrito sobre o assunto, mas proporciona o estudo de um tema sob novo enfoque, chegando a novas conclusões. Para Severino (2007), a pesquisa bibliográfica é realizada a partir de outros registros existentes, como livros, documentos impressos, artigos, teses. São utilizados dados ou categorias teóricas já desenvolvidas por outros pesquisadores e devidamente registrados.

“O pesquisador trabalha a partir de contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos” (SEVERINO, 2007, p. 122). Para Guedes (1997), a pesquisa bibliográfica deve ser a primeira parte de qualquer outro tipo de pesquisa, porém não deixa de ser um tipo específico de pesquisa. O principal objetivo deste tipo de pesquisa para o autor seria sistematizar os conhecimentos dentro de determinada temática. Este tipo de pesquisa é ainda “muito utilizada para aumentar a reflexão existente em determinada área de conhecimento” (GUEDES, 1997, p. 94). Deveria ser o primeiro tipo de pesquisa a ser ensinada aos alunos, pois é base para todas as outras.

Já a pesquisa documental é, segundo Severino (2007), um tipo de pesquisa que se fundamenta em documentos impressos, ou não, como jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais. Na maioria dos casos os documentos ainda não receberam tratamento analítico. Por isso o investigador desenvolve o seu trabalho no sentido da geração e análise de dados a partir dessas fontes. Marconi e Lakatos (2011) destacam que na pesquisa documental os documentos podem ser recolhidos no momento em que o fato ou fenômeno ocorre, ou depois. Ressalta a importância de o investigador delimitar bem os objetivos da sua pesquisa, para poder escolher quais os documentos necessários para atender as suas necessidades e não ficar perdido em meio às produções sobre o objeto de estudo. O pesquisador deve conhecer os meios e técnicas para testar a fidedignidade e validade dos documentos, evitando a utilização de fontes duvidosas.

Para a Pesquisa Bibliográfica, consideraremos como principais obras: Saviani (2009, 2011), Gramsci (1982), Santos Júnior (2005), Andrade Filho (2001, 2007), Taffarel (1993, 2011, 2012), Sayão (1999, 2000, 2002), Barbosa (2001), Arce (2001, 2010), Marx (2004, 2008), Marx e Engels (2007), Engels (1876), Manacorda (2010), Martins (2007, 2011), Vigostki, Luria e Leontiev (2012), Leontiev (1978), Pasqualini (2010), Marsiglia (2011) e o Coletivo de Autores (1992).

Para a pesquisa documental foi considerado o **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura Plena em Educação Física de Caráter Ampliado da Universidade Federal da Bahia**, e os programas de ensino das disciplinas **Prática de Ensino da Educação Física I, Prática de Ensino da Educação Física II, Prática de Ensino da Educação Física III e Prática de Ensino da Educação Física IV**, pois estes são os componentes curriculares do Eixo Práxis já desenvolvidos até a conclusão da pesquisa. Levaremos em consideração as perguntas-síntese: (a) os pressupostos que estão presentes na teoria do conhecimento, na teoria do desenvolvimento humano, na teoria pedagógica e na

metodologia de ensino estudadas anteriormente estão presentes no PPP? (b) quais são as possibilidades superadoras apresentadas no PPP da Ufba, considerando a formação humana na formação de professores de Educação Física que atuarão na Educação Infantil? (c) os conhecimentos para que o professor de Educação Física atue na Educação Infantil na perspectiva da formação humana estão presentes nas disciplinas analisadas?

Desta forma, a pesquisa apresenta um primeiro capítulo intitulado “Disputa de projetos na formação da classe trabalhadora no Brasil: formação de professores para a Educação Infantil”, que sintetiza o embate que está posto na sociedade de classes, onde são defendidos projetos de formação de professores antagônicos, um apontando para a manutenção da ordem vigente, outro que propõe uma nova forma de sociabilidade. Este capítulo apresenta subdivisões: “Formação de professores no Brasil”, onde são apresentados os aspectos históricos, e os principais embates enfrentados por estes profissionais no âmbito da sua trajetória formativa; “Marcos legais para a formação de professores de Educação Física: um embate de projetos”, neste são apontados à história da formação de professores de Educação Física desde a implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de Educação Física até o desenvolvimento do currículo do Curso de Licenciatura Plena em Educação Física de Caráter Ampliado, passando pelos principais enfrentamentos da área; “A história da Educação Infantil no Brasil e sua legislação”, no qual são apresentados os aspectos referentes ao desenvolvimento das instituições responsáveis pela educação da infância no país, e os desencontros entre a legislação e a realidade, passando pelas dificuldades de formação dos educadores infantis; “Educação Física enquanto componente curricular da Educação Infantil” que aborda os aspectos referentes à atuação do professor de Educação Física neste segmento da Educação Básica.

Segue um segundo capítulo intitulado “Teoria do conhecimento e defesa da formação humana” que apresenta a defesa do materialismo histórico dialético enquanto teoria do conhecimento que balizará a pesquisa e o conceito de formação humana/omnilateral. Além da psicologia histórico-cultural como teoria do desenvolvimento humano, a pedagogia histórico-crítica como teoria educacional e a metodologia crítico-superadora como abordagem da Educação Física que fundamentam a formação de professores de Educação Física que atuarão na Educação Infantil na perspectiva da omnilateralidade. Este capítulo apresenta os seguintes tópicos: “Fundamentos da pedagogia histórico-crítica, teoria histórico-cultural e metodologia crítico-superadora”, apontando os principais pressupostos que fundamentam a formação humana omnilateral; “Conhecimentos necessários para a formação dos professores para

atuação na Educação Infantil na perspectiva da teoria histórico-cultural”, onde aparecem os conhecimentos clássicos que os professores precisam dominar para atuar junto às crianças, no sentido de desenvolver as funções psíquicas superiores.

O capítulo de análise do Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura Plena em Educação Física de Caráter Ampliado da UFBA, intitulado “O Projeto Político Pedagógico da formação de professores de Educação Física na perspectiva da formação ampliada” que apresenta as seguintes partes: “Licenciatura Ampliada: Uma proposta superadora” contendo os eixos que norteiam a formação ampliada em Educação Física e “O trato com o conhecimento sobre o trabalho pedagógico na Educação Infantil no currículo do curso de licenciatura plena de caráter ampliado”, tópico que apresenta os dados analisados do PPP da Ufba e das disciplinas de Prática de Ensino do Eixo Práxis.

E por fim, um capítulo onde estão algumas considerações sobre o objeto de estudo analisado na pesquisa. Sobre o qual podemos afirmar que os principais conhecimentos a serem dominados pelo professor de Educação Física que irá atuar junto as crianças, devem ser o domínio da teoria do desenvolvimento e da aprendizagem e das teorias pedagógicas. E que estes, não estão previstos nos documentos analisados. No entanto, de uma maneira geral o PPP da Ufba traz o materialismo histórico dialético, a psicologia histórico-cultural, a pedagogia histórico-crítica e a metodologia crítico-superadora como teorias que o embasa, portanto, é um currículo que demonstra compromisso com a classe trabalhadora apontando para outro modelo de sociabilidade.

2 DISPUTA DE PROJETOS NA FORMAÇÃO DA CLASSE TRABALHADORA NO BRASIL: FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Neste capítulo apontamos a disputa de projetos por formações de professores antagônicos, no seio da sociedade capitalista, além dos aspectos históricos sobre a formação de professores no Brasil e as principais dificuldades enfrentadas pela classe trabalhadora. E os aspectos referentes à formação de professores de Educação Física que atuarão na Educação Infantil.

2.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

De acordo com Saviani (2009), durante todo o período colonial, desde os colégios jesuítas passando pelas aulas régias implantadas pelas reformas pombalinas até os cursos superiores criados a partir da vinda de D. João VI em 1808, não se manifestou uma preocupação explícita com a formação de professores. Essa questão só veio emergir, após a independência, quando entrou em cena a preocupação com a organização da instrução popular.

O autor afirma ainda que a primeira fase de desenvolvimento da formação de professores no Brasil seria a fase dos ensaios intermitentes (1827-1890) que se inicia com o dispositivo das Escolas de Primeiras Letras que obrigava os professores a se instruírem no método do ensino mútuo, às próprias expensas, e se estende até 1890 quando prevalece o modelo das escolas normais. A segunda etapa seria marcada pelo estabelecimento e expansão das escolas normais com a reforma paulista da instrução pública, entre 1890 e 1932. A ênfase foi posta a partir daí nos exercícios práticos sem maior preocupação com a formação teórica sistemática. Esta reforma se tornou referência para outros estados do país, dessa forma o padrão da escola normal tendeu a se afirmar e se expandir.

Para Tanuri (2000), desde a sua criação as escolas normais brasileiras seguiram os modelos europeus, herança do processo de colonização e de um projeto nacional emprestado das elites de formação cultural europeia. Assim, as primeiras iniciativas relacionadas à criação de escolas normais coincidem com a hegemonia do grupo conservador, resultando das ações por ele desenvolvidas para consolidar sua supremacia e impor seu projeto político.

Na época do Império a capacidade de absorção das escolas normais, responsáveis pela formação dos professores era mínima. Não apenas pelas deficiências didáticas, mas

principalmente porque a própria população não tinha o interesse pela profissão docente, já que os salários eram baixos e a sociedade oferecia pouco apreço pela profissão. Nos primeiros 50 anos do Império, as poucas escolas normais do Brasil, não foram além de ensaios rudimentares e mal sucedidos.

Segundo Tanuri (2000), esta época foi marcada por transformações de ordem ideológica, política e cultural que seriam acompanhadas de intensa movimentação de ideias, com profundas repercussões no setor educacional, que passava a assumir uma importância até então não vislumbrada. Esta valorização das escolas normais aconteceu acompanhada do enriquecimento de seu currículo, ampliação dos requisitos para o ingresso e sua abertura ao elemento feminino, já que até aqui as escolas normais eram destinadas exclusivamente ao sexo masculino. Já se delineava nos últimos anos do regime monárquico a participação que a mulher iria ter no ensino brasileiro. A defesa de que a educação da infância era atribuição sua, uma vez que era o prolongamento de seu papel de mãe e da atividade educadora que já exercia em casa, começava a ser defendida por pensadores e políticos. O magistério feminino era visto como a solução para o problema de mão de obra para a escola primária, pouco procurada pelos homens em vista da reduzida remuneração. Nota-se aqui que desde esta época a profissão docente já era vista como aquela designada aos menos abastados, além de denotar uma diferença entre as profissões destinadas a homens e mulheres, como forma de determinar os papéis sociais ocupados por cada um.

Ademais, o quadro social, político e econômico da Primeira República nunca favoreceu a difusão do ensino, principalmente para as classes menos favorecidas, o proletariado. Levando em consideração que a República democrático-representativa e federativa, acabou por assumir a forma de um Estado oligárquico, subordinado aos interesses políticos, econômicos do grupo dominante naquela época, os produtores e exportadores de café.

A criação e a manutenção de escolas normais em todo país, ganha força com o movimento nacionalista, que se desenvolve após a Primeira Guerra, chegando-se mesmo a postular a centralização de todo o sistema de formação de professores ou a criação de escolas normais-modelo nos estados. Mas a atividade normativa ou financiadora do governo federal não chegou a se concretizar nesta época, registrando-se assim alguns avanços apenas nos Estados mais progressistas como São Paulo, o principal polo econômico do país. Nos primeiros 30 anos da República, ocorreu uma renovação de cunho pedagógico no ensino público influenciada pelo valor da observação, da experiência sensorial, da educação dos sentidos, das lições das coisas.

A fase que se segue à primeira Guerra e se prolonga por toda década de 1920, é de preocupação e entusiasmo pela problemática educacional em âmbito nacional e internacional, caracterizada por esforços da iniciativa estadual pela difusão e remodelação do ensino. A divulgação dos princípios e fundamentos do modelo escolanovista que se processa nesses dez anos, fundamenta as mencionadas reformas estaduais do ensino primário e normal, fornecendo os primeiros elementos para uma revisão crítica dos padrões de escola normal existentes.

Consolida-se nesse período a divisão dos estudos em propedêuticos e profissionais, sendo que alguns estados dividiram os cursos normais em dois ciclos: um geral, responsável pelo estudo dos princípios da educação, e outro especial ou profissional, ainda que nem sempre estes fossem completamente diferenciados. Ocorre aqui também a consolidação das escolas normais como responsáveis pela preparação do pessoal docente para o ensino primário e a introdução das escolas normais de iniciativa privada e municipal, condizentes com o que se procurava compensar, a escassez de estabelecimentos oficiais na maioria dos Estados.

Por volta do final dos anos 1920, as escolas normais já haviam ampliado bastante a duração e o nível de seus estudos, alargando a formação profissional, graças à introdução de disciplinas, princípios e práticas inspiradas no escolanovismo e à atenção dada às escolas-modelo ou escolas de aplicação anexas. Escola nova, ensino ativo, método analítico, testes e medidas são palavras-chave da época.

Depois de 1930, graças principalmente à atuação dos profissionais de educação em conferências, cursos, debates, publicações, divulgavam-se ideias da escola renovada e ampliava-se uma nova consciência educacional, relativa ao papel do Estado, a necessidade de ampliação da escola pública, ao direito de todos à educação, a importância da racionalização da administração escolar, enfim a necessidade de implantação de uma política nacional de educação. Portanto, à medida que a educação ganhava importância, diversificavam-se as funções educativas, surgindo cursos, especificamente destinados à preparação de pessoal para desempenhá-las. Cursos regulares de aperfeiçoamento do magistério e de formação de administradores escolares apareceram, nos primeiros anos da década de 1930. Saviani (2009) ressalta que foi nesta época (1932-1939), que ocorreu a organização dos Institutos de Educação no país, concebidos como espaços de cultivo da educação encarada não apenas como objeto de ensino, mas também da pesquisa. E, estes institutos abrem uma nova fase na

formação de professores no Brasil que culmina com a organização e implantação dos cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação das escolas normais a partir de 1939.

Tanuri (2000) destaca que em 1939, surgia o curso de Pedagogia, inicialmente criado na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, visando formar bacharéis, para atuar como técnicos de educação, e licenciados, destinados à docência nos cursos normais. Neste período começam a surgir preocupações relativas à ausência de normas centrais que garantissem uma base comum aos sistemas estaduais de formação de professores. Na I Conferência Nacional de Educação convocada pelo governo federal em 1941, é criada a Lei Orgânica do Ensino Normal, que aponta uma tentativa de organizar o currículo para a formação de professores. O Normal foi dividido em dois ciclos: o primeiro fornecia o curso de formação de “regentes” do ensino primário, em quatro anos, e funcionaria em Escolas Normais Regionais; e o segundo em dois anos formaria o professor primário, e era ministrado nas Escolas Normais e nos Institutos de Educação. Estes dois ciclos atenderiam às necessidades das diversas regiões do país, já que muitas não tinham estrutura para aportar os Institutos de Educação. Estes Institutos deveriam ainda, ministrar cursos de especialização de professores – para a educação especial, ensino supletivo, desenho e artes aplicadas, música, canto, e de administradores escolares, para habilitar diretores, orientadores e inspetores.

A preocupação com a metodologia do ensino (herdada do escolanovismo) continuava a se fazer presente na euforia desenvolvimentista dos anos 1950, as tentativas de modernização do ensino, que ocorriam nos outros níveis de ensino atingem também a formação de professores. Exemplo disso foi à atuação desenvolvida pelo Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar (Pabae), de 1957 a 1965. Seu objetivo prioritário foi a instrução de professores das escolas normais, no âmbito das metodologias de ensino e com base na psicologia, objetivo esse que se estendeu também ao campo da supervisão e do currículo, com vistas a atingir ocupantes de postos de liderança, que pudessem ter uma ação multiplicadora de maior abrangência. O Pabae contribuiu para o estabelecimento da perspectiva tecnicista que faria carreira nos anos 1960 e 1970. Dentro desta visão, acentua-se a divisão do trabalho pedagógico, iniciando-se nos cursos de Pedagogia, a formação de especialistas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961) não trouxe soluções inovadoras para o ensino normal, conservando as grandes linhas da organização anterior, tanto em termos de duração dos estudos como a divisão dos ciclos. Contudo, de um modo geral além dos fundamentos da educação, presentes no currículo para a

formação dos futuros professores, foram introduzidas a didática e a prática de ensino de uma maneira dicotomizada, como se a didática fosse responsável por oferecer os elementos teóricos necessários à prática de ensino. Continuava então a haver um distanciamento em relação à realidade social e educacional, resultante não somente da ausência de disciplinas voltadas para análise de questões educacionais brasileiras, como também do tratamento científico, universal, “neutro” dos demais componentes.

A partir da Lei 5.692/1971, que estabeleceram diretrizes e bases para o primeiro e o segundo graus, a já tradicional escola normal perdia o *status* de escola e mesmo de “curso”, transformando-se numa das muitas habilitações profissionais do ensino de segundo grau, a chamada Habilitação Específica para o Magistério (HEM). Desapareciam os Institutos de Educação e a formação de especialistas e professores para o curso normal passou a ser feita exclusivamente nos cursos de Pedagogia.

Algumas críticas surgiram na época em relação à HEM, que diziam respeito a: dicotomia entre teoria e prática, entre conteúdo e método, entre núcleo comum e parte profissionalizante; a inexistência de articulação entre o processo de formação e a realidade do ensino de primeiro grau; ao desprestígio social do curso e à sua inconsistência em matéria de conteúdo; à inadequação dos docentes ao curso, em termos de formação, tendo em vista a inexperiência de muitos deles no ensino de primeiro grau e a necessidade de assumirem várias disciplinas; à insuficiência e inadequação dos livros didáticos; aos problemas pertinentes a realização do Estágio e da Prática de Ensino.

O agravamento nas condições de formação do professor em âmbito nacional, a queda nas matrículas da HEM, e o descontentamento relativo à desvalorização da profissão levariam a um movimento em âmbito federal e estadual, com discussão de projetos de estudo, pesquisas e propostas de ação frequentemente denominados de “revitalização do ensino normal”, propiciando iniciativas por parte do Ministério da Educação (MEC), e de Secretarias Estaduais no sentido de propor medidas pra reverter o quadro instalado. Neste esforço de revitalizar a formação de professores para as séries iniciais deve ser ressaltada a progressiva remodelação pela qual passou o curso de Pedagogia a partir dos anos 1980.

E à medida que os educadores passaram a discordar da perspectiva tecnicista para a formação dos professores, principalmente com o desenvolvimento da Anfope (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais de Educação), acabou-se por consolidar que o curso de Pedagogia seja encarregado de formação para a docência nos anos iniciais da escolaridade. É o que vem ocorrendo na maioria das instituições de ensino superior do país,

juntamente com o desenvolvimento dos Institutos Superiores de Formação de Professores que são responsáveis em alguns Estados por formar professores para atuar no início da escolaridade.

Apesar das conquistas legais, a formação de nível superior continua a ser um desafio para os educadores, até porque a recente regulamentação dos Institutos Superiores de Educação tem trazido incertezas acerca de suas consequências para a qualificação dos docentes, além de ainda enfrentar os mesmos problemas históricos que envolvem a formação de professores no Brasil.

E, ainda nos dias atuais a formação desejável para a docência, que é a de nível superior, ainda não está universalizada no país. Continuam convivendo uma formação mínima em que os cursos normais de nível médio ainda têm um papel a cumprir, principalmente nos municípios mais pobres.

Saviani (2009) tece uma crítica ao percurso histórico percorrido pela formação de professores revelando a precariedade das políticas formativas no nosso país, que não estabelece um padrão mínimo consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar, além de não levar em consideração questões como condições de exercício do trabalho docente, já que estes são fatores que se articulam e se relacionam na práxis pedagógica.

O certo é que a partir do surgimento de instituições voltadas para a formação docente aparece também a necessidade de um currículo que pudesse oferecer *elementos didáticos*, pedagógicos e metodológicos, a estes futuros professores. Como o próprio nome que vem do latim *curriculum*, que significa “pista de corrida”, tornou-se preciso a existência deste caminho a ser percorrido.

Logo, entendendo o currículo como uma construção social, sua constituição tenta responder à questão de que modelo de homem se pretende formar, para atender a um determinado projeto histórico. Segundo Freitas (1987), um projeto histórico enuncia o tipo de sociedade ou organização social na qual pretendemos transformar a atual sociedade e os meios que devemos colocar em prática para a sua consecução. Implica uma “cosmovisão”, mas é mais que isso. É concreto, está amarrado às condições existentes e, a partir delas, postula fins e meios. Diferentes análises das condições presentes, diferentes fins e meios geram projetos históricos diversos. Tais projetos fornecem base para a organização dos partidos políticos, que de acordo com Gramsci (1982), deveria ser o intelectual coletivo da

sociedade, e trazer em sua constituição o germe de um novo Estado. Sendo assim, o projeto histórico vai delimitar que tipo de sociedade se quer criar e as formas de luta para a concretização desta concepção.

Já no início da década de 1980, foi emergindo, no cenário educacional brasileiro, estudos influenciados pelas teorias críticas, o que contribuiu para se refletir e disseminar a função política que tem o trabalho do professor e para afirmar a necessidade de seu compromisso com o sucesso escolar das crianças da classe trabalhadora. No entanto essa perspectiva crítica tinha uma conotação muito negativista, pois considerava a escola como um aparelho de reprodução das relações sociais vigentes. Nos anos 1990, reiniciou a psicologização via construtivismo³, possibilitando a formação de professores capazes de atuar conforme as reformas neoliberais de educação propostas pelo governo. Vale ressaltar que este docente construtivista que se pretende formar acabava despolitizado, ou seja, a serviço do projeto neoliberal de transformação do social em mercado. Historicamente, como analisa Ludke (2004), as propostas de reforma dos governos brasileiros para a formação de professores partem de uma ótica comprometida com a produção e a produtividade. No governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), em 1995, acentuou-se o caráter neoliberal das políticas governamentais, inclusive para educação.

Nos dias atuais, segundo Frigotto (1994), coexistem no campo educacional as necessidades da reprodução do capitalismo contra as necessidades dos trabalhadores, o que é profundamente problemático, pois acaba ocorrendo uma pressão da perspectiva capitalista para que a escola pública e a universidade em particular, estructurem-se e sejam avaliadas dentro dos parâmetros da produtividade e eficiência empresarial. Tais parâmetros atingem a Universidade e a formação dos professores quando, por meio das diretrizes oficiais que orientam a formação, trabalha-se na perspectiva do desenvolvimento de competências⁴. E, além disso, quando teorias são reinterpretadas e hibridizadas no sentido de atender as “novas” demandas da estruturação capitalista.

³ Numa primeira aproximação, e também provisoriamente, poderíamos definir o construtivismo como um conjunto de diferentes vertentes teóricas que, apesar de uma aparente heterogeneidade ou diversidade de enfoques no interior de seu pensamento, possuem como núcleo de referência básica a epistemologia genética de Jean Piaget, em torno à qual são agregadas certas características que definem a identidade do ideário construtivista como um ideário filosófico, psicológico e educacional. Acreditamos que ainda hoje, o construtivismo está mais vivo do que nunca. E qualquer aparente perda de prestígio para outras teorias seria apenas a expressão de um movimento mais amplo de reorganização e reestruturação teórica do respectivo ideário, que vem a cada dia incorporando (ou sendo incorporado por outros discursos teóricos aparentemente concorrentes). Consideramos o status que o referencial construtivista assume no cenário educacional brasileiro como um dos principais modismos da nossa educação (ROSSLER, 2000).

⁴ Competências são definidas, por Perrenoud (1999), como a capacidade de resolver de modo eficaz as situações-problema.

Fazendo uma análise da conjuntura atual da formação docente Taffarel, Rodrigues e Morschbacher (2013) sinalizam que devido as influências sofridas no campo econômico e social por parte dos países imperialistas, o que vem ocorrendo é a retirada de direitos e conquistas, arrochos salariais e mecanismos ameaçadores ao direito de organização e greve dos trabalhadores, o que inclui os professores. Assim, a realidade aponta um quadro de defasagem salarial, desestruturação da carreira e péssimas condições de trabalho para a categoria.

Além disso, a autora e seus colaboradores apresentam alguns dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) do Censo Escolar da Educação Básica do ano de 2011 (BRASIL, 2012), apontando que: o número de matrículas no Brasil na Educação Básica é de 50.972.612, 15.470.148 no Nordeste e de 3.903.723 na Bahia, o que denota uma grande necessidade de docentes qualificados e preparados para desempenharem as suas funções; os docentes da Educação Básica no Brasil correspondem a 2.045.350 docentes, 603.359 no Nordeste, e na Bahia, 152.316. O que nos permite ver que o problema de falta de professores continua acentuado; o Educacenso de 2007 indicava que cerca de 600 mil professores em exercício na Educação Básica não possuíam graduação ou atuavam em áreas diferentes das licenciaturas em que se formaram. Isto significa que aproximadamente 1/3 dos docentes ainda carecem de formação superior no Brasil. Além disso, dos docentes que atuam na Educação Básica com Ensino Superior, 265.816 possuem cursos superiores que não são licenciaturas e 194.629 possuem complementações pedagógicas. No Nordeste, são 62.407 professores formados em cursos de graduação em outras áreas, e 44.238 com complementação pedagógica. Na Bahia 16.542 docentes com curso superior que não são licenciaturas e 12.757 docentes com complementação pedagógica.

Os dados apresentados nos permitem inferir que a formação de professores no país não vem sendo atendida de maneira necessária e satisfatória, o que, segundo Taffarel, Rodrigues e Morschbacher (2013), vem se arrastando ao longo dos governos, gerando uma necessidade emergente de que as universidades se integrem com a Educação Básica no sentido de enfrentar a grave situação da formação docente inicial e continuada e a melhoria da Educação Básica.

Diante desse contexto, as principais medidas adotadas pelo governo para facilitar a integração entre Universidade e a Educação Básica, visando uma melhoria na formação de professores estão apresentadas no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em vigor desde 2007, são estas: a adoção do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem); a implantação

do Piso Salarial Nacional ao magistério, embora alguns municípios não cumpram; a Lei n. 11.502, de julho de 2007, que atribuiu a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) a responsabilidade pela formação dos professores da Educação Básica e o Decreto 6.755/2009, que instituiu a Política Nacional de Formação de Professores.

O PDE foi radicalmente criticado por Saviani (2009), por ser um plano de metas que não alcançou o seu objetivo, que era a qualidade da Educação Básica, pois faltaram o financiamento e a viabilidade infraestrutural para a sua aplicação no Brasil.

A formação de professores vem nos últimos três mandatos presidenciais recebendo atenção especial segundo relatórios produzidos por Comissões Especiais (BRASIL, 2007), prova disto é que existem hoje, no Congresso Nacional 28 projetos em tramitação. Porém, este mesmo relatório mostra que os problemas persistem e que faltam 350 mil professores no país.

A base desses projetos é:

[...] o relativismo epistemológico, o construtivismo piagetiano e o escolanovismo, os quais se expressam na teoria pedagógica dos saberes docentes, do professor reflexivo, da primazia do conhecimento tácito do cotidiano sobre o conhecimento clássico e científico acumulado pela humanidade. (TAFFAREL; RODRIGUES; MORSCHBACHER, 2013, p. 71).

Sobre isto, Facci (2004) aponta que o professor vem passando por uma crise de identidade que perpassa pelo status que a profissão ocupa no nível social, pelos problemas relativos aos baixos salários, a falta de valorização social, e a precariedade em sua formação profissional. Junta-se a isso o pequeno investimento dado por parte do governo. “A própria forma como foram e são elaborados as políticas públicas da educação mostra o descaso com a educação” (FACCI, 2004, p. 28).

Após a apresentação da realidade e das medidas apresentadas pelo governo para enfrentar os problemas para a formação de professores, Taffarel, Rodrigues e Morschbacher (2013) assinalam *possibilidades superadoras* a partir das proposições da Anfope, resumidas a seguir: Defesa da aplicação imediata de 10% do Produto Interno Bruto (PIB) em educação; garantia aos docentes, direito à carreira, salários e boas condições de trabalho. Defendendo como pilares para o projeto de escolarização da classe trabalhadora brasileira a formação humana que valorize: a) atitude científica; b) a consciência de classe; c) a formação política e a organização revolucionária.

Sobre isto, Martins (2008) afirma que os cursos de formação de professores atuais inseridos no projeto hegemônico do capital de uma forma geral, sabem muito bem aonde

querem chegar: na manutenção da ignorância, facilmente controlável e sustentadora da alienação através do esvaziamento do conteúdo político quanto o científico. Em suma, na manutenção do proletariado enquanto classe submissa à burguesia, reproduzindo assim o modo de produção capitalista e favorecendo o desenvolvimento cada vez maior da classe no poder. Estas características perpassam também, a formação dos professores de Educação Física.

E é assim, nesse contexto de disputas entre projetos no seio da sociedade capitalista que surgem perspectivas diferenciadas, que vão embasar o currículo de formação de professores de Educação Física.

2.1.1 Marcos legais para a formação de professores de Educação Física: um embate de projetos

A respeito das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em Nível Superior, aprovada em 2001 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), Taffarel e Lacks (2004) apontam que logo após o processo de implantação, entidades representativas dos educadores e instituições de ensino superior, apresentaram críticas às diretrizes curriculares, que envolvem três aspectos: o processo, a concepção e o conteúdo. Quanto ao processo o CNE, desconsiderou as diretrizes encaminhadas pelas universidades e demais Instituições de Ensino Superior (IES) do país, além dos documentos produzidos pelos movimentos dos educadores, que foram enviados às comissões de especialistas de ensino das várias áreas do conhecimento da Secretaria de Ensino Superior, do MEC. Em relação à concepção, as diretrizes aprovadas tem clara intenção de fragmentar os cursos de formação, separando o curso de Pedagogia dos demais cursos de licenciatura, afirmando a distinção entre licenciatura e bacharelado. Ocorrendo assim, um esfacelamento da profissão que acarreta agrupamentos cooperativistas e cria privilégios, fechando cada vez mais o mercado de trabalho. Além disso, o conteúdo das diretrizes tem, como único objetivo formar professores para que eles façam a reforma educacional do MEC chegar às salas de aula. O conteúdo aparece como produto e o conceito de pesquisa é a apropriação do que já foi produzido.

Já no âmbito da Educação Física, de acordo com Cruz (2009), o Estado Brasileiro orientado pelas concepções hegemônicas naquela época, de base eugenistas, higienistas, militaristas que se desenvolveram principalmente entre os anos de 1920 e 1950, deram a

Educação Física um caráter de área que implantava programas e projetos no sentido de “melhoria da raça brasileira”, como na prevenção de doenças e epidemias e na propaganda em defesa da pátria. Nota-se desde esta época como a Educação Física se desenvolve no Brasil na perspectiva de disseminar os valores do Estado, atendendo seus ideais. Ao analisar o processo inicial do currículo de formação de professores de Educação Física, percebe-se que desde esse período a sociedade política representada pelo Estado, exerce o seu papel hegemônico que de acordo com Gramsci (1982), seria o de dirigir moralmente, politicamente, culturalmente e intelectualmente as classes subalternas.

Era uma Educação Física, segundo Taffarel (1993), entendida como atividade prática, que no Brasil, nas quatro primeiras décadas do século XX, foi marcada pelos Métodos Ginásticos Europeus e pela Instituição Militar responsável pela formação de profissionais da área até 1939, aproximadamente.

A partir de 1930, o MEC orientou a inclusão da Educação Física nas escolas de nível secundário. Este projeto aparece na perspectiva de preparar a nova força de trabalho, com ênfase no trabalho braçal para a classe trabalhadora. Percebe-se aí, como aponta Cruz (2009), o caráter idealista atribuído a Educação Física como “educação do corpo”, ponto de vista que ainda se faz presente na formação de professores de Educação Física em algumas instituições na atualidade.

Entre os anos de 1950 e 1960, ocorre o movimento de “pedagogização” da Educação Física, trazendo principalmente como fundamentação o escolanovismo, como concepção de formação integral. Com o fim da segunda guerra (1945), desenvolve-se a busca pelo rendimento, pela quebra de records, é o momento da esportivização da área, que acaba por redimensionar a formação de professores, a qual agora ocorre com base no tecnicismo, e negligenciando cada vez mais os aspectos históricos, políticos e críticos.

No final de 1970 e nos anos de 1980, a Educação Física brasileira, influenciada pelo desenvolvimento científico, e principalmente pela fundação do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) principal entidade da área que vai congrega pesquisadores de todo país, começa a discutir sobre o que seria este campo de conhecimento. Estudos sobre a formação/intervenção profissional foram sendo desenvolvidos e assim começavam a aparecer debates sobre este campo de saber, aglutinando pesquisadores, estudantes e professores sobre as mais diversas temáticas, em periódicos da área.

Sendo assim, a preocupação em organizar na forma de currículo a formação do professor de Educação Física toma corpo no final da década de 1980. Isso não significa dizer que antes não existia, mesmo que de forma não sistematizada, estas orientações. O que torna este momento distinto dos anteriores é que o mesmo procura expressar uma nova conjuntura. Neste período ocorre um rompimento da Educação Física com o paradigma da aptidão física, surgindo novas tendências, como a crítico-superadora, o que possibilita refletir sobre a área a partir de uma perspectiva de mudança, de transformações.

Em resumo, Cruz (2009) traz que a partir dos anos de 1930 até 1993, observa-se que a Educação Física tinha espaço garantido nos planos educacionais, pelo menos no que diz respeito à legislação, muito embora nem sempre o que está previsto é garantido. Foi justamente no governo FHC (1994-2002), que esta foi abandonada, sendo considerada dispensável como parte da formação do indivíduo. E retomada nos planos educacionais do governo Lula, agora com ênfase no esporte como uma “oportunidade” para o não envolvimento da juventude em atividades consideradas ilícitas. Enfim, a Educação Física historicamente, esteve atrelada ao atendimento de outros objetivos que não dizem respeito ao seu desenvolvimento enquanto componente curricular.

Assim, Andrade Filho (2001) salienta que a história da formação de professores de Educação Física no Brasil pode ser organizada em quatro fases: a primeira, marcada pela criação da ENEFD (Escola Nacional de Educação Física e Desportos), atual Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), que funcionou com um currículo padrão, responsável pela formação dos primeiros profissionais civis em substituição ao modelo médico-militar; a segunda surgiu com a implantação do Currículo Mínimo, marcado pelo conflito entre uma visão esportivizante e outra pedagógico-educacional; a terceira referiu-se ao momento em que vigorou o currículo por Áreas de Conhecimento; e, a quarta e atual fase do estabelecimento de Cursos de Graduação de acordo com as novas Diretrizes Curriculares determinadas pelo CNE/MEC, sob pressão do mercado capitalista.

Ousamos afirmar que o percurso histórico de aprovação e por consequência implantação das Diretrizes atuais foi um consenso “possível” naquele momento histórico. Como afirmam Taffarel e Lacks (2004), o caminho para aprovação das atuais Diretrizes Curriculares teve início com a Resolução 03/1987, que extinguiu o currículo mínimo, orientou a organização do currículo pleno, por campos de conhecimento, bem como proporcionou dois tipos de titulação, a licenciatura e o bacharelado. Porém, as alterações no currículo de graduação em Educação Física, em muitas universidades, só foram implantadas a partir de 1990.

No entanto, logo depois da implantação dessas mudanças surgiram críticas às concepções de licenciatura e bacharelado, além do ordenamento legal implementado pela política educacional do MEC, através da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação (LDB/Lei n. 9394/1996) e do Edital n. 04/1997, das diretrizes curriculares para o curso superior, o que apontou para a necessidade de novas mudanças.

Estabelece-se assim uma nova comissão de especialistas que diferente da Resolução 03/1987, defendia que a formação superior em Educação Física deveria ser em curso de graduação que confere o título de “graduação em Educação Física”, com aprofundamentos em campos de aplicação profissional, visando a atender às diferentes manifestações da *cultura do movimento*, da sociedade, considerando as características regionais, de mercado, relacionadas com o campo de atuação profissional. O que apesar de representar um avanço, era uma perspectiva ainda extremamente fragilizada, já que trazia o objeto de estudo da Educação Física como sendo a “cultura do movimento”, expressão ampla que oferece diversas possibilidades de interpretação.

Desta forma, assume a segunda comissão de especialistas para discussão das Diretrizes para a formação em Educação Física, esta ligada ao Conselho Federal de Educação Física (Confef). Essa comissão sem nenhuma resistência convocou a comunidade acadêmica para revisar as Diretrizes. Segundo o Confef, o mais sensato era que todas as áreas tivessem dois cursos específicos, um para licenciatura e outro para o bacharelado. O processo então se arrastou até fevereiro de 2002 quando o Confef, conseguiu aprovar a Resolução 046/2002, que dispõe sobre a intervenção do profissional de Educação Física. Esta Resolução serviu de base para a elaboração das Diretrizes Curriculares da Educação Física, baseada em modelos de competências.

Porém alguns problemas na formação apontados desde a década de 1980 se arrastavam, dentre eles: a predominância do paradigma da aptidão física a desqualificação profissional na formação acadêmica, através da fragmentação da formação em licenciatura e bacharelado; a localização da área da Educação Física no campo da saúde; as “terminalidades” orientadas pela lógica do mercado e o currículo extenso e fragmentado em disciplinas que não estabelecem relação umas com as outras.

O CNE realizou reuniões nos dias 5 a 7 de agosto de 2002 e acolheu uma solicitação do Ministério do Esporte, decidindo não aprovar o projeto de resolução sobre as diretrizes propostas pelo Confef, dispondo-se, ainda, a reabrir as discussões sobre as diretrizes da

Educação Física. A estratégia seria elaborar outra minuta das diretrizes e colocá-la mais uma vez em discussão.

Por meio de uma ação rápida do CBCE e do Ministério do Esporte, foi possível adiar a publicação, argumentando-se que as diretrizes não tinham sido suficientemente discutidas e que não existia consenso na área. Foi instituído um novo grupo de especialistas e a partir dessa nova possibilidade de discutir as Diretrizes foram apresentados projetos substitutivos por diversas entidades, dentre elas: CNE, CBCE, por escolas de Educação Física, pelo grupo da Universidade Federal de Sergipe (UFS) e pela Linha de Estudos e Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer (Lepel/Ufba).

Porém, segundo Taffarel e Lacks (2004), o grupo de trabalho do CBCE rejeitou o parecer substitutivo da comissão de especialistas, que era contrário a cinco questões: a) a divisão da formação em licenciatura e bacharelado; b) o objeto de estudo da área ser considerado o “movimento humano”; c) a concepção de formação adotada seguir o modelo das competências; d) o conhecimento específico da área ser tratado de forma reducionista e o aligeiramento na formação.

Sendo assim, um pouco depois, nos dias 15 e 16 de dezembro de 2003, a proposta de diretrizes foi construída num consenso, envolvendo o Ministério dos Esportes, os dirigentes das escolas de Educação Física, o Confed e o CBCE. O próprio relator do processo questionou o bacharelado, como uma ideia retrógrada. A representação estudantil também rejeitou a fragmentação, apontando a articulação entre projeto de sociedade e formação profissional e defendendo a cultura corporal como objeto de estudo.

Nada disso foi levado em consideração e, em 29 de janeiro de 2004, a nova comissão de especialistas apresentou o resultado do seu trabalho ao CNE, mantendo a concepção de competências, o entendimento do objeto da Educação Física como o “movimento humano” e a ideia de divisão na formação. Esses eram os três pontos centrais das divergências sobre a área.

Concordamos com Taffarel e Santos Júnior (2010), na defesa de que estes elementos presentes no texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Física (DCNEF), demonstram inviabilidade/impossibilidade do anunciado consenso. A ênfase nas competências traz imbricadas características como a ênfase no individualismo, exacerbação da competição, o fetiche do indivíduo, a flexibilização e o aligeiramento na formação, a ideia do mercado como grande regulador da qualidade e a simetria invertida. A opção pelo Movimento

Humano como objeto de estudo da área demonstra a opção por uma Educação Física não crítica, numa abordagem desenvolvimentista. O que não representa nenhum empecilho para o fim que prevê o Confef, que é o da promoção da saúde, de se trabalhar prescrevendo atividade física visando à obtenção de uma melhor qualidade de vida, deixando de lado todas as condições objetivas da existência. A concepção de ciência defendida no documento é a empírico-analítica.

A fragmentação licenciatura-bacharelado cinde a formação do professor estabelecendo rupturas já no processo de formação, não atendendo às reivindicações dos professores, expressas nos documentos de entidades como a Anfope, por uma base Comum Nacional que se baseie em dois eixos: na formação teórica de qualidade; e na docência como base da identidade profissional (base teórica sólida e interdisciplinar sobre o fenômeno educacional, unidade teoria/prática, gestão democrática, compromisso social do professor, trabalho coletivo e interdisciplinar e indissociabilidade entre formação inicial e formação continuada). No caso da Educação Física, significa reconhecer que onde quer que atuemos, o que nos unifica é o trabalho docente.

Alguns argumentos que sustentam a defesa da divisão da formação profissional entre licenciatura e bacharelado está na diferenciação dos campos de trabalho, desconsiderando assim, que o que define a profissão são determinadas necessidades ou demandas sociais que podem estar ou não contempladas no processo de formação. Outro argumento é de que o licenciado deve ter uma formação pedagógica e bacharel uma formação científica, o que permite a interpretação equivocada de que o trabalho pedagógico prescindir da ciência e vice-versa.

A respeito do atual modelo de formação dos professores de Educação Física baseado nas novas Diretrizes Curriculares, Taffarel et al. (2006), as caracteriza ainda como um retrocesso histórico que se baseia numa formação para o mercado de trabalho e não para o mundo do trabalho. Nesse sentido, caminha-se na contramão de um projeto histórico contra-hegemônico e emancipador, colocando o professor, mais uma vez, como mero executor de tarefas e não como intelectual orgânico capaz de refletir sobre sua própria prática, e de se reconhecer como trabalhador, como membro da classe menos favorecida, o proletariado, que deve, por intermédio do trabalho que realiza, contribuir para a superação de sua própria condição social, como defende Orso (2008).

Levando em consideração, as questões referentes ao desenvolvimento do intelectual a partir das ideias gramscianas, de que os intelectuais não formam uma classe social em si, ou

seja, todas as classes possuem seus intelectuais em potencial, compreende-se que intelectuais são aqueles que exercem função na superestrutura (sociedade civil e sociedade política) e na estrutura econômica. Assim podemos afirmar que os professores representam um grupo de intelectuais. Desta forma, as instituições de ensino superior e os currículos que sustentam a formação destes, deveriam embasá-los para exercerem a função intelectual na sociedade.

Porém, especificamente nos limites de uma sociedade capitalista da qual fazemos parte, a concepção de intelectual e da ação dos intelectuais das classes subalternas é dada pela classe hegemônica, na medida em que ela domina os vários campos da cultura e, portanto, difunde sua ideologia sobre os demais grupos sociais, como já apontava Gramsci (1982).

Segundo Gramsci (1982), a produção econômica determinaria, assim, o conjunto das relações sociais, implicando na organização da vida social, portanto, no desenvolvimento intelectual. Sociedade entendida como uma estrutura de conjunto das forças produtivas e das relações sociais de produção, constituída pela base econômica ou estrutura e pela superestrutura, formada pela sociedade civil (a produção da vida que não tem forma material, ideologias, concepções religiosas, códigos morais, sistemas legais, de ensino, representações, ideias, etc.) e pela sociedade política.

Tratando da função primordial da educação, o autor destaca que a escola é a principal instituição para a formação dos intelectuais, o que nos remete a pensar sobre o importante papel de transformação social do professor, desde que este tenha consciência de classe e conhecimento sobre as diversas ideologias que permeiam o discurso e o fazer pedagógico.

Na definição de um intelectual orgânico, Gramsci (1982) vai afirmar que estes seriam aqueles ligados diretamente a estrutura, ao qual cumpre o papel político, ideológico, portanto, está no poder ou pretende conquistá-lo. Aqui cabe inferir, portanto, que a formação de intelectuais orgânicos na contemporaneidade assim como já apontado por Gramsci, oferece à classe subalterna a possibilidade de emancipação política e ideológica. Sobre isto, Portelli (2002) vai afirmar que o aspecto essencial da hegemonia da classe dirigente reside em seu monopólio intelectual.

Então, são orgânicos os intelectuais que, além de especialistas na sua profissão, que os vincula profundamente ao modo de produção do seu tempo, elaboram uma concepção ético-política que os habilita a exercer funções culturais, educativas e organizativas para assegurar a hegemonia social e o domínio estatal da classe que representam. Conscientes de seus vínculos de classe manifestam sua atividade intelectual de diversas formas: no trabalho, como técnicos

e especialistas dos conhecimentos mais avançados; no interior da sociedade civil, para construir o consenso em torno do projeto da classe que defendem; na sociedade política, para garantir as funções jurídico-administrativas e a manutenção do poder do seu grupo social. E é certo que a classe no poder não tem interesse nenhum em formar estes intelectuais, já que, em suma, eles representam uma ameaça aos interesses do capital.

Sobre isto, Petras (1996) vai afirmar que os intelectuais atualmente já não representam um papel destacado como protagonistas na luta política da classe operária. Os mesmos apoiam-se na ideia de que descobriram novas realidades sociais, políticas e econômicas, o que coloca qualquer categoria marxista fora de moda. A defesa de Gramsci de um intelectual orgânico integrante dos sindicatos, movimentos estudantis e partidos revolucionários vem sendo abandonada. Sendo assim, os que se autodenominam intelectuais na sociedade capitalista encontram-se engajados nos institutos de pesquisa, e podem ser caracterizados como intelectuais institucionais, cujo principal objetivo é atender aos domínios da produtividade, moeda corrente no universo científico burguês.

Por outro lado, Petras (1996) destaca que em meio a este cenário, ainda há um grupo de intelectuais orgânicos, que integram a tropa de ativistas e militantes políticos, com uma visão global que desafia os limites do mercado liberal burguês. O trabalho destes aparece principalmente nas lutas sociais e articulam o descontentamento social com o Estado classista predominante.

Sendo assim, ao analisar, a maneira como se dá a formação de professores de Educação Física, a concepção de currículo e todos os adventos apresentados, pode-se apontar que em sua conjuntura histórica o currículo para a formação de professores de Educação Física se desenvolve baseado em pressupostos que muito se afastam do pensamento de formação de um intelectual orgânico. O que se vê é uma formação baseada no mínimo, no princípio do desenvolvimento de competências, para atender ao mercado capitalista. Para tal, os currículos encontram-se baseados em pressupostos da pedagogia das competências, na teoria do professor reflexivo e dos saberes esvaziados de qualquer historicidade e se afastando cada vez mais da perspectiva da práxis pedagógica revolucionária.

Na realidade, não só no âmbito da formação de professores de Educação Física, mas no contexto da formação de professores de uma maneira geral, o que se vê é o que Semeraro (2006) vai caracterizar como um declínio da figura do intelectual “engajado”, fala-se cada vez menos de intelectuais “orgânicos”, das “classes” trabalhadoras, de “militantes” e de educadores populares. E cada vez mais de produtividade, quebra de recordes e tecnicismo.

No que diz respeito à formação dos professores de Educação Física, Andrade Filho (2007) ressalta que existem ainda alguns fatores que podem contribuir para que estes professores não sejam preparados, mesmo na licenciatura, para intervenção na escola. Dentre eles, destaca: a proliferação de cursos de Educação Física no Brasil que desconhecem a produção acadêmica da própria área, da área da educação, das ciências sociais e humanas; a resistência de professores que se formaram em modelos esportivos tradicionais, em romperem com a ordem estabelecida; a falta de possibilidade para que os professores possam dar continuidade à sua formação; a construção midiática de valores sobre o corpo/estética, esporte/saúde, que podem influenciar a sociedade, os professores e alunos e; a pouca compreensão sobre a formação de professores para a Educação Básica.

Estes limites e retrocessos vêm sendo realizados pela classe burguesa no poder, na forma de políticas de ajuste dos currículos, a exemplo das atuais DCNEF. De acordo com Santos Júnior (2005), as atuais Diretrizes são a expressão contingente de uma necessidade histórica do capitalismo de garantir a hegemonia na direção do processo de formação humana, da qual a Educação Física é parte integrante.

Sendo assim, como afirma Santos Júnior (2005), se os problemas de formação do professor de Educação Física não forem enfrentados/superados, o que acontecerá, muito provavelmente, é o recrudescimento da formação deste docente. Na perspectiva do que ele chama de “pedagogia do mínimo”, para indicar o processo de desqualificação da formação pela via do rebaixamento dos saberes que devem/deveriam ser considerados nas licenciaturas.

Vale ressaltar, portanto, que a Universidade, como todo espaço institucional numa sociedade de classes, é contraditória e possui conflitos. E os hibridismos ou ecletismos teóricos na mesma medida que tentam impor a lógica dominante abrem brechas para um pensar e para uma formação de perspectiva contra-hegemônica. E, a Educação Física, por estar sendo desenvolvida dentro do modelo de produção capitalista, perpassa por estes confrontos e conflitos de interesses de classes antagônicas, que lutam pela hegemonia de seus projetos históricos.

Nota-se, portanto até aqui que existe uma indefinição no processo de formação do professor de Educação Física, tendo como problemas centrais à questão da legitimidade e do objeto de estudo.

Neste sentido Taffarel, Lacks e Santos Júnior (2006) apontam que a intelectualidade no interior das universidades, as entidades científicas e os demais movimentos de luta devem

recompor suas forças enquanto intelectuais orgânicos na luta pela superação do modo destrutivo do capital, organizar a produção dos bens materiais e imateriais e orientar as reformas educacionais e a formação de professores. A formação de intelectuais – entre eles os professores de Educação Física – no marco de diretrizes nacionais que ultrapassem as atuais diretrizes aprovadas é uma necessidade histórica.

Pensando nesta perspectiva superadora, é que Taffarel e Lacks (2004) ressaltam que durante todo o processo de debates para a implantação das atuais Diretrizes para a formação em Educação Física o grupo Lepel, juntamente com o Departamento de Educação da Ufba, defendeu uma proposta de diretrizes curriculares para a formação de professores de Educação Física construída a partir do desenvolvimento de pesquisas nas áreas de currículo e de formação de professores, do envolvimento na avaliação e reestruturação do curso de Educação Física, da promoção de eventos científicos sobre formação de professores, dos vários estudos sobre a formação de professores de Educação Física e dos documentos sobre diretrizes curriculares.

Como perspectivas superadoras para tais condições Taffarel (1993) destaca ainda a necessidade de se considerar alguns aspectos, dentre eles: a manifestação e a clareza de eixos curriculares referenciados em um projeto histórico alternativo; o rompimento com a visão idealista e abstrata da educação e dos alunos, reconhecendo o processo de trabalho pedagógico enquanto núcleo essencial da formação do professor de Educação Física; criação de relações entre professor-aluno dialógicas e comunicativas; superação de práticas pedagógicas nos termos exclusivos de base positivista, substituindo-as por práticas que estimulem a aprendizagem significativa; a reinterpretção da avaliação do currículo, do ensino e da aprendizagem, selecionando os conteúdos conforme seu significado social; a importância da categoria auto-organização, tanto no âmbito da sala de aula, como da faculdade; a expressão dos resultados dos trabalhos realizados de formas diversificadas.

Taffarel (2011) aponta estas possibilidades de organização do currículo para a formação de professores de Educação Física dentro da perspectiva da formação humana, uma formação baseada na omnilateralidade, na docência como base da formação profissional, no trabalho pedagógico como foco formativo, em uma formação teórica sólida e ampla formação cultural dos conteúdos e dos métodos técnicos pedagógicos.

2.2 A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL E SUA LEGISLAÇÃO

Neste tópico aparecem os marcos legais referente à Educação Infantil, ressaltando a maneira como em sua trajetória histórica a legislação para a educação da infância foi em muitos momentos negligenciada. Traz ainda o debate sobre a formação de professores para atuação neste segmento da Educação Básica e a atuação do professor de Educação Física neste contexto.

No Brasil, os primeiros passos da história da Educação Infantil passam por algumas fases. Segundo Oliveira (2007), até meados do século XIX, o atendimento de crianças pequenas longe da mãe em instituições como creches ou parques infantis praticamente não existia.

Em 1875, no Rio de Janeiro e, em 1877, em São Paulo, surgiram os primeiros Jardins de Infância sob os cuidados de entidades privadas e, apenas alguns anos depois, os primeiros Jardins de Infância públicos, que dirigiam seu atendimento para as crianças dos estratos sociais mais afortunados, com o desenvolvimento de uma programação pedagógica inspirada nas propostas de Froebel e Pestalozzi. Vale ressaltar que as creches, asilos e salas maternais eram destinadas para os filhos da classe trabalhadora, já os jardins de infância eram destinados à educação dos filhos da classe burguesa. Como enfatiza Pasqualini (2010), as instituições infantis desde esta época já apontavam em direções ambíguas, quando se tratava de crianças menos abastadas: o objetivo era produzir crianças alimentadas, limpas, saudáveis, disciplinadas e submissas. Os conteúdos transmitidos eram deveres, normas, hábitos de trabalho, de cunho moral. Já nos jardins de infância que atendiam os filhos dos mais abastados, o objetivo era o desenvolvimento da intelectualidade visando que desde a infância fosse garantido desenvolvimento cognitivo necessário às atividades de planejamento e direção.

Logo após, com a Abolição da Escravatura, surgiu um problema: onde colocar os filhos dos antigos escravos? Ocorreu, então, a criação de creches, asilos e internatos, vistos na época como instituições assemelhadas e destinadas a cuidar das crianças pobres.

Pasqualini (2010) ressalta que o desenvolvimento histórico das creches no Brasil apresentam três características fundamentais: a primeira, que o atendimento oferecido era assistencialista e tutelar, com o objetivo de cuidar das crianças enquanto a mãe trabalhava; de forma geral não era exigida formação profissional para se trabalhar, os instintos maternais bastavam para exercer tal função que era apenas ligada ao cuidado e por último a questão de

que a creche tornou-se um “mal necessário”, visto que, para suprir às necessidades de sobrevivência, as mães precisavam de um lugar para deixar os filhos. E essas instituições têm uma função maior dentro do modo de produção capitalista, pois ao mesmo tempo em que garante a mão de obra necessária à produção, garante a conformação da futura força de trabalho através do atendimento institucional.

Vários debates surgiram nesta época sobre o tema, pois muitos defendiam que os Jardins de Infância trariam vantagens para o desenvolvimento infantil, outros diziam ser apenas mais uma influência estrangeira e, por esse motivo, serviriam como salas semelhantes às dos asilos franceses destinados à mera guarda das crianças. Nesse momento já se fazem presentes algumas posições históricas e hegemônicas que se arrastam até os dias atuais: o assistencialismo e uma educação compensatória aos desafortunados socialmente, em contraponto ao atendimento elitizado dos Jardins de Infância.

Esse período é caracterizado por Kramer (2003) como um momento no qual existiam vários projetos elaborados por grupos particulares, em especial médicos, que tratavam do atendimento (assistência) à criança. Tais projetos, no entanto, não eram concretizados. A autora destaca, ainda, que se existiam algumas alternativas dos grupos privados (médicos, associações de damas beneficentes, etc.), faltava o interesse por parte da administração pública pela situação das crianças brasileiras, em especial as pobres. Já despertava a ideia de proteger a infância, porém este atendimento era restrito a iniciativas isoladas e, mesmo assim, as instituições dirigidas às classes desfavorecidas eram insuficientes para a realidade da saúde e educação brasileiras.

De acordo com Oliveira (2007), após a Proclamação da República apareceram uma série de escolas infantis e Jardins de Infância, alguns deles criados por imigrantes europeus para o atendimento de seus filhos. O grande investimento na época, todavia, estava concentrado no ensino primário, que atendia apenas parte da população em idade escolar, com idade a partir dos 7 anos. Kramer (2003) ressalta que a partir deste período se intensificaram os progressos no campo da higiene infantil, médica e escolar. Várias instituições foram criadas e diversas leis promulgadas, visando atender as crianças. As autoridades governamentais que haviam passado por um certo período de inércia a respeito das crianças da classe desfavorecida começaram a atribuir importância ao atendimento desta criança com o objetivo de solucionar os problemas locais e como forma de renovar a humanidade. Porém, este olhar do governo para a infância era numa perspectiva da criança enquanto redentora da

pátria, um ser sem qualquer referência à sua classe social, como se existisse uma criança homogênea, fora do tempo (a-histórica) e com condições de vida invariáveis.

Sendo assim, a medicalização da assistência à criança até seis anos, e a psicologização do trabalho educativo, marcados por uma concepção abstrata de infância, foram as ênfases deste período, além do surgimento de um Estado que se pretendia forte e autoritário, preocupado com a assistência infantil. Diante deste contexto, o atendimento a crianças em fase pré-escolar começou a ganhar contornos que iriam persistir até os dias atuais: o governo proclama(va) sua importância e mostra(va) a impossibilidade de resolver os problemas diante das dificuldades financeiras em que se encontra(va), enquanto imprimia uma tendência assistencialista e paternalista à proteção da infância brasileira, como se o atendimento não fosse um direito, mas um favor. Essas atitudes acabavam ajudando a esconder que o problema da criança se origina na divisão da sociedade em classes sociais.

Já no início do século XX, com o desenvolvimento da industrialização e a crescente urbanização, as mulheres começaram a ocupar os postos de trabalho com uma maior frequência. Essas mães operárias, em sua maioria, deixavam seus filhos aos cuidados de mulheres que se propunham a cuidar de crianças em troca de dinheiro, as “criadeiras” como eram conhecidas. Para reter a força de trabalho feminino, os burgueses fundaram, após algumas lutas das trabalhadoras, vilas operárias, clubes esportivos e, também, algumas creches e escolas maternais para os filhos destas.

Desde a década de 1930, foram criadas algumas instituições oficiais voltadas ao que era chamado de proteção à criança. Mas, foi a partir da década de 1940 que se desenvolveu o higienismo, a filantropia e a puericultura como perspectivas para o atendimento às crianças pequenas, vinculado a questões de saúde.

Na segunda metade do século XX, creches (instituições destinadas à classe trabalhadora) e parques infantis (instituições voltadas à elite) que atendiam crianças em período integral passaram a ser cada vez mais procurados não só por operárias e empregadas domésticas, mas também por trabalhadoras do comércio e funcionárias públicas. Vale ressaltar que, “parque infantil” no Brasil foi uma criação de Mário de Andrade (década de 1930), que criou os parques em bairros operários de São Paulo para crianças a partir dos 3 anos. Inspirado em escolas de diferentes partes do mundo, com preocupação de atendimento protetivo às doenças e sem caráter “escolarizador”.

Com a implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada em 1961 (Lei n. 4024/1961), aprofundou-se a perspectiva apontada desde a criação dos Jardins de Infância: a inclusão da Educação Infantil no sistema de ensino. Um pouco depois, na época dos governos militares, teve continuidade a ideia de creches e mesmo de pré-escolas como equipamentos sociais de assistência à criança carente, com o envolvimento de mães que chegavam a cuidar de turmas de cem crianças⁵. A ideia de compensar carências de ordem orgânica ampliou-se para a compensação de carências de ordem cultural⁶, como garantia de diminuição do fracasso escolar no ensino obrigatório. Segundo essa perspectiva compensatória, o atendimento às crianças dessas camadas em instituições como creches, parques infantis e pré-escolas possibilitariam a superação das condições sociais a que estavam sujeitas, mesmo sem a alteração das estruturas sociais geradoras daqueles problemas, em defesa de dados interesses da classe dominante.

De acordo com a abordagem da privação cultural, “[...] a pré-escola funcionaria como mola propulsora da mudança social, promovendo a democratização das oportunidades educacionais” (KRAMER, 2003, p. 29). Esta abordagem se apoia na seguinte teoria: de que as crianças das classes populares fracassam porque apresentam “desvantagens socioculturais”, ou seja, carências de ordem social. Nota-se que as crianças “carentes” são comparadas com as crianças das classes médias com o objetivo de direcionar o trabalho a fim de compensar as deficiências do desempenho das primeiras em relação ao padrão escolar das segundas. A educação, segundo esta proposta, é vista como o antídoto contra todas as “moléstias sociais”, o que acaba por camuflar os reais problemas existentes, evitando discussões de aspectos políticos, econômicos e sociais. Talvez a pré-escola, segundo a abordagem compensatória, seja uma forma de inculcar precocemente nas crianças as aspirações da classe dominante.

A partir deste contexto vale a pena resgatar um questionamento: “A pré-escola compensará as carências, ou a discriminação e a inculcação ideológica terão início mais cedo

⁵ Neste período é interessante destacar o Projeto casulo, que incluía a Legião Brasileira de Assistência. Esta tinha o objetivo de promover a compensação de carências das crianças pobres.

⁶ Vale destacar aqui as origens destes programas de educação compensatória baseado na abordagem da privação cultural. De acordo com Kramer (2003), o conceito de educação compensatória, que servia como um antídoto à privação cultural, se originou no pensamento de Pestalozzi e Froebel, sendo mais tarde expandido por Montessori e McMillan. A pré-escola era encarada, por esses educadores como uma forma de superar a miséria, a pobreza, a negligência das famílias. Kramer (2003) cita alguns fatores que contribuíram com a expansão da pré-escola com caráter de educação compensatória: os de ordem sanitária e alimentar; os que dizem respeito à assistência social; os relacionados com novas teorias psicológicas e sua divulgação ou renascimento; os referentes às diferenças culturais; os fatores propriamente educacionais; e, por último, o desempenho escolar das crianças chamadas “privadas” tanto educacional quanto culturalmente. Com base em tais argumentos, configurou-se assim, a justificativa para o surgimento dos programas compensatórios, em que a pré-escola era apontada como solução para os problemas da escola regular: fatores médico-nutricionais, assistenciais, psicológicos, culturais e educacionais.

através dela?” (KRAMER, 2003, p. 42). Pensando numa escola capitalista, com a qual convivemos até os dias atuais, seus ideais são difundidos de diversas formas, seja por dominação estrutural, subordinação hierárquica ou uma educação devidamente manipulada. Sendo assim, a própria pré-escola historicamente vem se constituindo a partir desta lógica, dando início mais cedo a um processo de interiorização dos preceitos da classe dominante.

Em sequência, a partir da década de 1980, o trabalho pedagógico começou a ser questionado por técnicos e professores acerca dos programas de cunho compensatório e da abordagem da privação cultural na pré-escola, o que representou um “avanço” no campo dos estudos referentes à Educação Infantil. Outros marcos históricos aconteceram após este momento de questionamento e dúvida, como a promulgação da Constituição Federal de 1988, havendo uma expansão do número de pré-escolas e alguma melhoria no nível de formação de seus docentes, muitas vezes já incluídos em quadros de magistério. Pode-se chamar atenção, também, para a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990, que legalizou conquistas dos direitos das crianças proclamados pela Constituição.

Observa-se, assim, que apesar da ênfase dada à Educação Infantil, principalmente a partir de 1980 na política educacional brasileira, a criança ainda é encarada, como destaca Kramer (2003), de forma estratificada. Os problemas que a atingem são tratados com contornos de fragmentação, de maneira isolada, ora atacando-se as questões de saúde, ora do “bem-estar” da família, ora da educação, e a concretização do atendimento à maioria das crianças está longe de se tornar realidade. Pode-se afirmar que o discurso referente à Educação Infantil é enfático e o reconhecimento de sua necessidade é claro, porém Kramer (2003) destaca que suas formas concretas de viabilização são ambíguas, os recursos a ela destinados continuam exíguos, além de persistir a ideia de uma educação compensatória como se fosse uma solução inovadora, quando na verdade é uma proposta com mais de 20 anos de defasagem. Assim, é necessário compreender que o atendimento básico da “criança brasileira” deve partir de uma preocupação com as diferentes formas de inserção social destas crianças nos seus contextos socioeconômico e cultural, levando em consideração a luta de classes intrínseca ao modo de produção capitalista.

A aprovação da nova LDB, Lei n. 9394/1996, que estabeleceu a Educação Infantil como etapa inicial da Educação Básica, representou uma conquista histórica que tira as crianças pequenas pobres de seu confinamento em instituições vinculadas a órgãos de assistência social. Após a promulgação da LDB, foram criados fóruns estaduais e regionais de Educação Infantil como espaços de reivindicações por mais verbas para programas de formação

profissional para professores da área. E, por fim, a criação do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), em 1998, que surge, segundo Costa (2007), com a proposta de orientação para a elaboração de propostas pedagógicas, tendo como função da escola de Educação Infantil cuidar (preocupações com os horários, espaço, materiais e necessidades básicas da criança) e educar (refere-se a lançar o olhar para o fato de as crianças estarem em processo de formação, num momento em que a interação com pessoas e coisas do mundo levam-nas a elaborar significado para aquilo que as rodeia).

Apesar da legislação representar um avanço na realidade da infância brasileira, concordamos com Costa (2007) ao afirmar que a legislação e a realidade, ao longo dos anos, andam em descontinuidade e mudanças aparentes não garantem transformações nas práticas sociais. Além do que, a legislação referente à infância no Brasil aponta cada vez mais para uma manutenção dos princípios burgueses.

Arce (2010), ao analisar as concepções de criança, professor e conhecimento presentes no RCNEI, afirma que o documento citado concebe a criança como um ser historicamente construído, porém seu significado varia ao longo dos tempos e classes sociais. A criança é marcada pelo meio social no qual vive e também o marca. Assim, a educação tem como função acompanhar o desenvolvimento infantil, respeitando a espontaneidade da criança, tendo o mínimo possível de intervenção neste processo. O professor deve oferecer atividades diversificadas a fim de que as crianças possam desenvolver suas capacidades criativas. O professor na visão do RCNEI, segundo a autora, tem como função ofertar brinquedos, espaço e tempo para as brincadeiras infantis na instituição, possibilitando que as crianças escolham os temas, papéis, objetos e companheiros com quem brincar, permitindo que os alunos organizem de forma pessoal e independente suas emoções, sentimentos, conhecimentos e regras sociais, brincando de maneira espontânea. Vale destacar ainda, que o professor precisa ter a capacidade de refletir a partir dos conhecimentos advindos de sua prática cotidiana – é a valorização das experiências como determinante na formação contínua e ininterrupta do docente.

Sobre a concepção de conhecimento presente no documento, Arce (2010) destaca que a instituição de Educação Infantil é vista como um lugar onde predomina o espontâneo e as brincadeiras prazerosas, ou seja, há uma atmosfera não diretiva no trabalho pedagógico, sendo um espaço complementar a educação familiar. O conhecimento é construído a partir da interação que as crianças estabelecem com outras crianças e com o meio, de forma ativa. Não há espaço para transmissão de conhecimentos, já que não há verdade, mas várias verdades,

vários significados podem ser atribuídos a um mesmo fato, várias interpretações são apresentadas. É impossível a apreensão por completo da realidade.

É o recuo da valorização dos conteúdos na escola, que fica cada vez mais esvaziada de conhecimentos, e do papel do professor, que se torna um mero acompanhante no processo educativo e não um parceiro privilegiado.

Em detrimento dessa defesa de um trabalho pedagógico não diretivo, Arce (2010) tendo como base a pedagogia histórico-crítica, aponta que a escola é o lugar privilegiado do saber sistematizado, ela passa a ser um momento de suspensão da vida cotidiana. Para isso, deve apresentar-se como um ambiente criado, planejado pelos adultos que intencionalmente educam as crianças em seu interior: “O principal direito que deve ser respeitado nessa instituição é o direito ao conhecimento. Direito esse propulsor do desenvolvimento infantil” (ARCE, 2010, p. 31). A autora retoma ainda a importância do professor enquanto o responsável por produzir na criança a humanidade, por meio do ensino:

Colocar o ensino como eixo articulador do trabalho pedagógico na educação de crianças menores de seis anos significa afirmar que a instituição de educação infantil é uma escola, e isso não é algo perverso. As crianças são alunos (aprendizes), e o trabalho pedagógico tem como pilar a transmissão de conhecimentos para revolucionar o desenvolvimento infantil sem perder de vista as peculiaridades do mesmo (ARCE, 2010, p. 34).

Portanto, [...] “uma nova trajetória orientada ao aperfeiçoamento da educação infantil por intermédio de formação e aperfeiçoamento dos educadores, apresenta-se para ser coletivamente trilhada” (OLIVEIRA, 2007, p. 119). Afinal até o presente momento nota-se que:

A história da infância burguesa, contada como oficial, perpassou as instituições educacionais, enquanto a infância das classes populares passou pela história das instituições assistencialistas. E isto parece ter reforçado, historicamente o escamoteamento da realidade social, fato que tem interferido significativamente nos contextos educativos para infância (OLIVEIRA, 2007, p. 72).

A respeito do RCNEI, Marsiglia (2011a) tece uma crítica, por ser um documento que não coloca a educação escolar como lugar privilegiado do desenvolvimento da criança, perspectiva essa assumida pela psicologia soviética. Assim, os conhecimentos adquiridos pelas crianças são advindos das interações que elas estabelecem com o meio e com as outras pessoas, sendo a relação criança-criança privilegiada e o papel do adulto secundário. Nesta perspectiva, não há, por parte da Educação Infantil, o papel de criar necessidades que assim contribuam no desenvolvimento, pois a escola deverá seguir a criança e não se adiantar a ela. Privilegiando aquilo que a criança já tem, diminuindo a importância do professor como agente

responsável por promover seu desenvolvimento, este deveria planejar e realizar tendo em vista o desenvolvimento das capacidades máximas dos indivíduos. Além disso, os Referenciais apresentam um discurso de respeito à diversidade, que na verdade acaba por colocar em foco as diferenças de gênero, raça, e camuflar as reais diferenças entre os seres humanos, que são as de classe. Por fim, este documento, segundo a autora, pode ser visto como um “receituário” que indica a preparação das crianças segundo os princípios do “aprender a aprender”, que estão voltados ao individualismo, utilitarismo, competitividade, entre outros.

Nota-se até aqui, que no cenário atual, a partir da década de 1990, ocorreu uma retomada dos princípios do liberalismo no Brasil. Arce (2001) afirma que o governo Collor deu o pontapé inicial da invasão neoliberal no país, o que teve continuidade na era de Fernando Henrique Cardoso, sob o pretexto de modernizar o país, “para colocar o Brasil no primeiro mundo”. E o governo Lula seguiu a mesma perspectiva, apesar da esperança depositada pela população por mudanças. A Educação Infantil passa a ser formadora de alunos que não serão reprovados no Ensino Fundamental, deixa de ter uma função específica e passa a ser um meio de escolarização precoce. Segundo Costa (2007), o que se pode observar neste período é o foco dos recursos para educação voltados para o Ensino Fundamental, o que o Fundef (Lei do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério) representa muito bem. Atualmente, desde 2006, o debate gira em torno do Fundeb (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação), que surge para substituir o Fundef. Para Didonet (2006 apud COSTA, 2007), o Fundeb é significativo tanto por prever investimentos na Educação Infantil, pois esta sempre foi uma das suas dificuldades, além de igualar a Educação Infantil aos outros níveis educacionais. Outro avanço é o reconhecimento da importância da Educação Infantil, que possibilita a convivência das crianças com os pares e o estabelecimento de um salário base para o professor da Educação Básica (apesar de muitos municípios e estados não o pagarem, efetivamente) o que mexe com a hierarquia velada que há nas escolas numa tendência de desvalorizar o professor de Educação Infantil.

Outro aspecto que Costa (2007) discute é a questão do aumento do Ensino Fundamental para nove anos. E aí concordamos com a autora ao afirmar que é bastante importante a entrada obrigatória da criança mais cedo na escola, porém é inaceitável saber do valor deste segmento para o desenvolvimento infantil e aceitar que esta etapa do Ensino Básico não seja garantida a todas as crianças. Destacamos, ainda, o fato já comentado anteriormente, que é a

importância da Educação Infantil não servir apenas para a inculcação dos valores dominantes de maneira precoce, mas como espaço de aprendizagens significantes e de produção de conhecimento, no qual não seja negada às crianças nenhum dos conhecimentos necessários a sua formação, numa perspectiva de formação que não contemple apenas os interesses do mercado.

Sobre isto, Marsiglia (2011a) afirma que, na perspectiva teórica da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural, não se encontra nenhum prejuízo no ingresso da criança no Ensino Fundamental a partir dos seis anos. Ao contrário, entende-se que a educação escolar deve ser garantida também às crianças pequenas, pois por meio da apropriação do patrimônio humano-genérico, de modo privilegiado pela educação de caráter escolar, é que os seres humanos podem desenvolver-se. No entanto:

[...] não basta que o ensino fundamental comece um ano antes do que ocorria. Também não cabe a defesa de uma educação para as crianças que, em nome de um suposto respeito as suas particularidades, lhes sonegue o direito ao conhecimento. O primordial é uma educação escolar de qualidade desde a Educação Infantil, rica em possibilidades e intervenções que proporcionem aos indivíduos a apropriação da cultura em suas formas mais desenvolvidas (MARSIGLIA, 2011a, p. 121).

No que se refere à formação do professor para este segmento, segundo Pimenta (1997), é preciso considerar que, historicamente, ela teve caráter de formação para o casamento quando, no início, direcionava-se a mulheres das altas classes sociais. Estas, no entanto, raramente assumiam a profissão após o curso, de modo que nas escolas estavam mulheres sem formação pedagógica. Quando tal caráter foi questionado, os cursos passaram a ser procurados pelas camadas mais pobres da sociedade, sendo desvalorizados e precarizados.

Muitos problemas de formação atingem os educadores infantis. Desta forma, a Educação Infantil vai sendo conduzida a reboque dos anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo oferecida por profissionais sem qualquer exigência de qualificação.

Historicamente, a formação dos profissionais para atuarem na escola de Educação Infantil tem um caráter assistencialista, como o próprio segmento que se constitui a partir de tal referência. Ainda nas décadas de 1970 e 1980 surgiram creches principalmente de origem comunitária, que traziam pessoas sem habilitação nenhuma para trabalhar com crianças, o que Arce (2001) denomina como “mito da educadora nata na educação infantil”, caracterizando o educador que atua nesta fase de ensino apenas como uma mulher/mãe, que possua conhecimentos de psicologia do desenvolvimento, nutrição e saúde, exercendo um papel de orientadora ou auxiliar, não necessitando ser especializada na área, já que o trabalho

voluntário era aceito. Este pensamento confronta a associação entre o educar e cuidar já tão difundida entre os profissionais da Educação Infantil nesta época, confirmando:

A imagem do profissional para educação infantil por intermédio da mulher “naturalmente” educadora nata, passiva, paciente, amorosa, que sabe agir com bom senso, é guiada pelo coração, em detrimento da formação profissional. A não valorização salarial, a inferioridade perante os demais docentes, a vinculação do seu trabalho com o doméstico, o privado e a deficiência na formação aparecem como resultado, entre outros fatores, dessa imagem, que traz na sua base a divulgação de uma figura profissional que não consegue desvincular-se dos mitos que interligam a mãe e a criança (ARCE, 2001, p. 182).

De acordo com Marsiglia (2011a), a formação de professores no caso da Educação Infantil leva o dito atendimento de qualidade às crianças pequenas a uma completa falácia, afastando a maioria dos educadores de seu papel de transmissor de conhecimento, pois os profissionais são mal formados (quando formados!), sem domínio técnico, compromisso político ou qualquer tipo de conhecimento teórico que lhes permita desenvolver uma prática pedagógica de qualidade. Assim, a desvalorização dos profissionais da Educação Infantil guarda por trás de si uma série de questões importantes que são deixadas de lado enquanto a atividade profissional se confunde com a maternagem.

E, mesmo quando as propostas de formação para professores de Educação Infantil começam a surgir, outros desencontros aparecem, como a falta de articulação entre teoria e prática. O cotidiano escolar é muito complexo e as teorias certamente não podem explicá-lo sozinhas. A docência precisa, portanto, ser práxis. Práxis entendida por Vasquez (1977), com suas influências marxistas, como a relação entre teoria e prática; prática, na medida em que a teoria, como guia da ação, molda a atividade do homem, particularmente a atividade revolucionária; teórica, na medida em que essa relação é consciente.

Sendo assim, Arce (2001) ressalta a importância de não formar os professores de Educação Infantil apenas em serviço, atuando. Afinal nenhum outro profissional é formado desta forma. E estes docentes assim como qualquer outro precisam passar por um processo de formação que “tenha uma bagagem filosófica, histórica, social e política, além de uma sólida formação didático-metodológica” (ARCE, 2001, p. 267). Portanto, é mais do que necessário que durante o seu processo de formação os professores compreendam, como ressalta Arce (2010), o ensino como eixo da Educação Infantil, e que receber ensinamentos se constitui em um direito da infância. Para isto, a escola precisa estar focada na ciência que é constituída por um saber metódico e sistematizado. Assim, o trabalho pedagógico é sempre um ato intencional, dirigido que envolve a transmissão de conhecimentos. A criança, portanto, deve ser compreendida como um ser em construção, em processo de humanização, pois a natureza

humana é fruto de nossa história social e não de processos psicogenéticos, ela não está dada no ato do nascimento biológico.

Diante do exposto, educadores que atuam com crianças precisam, segundo Arce (2010), retomar seu papel de quem ensina, que provoca o desenvolvimento pela transmissão de conhecimentos. O ato de cuidar significa também, ensinar, produzir o humano no próprio corpo da criança e sua relação com ele. O professor assim, cria na criança uma “segunda natureza”, é “parteiro” do seu nascimento para o mundo social. O professor nesta perspectiva planeja antes de entrar em sala de aula, estuda os conteúdos, desenvolve estratégias de ensino e busca metodologias eficazes para a aprendizagem. Ele é responsável pela humanização das crianças.

Para Martins (2009), os conteúdos de ensino são mediações histórico-sociais capazes de elevar as funções psíquicas humanas do indivíduo e estes precisam ser dominados pelos docentes. Assim, os conteúdos de ensino devem representar o conhecimento científico mais elaborado, a fim de promover o desenvolvimento das máximas capacidades humanas.

Coadunamos com a autora quando defende a escola como lócus privilegiado para socialização deste conhecimento, independente da faixa etária atendida. Para isto, a autora afirma ser necessário que o professor disponha de conhecimentos que interfiram de modo indireto ou direto no desenvolvimento da criança. Sobre os conteúdos de interferência indireta, Martins (2009) traz como conteúdos de formação operacional, são os saberes interdisciplinares que os professores devem dominar, disponibilizando de maneira subjacente às atividades que são ofertadas ao aluno. São considerados como aprendizagem indireta porque não serão transmitidos aos alunos em seu conteúdo conceitual. Estão ligados às habilidades específicas das crianças como ser histórico social, como o autocuidado, destreza psicomotora, habilidade de comunicação, vivência grupal, dentre outras. Aos conteúdos de interferência direta a autora traz como conteúdos de formação teórica, que compreendem o domínio dos vários saberes científicos, transformados em saberes escolares: “Para que se efetivem como objetos de apropriação devem ser transmitidos direta e sistematizadamente em seus conteúdos conceituais e, para tanto, precisam ser ensinados” (MARTINS, 2009, p. 96).

Estes conhecimentos contribuem para um nível de aquisição cultural mais elaborado. Os conteúdos de formação teórica operam no desenvolvimento das funções psicológicas, através da apropriação do conhecimento. Os conteúdos de formação operacional auxiliam na constituição de novas habilidades na criança, desenvolvendo os processos psicológicos elementares, ao longo do processo e com a complexificação sob a forma de formações

culturais diferenciadas de processos psicológicos superiores, portanto, são conteúdos interligados já que instrumentalizam a criança para dominar e conhecer os objetos e fenômenos (conceitos).

Cumprir com todos estes papéis não é tarefa fácil. Porém, concordamos com Kramer (2003), que defende uma formação de qualidade como uma forma de aprimorar a ação profissional e melhorar a prática pedagógica, direito de todos os professores e conquista da população, por uma escola de qualidade.

2.2.1 Educação Física enquanto componente curricular da Educação Infantil

Como visto anteriormente, a formação para atuação junto à infância vem enfrentando dificuldades no nosso país, sendo assim, na Educação Física não seria diferente.

Levando em consideração as necessidades formativas para atuação na Educação Infantil e o professor de Educação Física como parte da equipe pedagógica deste segmento da Educação Básica, alguns desafios podem ser levantados. Entre eles, a histórica falta de uma formação específica dos profissionais de Educação Física para trabalhar em escolas infantis e a necessidade de uma produção teórica mais consistente nesta área.

Em relação à formação dos professores de Educação Física para atuação na Educação Infantil, Sayão (2002) afirma ser necessário um avanço que permita ao educador enxergar a brincadeira, o jogo infantil e seu movimento corporal para além do aspecto funcional que legitima e alimenta o metabolismo do capital.

Especificamente na estrutura curricular dos Cursos de Licenciatura em Educação Física das Ueba, as discussões gerais da educação e da Educação Física têm centralidade. Nesse sentido, quando se leva em consideração que o professor de Educação Infantil deve ter ampla consciência dos debates e embates no campo da história da educação, das teorias pedagógicas e da política educacional, pode-se afirmar que tais currículos possibilitam uma ação consciente do futuro professor na Educação Infantil. Porém, falta aprofundamento de questões que levam a outros debates, inclusive específicos da Educação Infantil. Além da definição de uma perspectiva teórico-epistemológica, evitando ecletismos dentro dos currículos de formação inicial.

Pois, é preciso considerar que este segmento educacional tem uma história que lhe é própria, tem características marcantes que se refletem nas propostas curriculares para a

educação de 0 a 6 anos e em aspectos peculiares da atuação do professor nesse segmento. Como defende Barbosa (2001), os professores que atuam neste segmento da Educação Básica, precisam abandonar a ideia de que na Educação Infantil a criança deve ser o centro das propostas educativas; observar que as aprendizagens são fundamentais e necessárias para o desenvolvimento infantil; desligar-se das perspectivas, que, historicamente, provocaram um desligamento entre o aspecto da formação e profissionalização e o da atuação no campo, determinando um agir sem por quê; deixar de ressaltar apenas o aspecto prático no processo de educação da criança, evitando a defesa do brincar como algo *imane*nte da infância e como mera atividade sem história, retirando-lhe todo o caráter dialógico; pensar na sua carreira, já que historicamente não se investiu na profissionalização dos educadores infantis; cuidar para não aceitar o conhecimento em “fatias”, dividindo especialidades, evitando assim disputas hegemônicas por algo que só pode ser assumido na totalidade; e, por fim, diante de uma proposta didático-pedagógica que se oriente por uma perspectiva dialética sobre aprendizagem e desenvolvimento infantil os professores não podem tomar como “complementares” os aspectos gestuais, corporais, estéticos e emocionais das crianças.

Diante deste contexto é possível apontar possibilidades para a reorganização destes currículos no sentido de atender aos pré-requisitos entendidos por Barbosa (2001) como essenciais ao trabalho com crianças, são eles: ampla visão histórico-política deste campo, o que possibilita ao professor saber interagir de forma dialética com a criança e os conhecimentos específicos da Educação Infantil, ser um sujeito pesquisador, trabalhar de maneira coletiva e refletir sobre o fazer docente compreendendo as contradições e possibilidades pertinentes à primeira etapa da Educação Básica.

Vale ressaltar que a maioria dos professores de Educação Física passa longe da discussão da especificidade da Educação Infantil em seus cursos de graduação.

Como foi dito anteriormente, a Educação Física brasileira sempre esteve voltada ao atendimento das necessidades apontadas pela classe dominante. Inicialmente voltada à formação de homens fortes e disciplinados para o respeito aos símbolos nacionais, às hierarquias e comandos, entre outros, e em seguida para que aguentassem as desgastantes condições de trabalho do período de implantação industrial no país. Na realidade pós Revolução Industrial, a Educação Física, como afirma Soares (1994), passa a representar a própria sociedade capitalista, passando a integrar o discurso biologicista calcado numa sociedade regida pelas leis do capital e pautada na abordagem positivista da ciência, na qual o homem passa a ocupar o centro de criação deste novo modelo social. Neste modelo de

conhecimento, o indivíduo aparece como que isolado da sociedade, um ser independente da cultura. As desigualdades sociais, fruto das leis do capital, são explicadas a partir de “aptidões naturais” baseadas na justificativa de que existem os que nasceram aptos para tal função social; as classes no poder veem na Educação Física então um instrumento capaz de promover uma assepsia social, capaz de viabilizar uma educação higiênica e moralizar os hábitos das classes populares, menos favorecidas.

A Educação Física dentro da instituição escolar, ou fora dela, passa a ser a expressão de uma visão biologizada e naturalizada da sociedade e dos indivíduos, incorporando a ideia de hierarquia, disciplinarização, do esforço individual, da saúde como responsabilidade de cada um. O que ocorria então era que com o nome de evolução, os homens assistiam ao avanço das práticas capitalistas que, justificando as desigualdades sociais como diferenças hereditárias, genéticas, portanto naturais, não podiam ser modificadas historicamente. “As leis biológicas ao longo de todo o século XIX subordinam as leis sócio-históricas” (SOARES, 1994, p. 23).

A eugenia passa a ser a ciência capaz de explicar biologicamente a humanidade e, no caso brasileiro, a Educação Física aparece junta aos ideais burgueses de embranquecimento da raça e regeneração. E neste contexto chega aos foros científicos com um conteúdo médico-higienista, voltado ao “corpo biológico” (individual) para, a partir daí, moralizar a sociedade e melhorar a raça. Entretanto esta ligação da Educação Física com as classes dirigentes não é um atributo desta.

Conforme nos afirma Pistrak (2000), a escola sempre foi uma arma nas mãos das classes dirigentes. Para Meszáros (2008), as funções da própria educação no modelo capitalista seriam principalmente: a formação da mão de obra qualificada para o mercado de trabalho e a alienação dos trabalhadores quanto às suas reais condições de vida.

No caso da relação da Educação Física com a primeira infância, a preocupação historicamente esteve voltada ao desenvolvimento motor. Portanto, pode-se dizer que a produção da área em relação à Educação Infantil, em perspectivas críticas, é recente.

A produção teórica da Educação Física para a faixa etária de zero a seis anos (agora zero a cinco, com a implementação do Ensino Fundamental de nove anos) é marcada por poucas pesquisas e estudos. Diante deste contexto, surge a necessidade de construir uma proposta curricular para Educação Física na Educação Infantil, o que é fortalecido, como afirma Soares (2001), pelo fato de a LDB estabelecer a disciplina como componente curricular da Educação Básica, que, hoje, engloba a Educação Infantil.

A falta de clareza em relação à Educação Física nesse segmento educacional faz com que, em muitas realidades, as atividades de movimento sejam reduzidas a diversão, à concepção de que o movimento deve estar presente para que as crianças “liberem as energias” e se aquietem nos momentos considerados importantes.

Prova disto é a defesa dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil que, segundo Arce (2010), no que se refere ao movimento, o trata como uma cultura corporal que é apropriada pelas crianças, através das imitações, jogos e ritmos ao interagirem com o mundo desde o nascimento, expressando sentimentos, emoções e pensamentos, aumentando as possibilidades de uso significativo de gestos e posturas e do desenvolvimento de sua criatividade através do movimento. Não se deve exigir disciplina corporal do aluno, pois se corre o risco de suprimir seus movimentos naturais ou manifestações motoras, impedindo o conhecimento espontâneo do mundo e as trocas com o ambiente. É um conhecimento não diretivo, sendo a brincadeira espontânea o eixo norteador do trabalho.

Defendemos o ensino dos conteúdos de forma sistematizada nas aulas de Educação Física, visualizando a Educação Infantil como tempo e espaço nos quais a criança tem acesso ao conhecimento em suas muitas dimensões sendo sujeitos sócio-históricos. Concordamos com Leontiev (1978, p. 261) ao afirmar “que o homem é um ser de natureza social, que tudo o que tem de humano nele provém da sua vida em sociedade, no seio da cultura criada pela humanidade”. Portanto, a criança não se desenvolve por processos naturais e biológicos apenas, passa por transformações de cunho social que determina o seu desenvolvimento. Podemos inferir que a aquisição dos bens culturais pelo homem, como destaca Marsiglia (2011), não acontece da mesma forma para todos. Daí a importância de um posicionamento em defesa da classe trabalhadora para que possa ter acesso à conquista do desenvolvimento humano, principalmente pelas crianças que, como defende a autora, depende da mediação (ações intencionais) dos adultos para a aquisição dos conhecimentos necessários ao seu desenvolvimento.

O educador, como parceiro mais experiente, e que faz a mediação da criança com o mundo de forma intencional, deve buscar as máximas possibilidades de desenvolvimento do indivíduo. O professor tem a experiência do uso social dos objetos e quando se relaciona com a criança, deve lhe proporcionar a vivência de uma operação que organiza uma atividade intersíquica, externa ao sujeito, que será internalizada por ele na medida em que também tiver a experiência individual, objetivando-se naquele objeto da cultura que lhe foi apresentado (MARSIGLIA, 2011, p. 36).

O professor, nesta perspectiva, é responsável por promover no educando o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. De acordo com Martins (2011), as

funções psicológicas superiores, em termos vigotskianos, ou neoformações, nas palavras de Leontiev, é o atributo fundante da psique dos homens e condição central para os domínios que conquistam sobre o mundo, dentre os quais se destacam a capacidade para torná-lo inteligível.

Segundo Marsiglia (2011), nas crianças o conhecimento faz com que a compreensão inicial sobre os signos seja superada, possibilitando a formação dos conceitos científicos, cujo desenvolvimento é central na educação escolar. Vale ratificar que não é a idade da criança ou seus aspectos biológicos apenas, que determinarão o seu desenvolvimento, mas o contexto sócio histórico, construído pelo contato com outros indivíduos e o meio ao seu redor que será decisivo para o desenvolvimento das suas funções psicológicas superiores e isto exige a mediação entre o sujeito aprendente e o objeto do conhecimento:

Essas mediações são teóricas, precisam ser realizadas de forma sistemática e contribuirão na apreensão do pensamento abstrato. Daí a importância da escola como transmissora da cultura historicamente construída e acumulada pelo gênero humano, que devesse ter em vista o desenvolvimento máximo dos indivíduos, oferecendo-lhes a máxima apropriação da cultura, ultrapassando as barreiras do pensamento empírico (MARSIGLIA, 2011, p. 51).

Soares (2002) afirma ainda, que as práticas e significações da cultura corporal são também na Educação Infantil a especificidade pedagógica e a contribuição da Educação Física enquanto componente curricular, sendo o objetivo do professor de Educação Física atribuir significado aos elementos da cultura corporal através do trabalho educativo.

Uma proposição que define, claramente, objetivos pedagógicos e conteúdos para a Educação Física na Educação de zero a seis anos advém da experiência da Secretaria Municipal de Educação da cidade de Olinda-PE, expressa em texto de Silva (2005). Nessa proposta metodológica afirma-se, com base na teoria sócio-histórica, que o objetivo geral desta disciplina na Educação Infantil é organizar a reflexão pedagógica do educando sobre os temas da cultura corporal, possibilitando o conhecimento das possibilidades de ação corporal, assim como o efeito da ação corporal sobre objetos naturais e sociais, responsabilizar-se pelas próprias ações e compreender a função social das regras. Os temas de ensino são a dança, a ginástica, a capoeira, jogos e brincadeiras. Nesta proposta, o autor busca caracterizar uma Educação Física cujo foco seja a criança, entendida como sujeito inserido no mundo sócio-histórico e cultural humano.

Sendo assim, a Educação Física na Educação Infantil deve se caracterizar como um espaço de produção de conhecimentos, objetivando criar situações nas quais as crianças entrem em contato com as diferentes manifestações da cultura corporal, não esquecendo a

orientação intencional do(a) professor(a), objetivando a construção do pensamento elaborado e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos educandos.

A Educação Infantil precisa ser espaço de acesso ao conhecimento em suas muitas dimensões e o movimento é muito importante no desenvolvimento da criança pequena, porém é necessário que ele aconteça com uma intencionalidade. Sendo necessário assim “elaborar para essa fase uma proposta pedagógica, um currículo de Educação Física que seja coerente com a concepção de infância e de educação infantil centrada na formação humana, na criança em sua totalidade” (SOARES, 2002, p. 19).

Trabalhar a cultura corporal de forma consciente é o papel primordial do professor de Educação Física também na Educação Infantil, propiciando ao indivíduo, refletir, fazer associações, desenvolver sua autonomia, questionar, confrontar problemas e encontrar soluções, promovendo assim a construção de conhecimentos significativos por meio do pensamento elaborado. O movimento não pode ser visto apenas pelo seu aspecto físico, mas também pelos emocionais, cognitivos, históricos e sociais.

No entanto, com o intuito de evitar algumas generalizações é importante lembrar que, como assegura Ayoub (2001), a expressão corporal não é uma “propriedade” da Educação Física, apesar de ser sua especificidade. A expressão corporal é utilizada em outros momentos educativos. Afinal, “[...] assumirmos essa especificidade, sem a pretensão de sermos os ‘donos’ da expressão corporal das crianças, pode ser um importante ponto de partida para configurarmos entrelaçamentos com diferentes áreas de conhecimento” (AYOUB, 2001, p. 58).

Outro ponto bastante relevante neste contexto seria a questão da especificidade do professor de Educação Física na Educação Infantil, sendo necessário, como salienta Sayão (1999), romper com as barreiras que determinam o que é específico de cada área de conhecimento e abrir espaço para uma atuação integrada dos diferentes profissionais que lidam com as crianças pequenas, visualizando a criança enquanto ser em processo de formação. O problema não está na atuação dos diversos profissionais na Educação Infantil, mas sim em concepções de trabalho pedagógico que fundam, dão sustentação à atuação deste profissional, que geralmente fragmentam as funções de uns e outros, isolando cada um em seu campo.

Deste modo, percebe-se que não é por acaso que o desenvolvimento do sistema educacional formal, representado pelas escolas, vem socializando os conhecimentos que

podem ser operacionalizados no sentido desejado pelo capital. “Portanto, não se trata de atribuir funções específicas para um/a ou outro/a profissional e designar hora para brincadeira, hora para interação e hora para as linguagens” (SAYÃO, 2000, p. 05), mas promover uma ação pedagógica que encare as características da infância em sua totalidade. Além de compreender os mecanismos capitalistas no intuito de se colocar cada dia mais em defesa da emancipação social e pela construção de seres omnilaterais. Para isto, o ensino deve ocorrer como síntese de múltiplas determinações e não de maneira fragmentada ou por etapas. Diante deste contexto, o bom profissional da educação, segundo Orso (2008), seria aquele que ao se debruçar na realização de seu trabalho, perceba que há limites no interior de sua sala de aula, notando assim que a sua luta não pode se resumir à escola.

Justamente porque, na fase atual de desenvolvimento capitalista (fase imperialista) em que a própria vida no planeta encontra-se ameaçada, a justificativa de manutenção de uma disciplina no espaço escolar por parte de professores “declaradamente” críticos-superadores deve estar atrelada ao esforço cotidiano, para que a mesma possa manter-se intimamente ligada à realidade atual e que venha a possibilitar o acesso ao conhecimento acumulado historicamente pela humanidade.

Para tanto, esta educação baseada na transformação social deve ter claramente definido um projeto histórico. No caso desta pesquisa, a opção é, como delimita Freitas (1987), por um projeto histórico claro que veja a educação enquanto prática transformadora capaz de reconhecer não apenas a existência de classes e da luta de classes, mas a luta de classes como instância de superação das atuais estruturas sociais, reconhecendo o papel da classe operária como motor das transformações sociais e reconhecendo o papel da teoria marxista-leninista, como um guia de ação revolucionária dentro de um partido. Mas, sobretudo, uma teoria que fundamente uma prática pedagógica orientada aos interesses dos filhos e filhas da classe trabalhadora, tendo a aquisição do conhecimento como elemento de emancipação humana.

Desta forma, a atuação de professores de Educação Física na Educação Infantil, só poderá ser considerada de melhor qualidade se esses profissionais estiverem participando efetivamente do projeto político pedagógico da escola, em articulação com o projeto histórico evidenciado, sendo necessário como salienta Pistrak (2000), que estes docentes entendam que sem teoria revolucionária não pode haver prática pedagógica revolucionária e que a teoria marxista deve ser dotada como uma nova arma capaz de garantir a transformação da escola e que a teoria pedagógica comunista só se tornará ativa e eficaz quando o próprio professor assumir os valores de um militante social ativo, partindo de uma atuação baseada em um novo

projeto histórico de sociedade. Sem esquecer é claro, que inclusive o projeto político pedagógico da escola capitalista é fruto das relações estruturais deste modo de produção, assim como a própria escola capitalista, o que impõe aos futuros professores de Educação Física ao atuarem, inclusive na Educação Infantil, o desafio de pensar de forma dialética, assumindo as dificuldades de um ensino infantil crítico-superador no interior de uma escola capitalista.

3 TEORIA DO CONHECIMENTO E DEFESA DA FORMAÇÃO HUMANA

Neste capítulo, o debate fluirá em torno da defesa do materialismo histórico dialético enquanto teoria do conhecimento, do conceito de formação humana/omnilateral em detrimento de uma formação baseada nos pressupostos do modo de produção capitalista. E na defesa da psicologia histórico-cultural como teoria do desenvolvimento e da aprendizagem, da pedagogia histórico-crítica como teoria educacional e da metodologia crítico-superadora como abordagem da Educação Física que fundamentam a formação de professores de Educação Física que atuarão na Educação Infantil na perspectiva da omnilateralidade.

A humanidade não nasceu pensando cientificamente. Foi no ato de produzir e reproduzir a vida que os homens desenvolveram formas diferenciadas de conhecimento. No processo de desenvolvimento científico, portanto, é preciso reconhecer que o modo de produção da existência determina o desenvolvimento da capacidade de se conhecer a realidade que leva ao conhecimento científico. Sendo assim, tomaremos como conceito de modo de produção a afirmação de Peixoto (2010), quando afirma que esta é a categoria da obra de Marx e Engels que expressa a totalidade das relações nas quais estão inscritas as práticas humanas, sendo, ao mesmo tempo, em contradição dialética, a expressão que carrega, o particular (o trabalho como atividade vital humana) e o universal (a sociedade, as relações sociais contraditórias e dialéticas que os homens estabelecem entre si no processo de realizar o trabalho de produção da existência).

Entendemos que o processo de hominização perpassa pela categoria trabalho – atividade vital. Devido à necessidade de que produza aquilo que é necessário para sua sobrevivência, o homem transforma a natureza, progredindo em relação à sua forma primitiva. A produção gera novas necessidades e novo processo produtivo em um movimento histórico contínuo. E, enquanto existir o homem, ocorrerá continuamente um aprimoramento das forças produtivas e das relações de produção.

De acordo com Engels (1896), o trabalho é a condição básica e fundamental de toda a vida humana, podemos inclusive afirmar que o trabalho criou o próprio homem. Unicamente pelo trabalho, pela adaptação a novas funções, pela transmissão hereditária do aperfeiçoamento especial, pela renovação das habilidades transmitidas e pelo nascer de novas funções e necessidades é que o homem se desenvolveu. Por outro lado, o desenvolvimento do trabalho, ao multiplicar os casos de ajuda mútua e de atividade conjunta e ao mostrar assim as vantagens dessa atividade conjunta para cada indivíduo, tinha que contribuir forçosamente

para agrupar ainda mais os membros da sociedade. Para produzir a existência, os homens estabelecem relações entre si e com a natureza. O trabalho é a atividade vital humana, sem a qual não há vida, pela qual produz a sua existência e a do gênero (dos outros homens). Nas relações para a produção da existência é que o homem necessita produzir a linguagem. O desenvolvimento do cérebro e dos sentidos a seu serviço, a crescente clareza de consciência, a capacidade de abstração e de discernimento cada vez maiores, reagiram por sua vez sobre o trabalho e a palavra, estimulando mais e mais o seu desenvolvimento, o que deu origem ao desenvolvimento da sociedade.

Engels (1896) ratifica ainda que elementos como a cooperação da mão, dos órgãos da linguagem e do cérebro, não só em cada indivíduo, mas também na sociedade, foram determinantes para que os homens fossem aprendendo a executar operações cada vez mais complexas, a propor-se a alcançar objetivos cada vez mais elevados. O trabalho mesmo se diversificava e aperfeiçoava de geração em geração, estendendo-se cada vez a novas atividades.

Resumindo a discussão feita por Engels (1896), só o que podem fazer os animais é utilizar a natureza e modificá-la pelo mero fato de sua presença nela. O homem, ao contrário, modifica a natureza e a obriga a servi-lhe, domina-a. E aí está, em última análise, a diferença essencial entre o homem e os demais animais, diferença que, mais uma vez, resulta do trabalho.

O primeiro pressuposto de toda a existência humana e também, portanto, de toda a história, a saber, o pressuposto de que os homens têm de estar em condições de viver para poder “fazer história”. Mas, para viver, precisa-se, antes de tudo, de comida, bebida, moradia, vestimenta e algumas coisas mais. O primeiro ato histórico é, pois, a produção dos meios para a satisfação dessas necessidades, a produção da própria vida material, e este é, sem dúvida, um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história, que ainda hoje, assim como há milênios, tem de ser cumprida diariamente, a cada hora, simplesmente para manter os homens vivos. Mesmo que o mundo sensível, [...], seja reduzido a um cajado, a um mínimo, ele pressupõe a atividade de produção desse cajado. A primeira coisa a fazer em qualquer concepção histórica é, portanto, observar esse fato fundamental em toda a sua significação e em todo o seu alcance e a ele fazer justiça. O segundo ponto é que a satisfação dessa primeira necessidade, a ação de satisfazê-la e o instrumento de satisfação já adquirido conduzem a novas necessidades – e essa produção de novas necessidades constitui o primeiro ato histórico. A terceira condição que já de início intervém no desenvolvimento histórico é que os homens, que renovam diariamente sua própria vida, começam a criar outros homens, a procriar – a relação entre homem e mulher, entre pais e filhos, a família (MARX; ENGELS, 2007, p. 32-33).

O que fez surgir, no entanto, essa concepção idealista de mundo que domina a cabeça dos homens, segundo Engels (1896), foi o fato destes acostumarem-se a explicar seus atos pelos seus pensamentos, em lugar de procurar essa explicação em suas necessidades.

Desse debate podemos afirmar que a busca do conhecimento humano se dá engendrada pela relação entre matéria e consciência. Por um lado, os idealistas partem da suposição que o mundo real é um produto do mundo ideal, e esta questão irá preponderar para as determinações e dominações de ideias, do pensamento e do homem. Já a concepção materialista afirma que a matéria se sobrepõe à consciência. Assim sendo, a consciência é decorrente da matéria, mas elas possuem uma relação dialética por meio do movimento. Sobre isto, Marx (2008) vai afirmar que não é a consciência dos homens que determina o seu ser, ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência. Dessa maneira, do mesmo modo que não se julga o indivíduo pela ideia que de si mesmo faz, tampouco se pode julgar uma tal época de transformações pela consciência que ela tem de si mesma. É preciso, ao contrário, explicar essa consciência pelas contradições da vida material, pelo conflito que existe entre as forças produtivas sociais e as relações de produção.

Reflexo do desenvolvimento destas concepções, surgem as teorias materialistas e idealistas da história. No campo científico atualmente predominam três abordagens teóricas utilizando a classificação apresentada por Sanchez Gamboa (s.d., p. 6) seriam elas, a 1) *Empírico analítica ou positivismo*: O objeto ou fenômeno é dado como algo que está a dado (*a priori*) e sujeito e objeto não estabelecem relações. Uma vez que o objeto é isolado e fragmentado acaba não estabelecendo relação com o todo. Segundo Koppin (1972, p. 114-119): “[...] o positivismo reduz a tarefa da filosofia à simples soma de dados das ciências naturais e à combinação desses dados entre si”. E afirma: “Que o reconhecimento da realidade objetiva é transcendental em relação a nossa consciência, é incompatível com a filosofia científica cuja base é a experiência” (KOPPIN, 1972, p. 114-119). 2) *Abordagem histórico-hermêutica ou fenomenológica*: Considera-se esta abordagem, à semelhança da anterior, também priorizada pelos que apresentam uma visão idealista de mundo. Para este tipo de abordagem o conhecimento não está centralizado no objeto e sim no sujeito (*a priori*), a verdade é relativa a cada sujeito que, em relação com o objeto (*adequatio res ad intellectu*), interpreta-o e explica-o ao seu modo. O processo de construção do conhecimento na abordagem fenomenológica é um processo indutivo, pois vai das partes para o todo. A abordagem fenomenológica exige a aproximação e a identificação do sujeito que se revela nos significados que interpreta na relação ao objeto ao fenômeno estudado. 3) *Abordagem dialética ou teoria crítica*: Essa abordagem é caracterizada pela visão materialista de mundo; nela o conhecimento é construído por uma relação dialética entre sujeito e objeto, os quais estão dentro de um contexto de realidade histórica (cultura). Não é uma simples adequação e

uma descoberta, mas, uma construção de algo novo que modifica ambos durante o processo. O sujeito e objeto se completam e excluem mutuamente num processo de progressão e regressão.

Os estudos sobre o método da economia política são a base de sustentação da opção teórico-metodológica Materialista e Dialética da História. Marx (2008) ressalta a importância de começar pelo que há de concreto e real nos dados, quando se trata de pesquisas embasadas por esta teoria do conhecimento. Para Marx, o capital é a potência econômica da sociedade burguesa, que domina tudo. Porém, seria:

[...] impraticável e errôneo colocar as categorias econômicas na ordem segundo a qual tiveram historicamente uma ação determinante. A ordem que se sucedem se acha determinada pela relação que tem umas com as outras na sociedade burguesa, portanto não é apenas o aspecto econômico que determina as relações, mas a série da evolução histórica (MARX, 2008, p. 267).

Segundo Peixoto (2010), Marx e Engels ao produzir, fazendo uma leitura crítica daquela época em que viviam, acabaram por expor os limites da filosofia hegeliana, do socialismo utópico e da economia política de base idealista, produzindo assim uma teoria da história. A necessidade de transformação do mundo mostrava a necessidade de uma teoria materialista. Contra a especulação de mudanças sugeridas pelos idealistas hegelianos e utópicos, Marx e Engels propõem o conhecimento dos fatos reais, do processo real da produção material da vida imediata. Trata-se de um movimento, um processo contínuo, contraditório e dialético no qual o homem, produzindo sua existência individual e social, produz toda a sociedade.

Para a autora, Marx e Engels, no conjunto da sua obra, conseguem determinar um conjunto de pressupostos que podem se resumir da seguinte forma: (1) o que os indivíduos são, coincidem com o modo como se produzem; (2) é possível ao homem conhecer a realidade desde que tome a prática, como critério de verdade, superando o idealismo e o empirismo; (3) que os homens, os filósofos sempre interpretaram o mundo, mas é necessário transformá-lo; e que essa transformação só é possível a partir de determinadas condições históricas, já postas, marcada pela existência de uma classe trabalhadora que produz a riqueza e dela está expropriada (PEIXOTO, 2010).

Sendo assim, a posse dos meios de produção nas mãos da classe dominante, é base da divisão social do trabalho que gera a existência de classes antagônicas e por fim a luta de classes.

O trabalhador se torna tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador se torna uma mercadoria tão mais barata quanto mais mercadoria cria. Com a valorização do mundo das

coisas aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens. Este fato nada mais exprime, senão: o objeto que o trabalho produz, o seu produto, se lhe defronta como um ser estranho, como um poder independente do produtor. O produto do trabalho é o trabalho que se fixou num objeto, fez-se coisa, é a objetivação do trabalho. A objetivação como perda do objeto e servidão ao objeto, a apropriação como alienação. A objetivação tanto parece como perda do objeto que o trabalhador é despojado dos objetos mais necessários não somente à vida, mas também dos objetos do trabalho. A apropriação do objeto tanto aparece como alienação que, quanto mais objetos o trabalhador produz, tanto menos pode possuir e tanto mais fica sob o domínio do seu produto, do capital (MARX, 2004, p. 80).

O trabalho, neste contexto, passa a ser uma atividade estranhada, visto que o ato de produzir pertence a outro. Nas palavras de Marx (2004), é como retirar do homem aquilo que há de humano nele. E torna a sua atividade livre, a sua essência, apenas um meio para sua existência, através do trabalho alienado. Este faz do homem um ser estranhado a ele mesmo, assim como a natureza que está fora dele. E, por consequência imediata disto, ocorre o estranhamento do homem, pelo próprio homem.

De acordo com Marx (2004), o desenvolvimento da propriedade privada traz diversos conflitos até agora insolúveis: 1) A economia nacional parte do trabalho como sendo propriamente a alma da produção, e, apesar, disso, nada concede ao trabalho e tudo à propriedade privada. 2) Da relação do trabalho alienado com a propriedade privada, depreende-se que a emancipação da sociedade da propriedade privada, da servidão, se manifesta na forma política de emancipação dos trabalhadores, porque na sua emancipação está encerrada emancipação humana universal.

Daí decorre a necessidade de desenvolver alternativas baseadas na superação do modo de produção capitalista, que tem cada vez mais suprimido as condições humanas; a favor dos interesses da classe trabalhadora, se contrapondo à dominação e exploração do homem pelo homem, na perspectiva de superação e transformação radical da sociedade para o modo de produção Socialista, fase de transição para o Comunismo.

Após termos apresentado anteriormente o modo como o homem se torna homem, como o homem apreende o mundo, qual a finalidade que o orienta e por fim quais os valores que ele constrói e transmite para gerações futuras, passamos agora a tratar da formação onilateral/formação humana, que representa uma formação que atende as múltiplas necessidades humanas.

A onilateralidade é, portanto, a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidade de consumo e prazeres, em que se deve considerar, sobretudo o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho (MANACORDA, 2010, p. 96).

Levando em consideração o modelo de trabalho alienado, que gera a divisão do trabalho, a divisão da sociedade em classes e, por fim, a divisão do homem, tornando-o um ser unilateral, Manacorda (2010) traz o trabalho como categoria central para explicar que o próprio trabalhador submetido ao trabalho dividido, ou alienado, como miséria e perda absoluta do próprio homem, se apresenta como desumanização completa (ser unilateral); mas por outro lado, sendo o trabalho a atividade vital humana, uma possibilidade universal de riqueza, no trabalhador também está contida uma possibilidade humana universal (omnilateralidade). Segue inferindo que a divisão cria unilateralidade e, sob este signo, se reúnem todas as determinações negativas, assim como sob o signo oposto, o da omnilateralidade, reúnem-se todas as perspectivas positivas da pessoa.

A conclusão, portanto, de Manacorda (2010) é que, de acordo com os estudos marxistas, para o desenvolvimento da omnilateralidade é necessário a reintegração de um princípio unitário do comportamento do homem. E para que isto aconteça não basta responder com a hipótese de uma teoria pedagógica e um sistema de educação que reintegrem de imediato essas várias esferas divididas entre si; mas pressupõe uma práxis educativa, que ligando-se ao desenvolvimento real da sociedade, realize a não separação dos homens em esferas alheias, estranhas umas às outras e contrastantes, ou seja, uma práxis educativa que se funde sobre um modo de ser que seja o mais possível associativo e coletivo no seu interior, e, ao mesmo tempo, unido a sociedade real que o circunda. O que nos faz concordar com o pensamento de Marx quando “constata a impossibilidade da existência de um homem inteiro na sociedade dividida, exaltando, no entanto, o operário comunista como tipo de homem moral e intelectualmente positivo já na realidade da época”. (MANACORDA, 2010, p. 92). Sendo assim, seria a classe trabalhadora responsável pela emancipação humana geral.

Manacorda (2010) destaca ainda, que levando em consideração a alienação humana, há a exigência da omnilateralidade, de um desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos, das faculdades e das forças produtivas, das necessidades da capacidade da sua satisfação como forma de superar a atual educação e a divisão do trabalho. A educação é colocada aqui pelo autor ao lado da divisão do trabalho como causadora da unilateralidade, já que é o fim da interação entre escola e sociedade de uma maneira formal.

Quanto às implicações pedagógicas que tudo isso comporta, podem expressar-se, em síntese, na afirmação de que, para a reintegração da onilateralidade do homem, se exige a reunificação das estruturas da ciência com as da produção. Não pode, de fato, ter validade nem a extensão a todos da cultural tradicional no tipo de escola até agora existente para as classes dominantes, nem a permanência da formação subalterna, até agora concedida às formas de ensino unidas à indústria moderna (MANACORDA, 2010, p. 100).

Trazendo o debate para o âmbito da Educação, o que podemos notar atualmente é uma pretensão do “capital” cada vez mais de naturalizar os fatos, prova disso é a criação de tantos conceitos e expressões pós-modernas que tentam ofuscar qual o tipo de formação que a classe dominante vem defendendo tanto no âmbito das escolas de Educação Básica como nas Instituições de Ensino Superior.

Pensando na educação como um processo formativo amplo e necessário, pode-se inferir que a mesma, no seio da sociedade capitalista, encontra-se num dilema: ou atende as necessidades do modo de produção vigente ou aponta para um novo projeto de sociabilidade.

É neste contexto que se proliferam as teorias que apontam para a uma “nova educação”, sem, porém prever a necessidade candente de superação do capital. Surgem assim, as pedagogias do “aprender a aprender” e a defesa do uso de chavões baseados no discurso da formação cidadã. Meszáros (2008) lembra ainda, que mesmo estes reformistas sociais educacionais, esclarecidos, que honestamente tentam remediar os efeitos alienantes e desumanizantes do sistema de produção capitalista, acabam por não escapar à auto imposta camisa de força das determinações sociais causais do capital.

Na busca de uma formação humana, Saviani e Duarte (2012) apontam o estudo dos clássicos como condição necessária, em detrimento de se alinhar àquilo que está na “moda”. Os autores defendem a recuperação daquilo que tem caráter permanente porque resistiu aos embates do tempo e contribui para a humanização dos indivíduos.

Esta forma de sociabilidade, porém, só é possível para além do capital, com base no trabalho associado, este que tem como característica essencial o fato de os produtores controlarem, de forma livre, consciente e coletiva o processo de produção e distribuição da riqueza.

Meszáros (2008) vai afirmar que limitar uma mudança educacional às margens interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa.

Portanto, toda atividade educativa, teórica e prática, que pretenda contribuir para formar pessoas que caminham no sentido de uma autêntica comunidade humana, deve nortear-se pela perspectiva da emancipação humana e não pela construção de um mundo cidadão (na acepção burguesa).

A forma como a cidadania é abordada na perspectiva marxista é, portanto, profundamente diferente da perspectiva “moderna”. Parte da constatação de que sendo o ato fundante do ser social o trabalho, há uma síntese entre subjetividade e objetividade, o que permite definir o homem não apenas como um animal racional, mas como um ser da práxis. Ao ser mediação entre o homem e a natureza e ao produzir os bens materiais necessários à existência humana, o trabalho põe-se como o fundamento de toda e qualquer forma de sociabilidade.

E por esse motivo defendemos o materialismo histórico dialético como teoria do conhecimento, a psicologia histórico-cultural como teoria do desenvolvimento humano, a pedagogia histórico-crítica como teoria educacional e a metodologia crítico-superadora como teorias que fundamentam uma práxis educativa, ligada a realidade, que se funda sobre um modo de ser associativo e coletivo e que por esse motivo aponta para a formação omnilateral.

A Metodologia crítico-superadora é uma abordagem pedagógica da Educação Física que propões através dos elementos da cultura corporal, a superação dos ideais burgueses, apontando para uma nova maneira de organizar a vida em sociedade.

3.1 FUNDAMENTOS DA PEDAGOGIA HISTÓRICO CRÍTICA E METODOLOGIA CRÍTICO-SUPERADORA

Entendendo o ser humano, como fruto das relações estabelecidas através da sua atividade principal, o trabalho, podemos afirmar que o ato educativo é um trabalho não material visto que o ato de ensinar e aprender não produz nenhum produto material, mas algo que é produzido e consumido ao mesmo tempo. Portanto, “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2011, p. 13). Portanto, o ensino é condição primordial para o desenvolvimento da humanidade em cada indivíduo singular, sendo que:

O objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 2011, p. 13).

A respeito da identificação dos elementos culturais, o autor defende os conteúdos clássicos em detrimento dos cotidianos, sendo a escola a principal, embora não seja a única, instituição responsável pela transmissão do saber sistematizado, sendo assim, a mesma deve

optar pela utilização de conteúdos que elevem o pensamento teórico dos indivíduos. Quanto às formas mais adequadas para que tais conteúdos sejam assimilados, o autor traz que se trata da melhor maneira (procedimentos, formas, meios) para que o indivíduo singular adquira a humanidade produzida historicamente.

Em conclusão: a compreensão da natureza da educação enquanto um trabalho não material, cujo produto não se separa do ato de produção, permite nos situar a especificidade de educação como referida aos conhecimentos, ideias, conceitos, valores, atitudes, hábitos, símbolos sob o aspecto de elementos necessários à formação da humanidade em cada indivíduo singular, na forma de uma segunda natureza, que se produz, deliberada e intencionalmente, através de relações pedagógicas historicamente determinadas que se travam entre os homens (SAVIANI, 2011, p. 20).

Para definir os conteúdos e meios a serem utilizados na escola foram se desenvolvendo algumas teorias pedagógicas. Saviani (2009), ao contextualizar as teorias pedagógicas, as classifica em teorias não críticas (tradicional, nova e tecnicista), e crítico-reprodutivistas, que têm o juízo de uma crítica, mas, reproduzem as relações sociais do modo capitalista de exploração e dominação. Sobre a pedagogia tradicional, o autor ressalta que esta era uma teoria que tinha como princípio a educação como um direito de todos e dever do Estado, seu papel era difundir a instrução e transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados pela lógica burguesa. A escola era uma agência centrada no professor, o qual transmitia o acervo cultural ao aluno, a este cabia apenas assimilar os conhecimentos que lhe eram transmitidos. A pedagogia nova era uma teoria que tratava a escola como espaço de socialização, a educação cumpria o papel de ajustar, de adaptar os indivíduos à sociedade burguesa, inculcando nos alunos a aceitação da sua condição seja qual fosse. A pedagogia tecnicista parte do princípio da neutralidade científica e é inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade. Essa pedagogia advoga no sentido de tornar o indivíduo um ser objetivo e operacional. É o processo que define o que professores e alunos devem fazer. O que importa é aprender fazer. E as teorias crítico-reprodutivistas, que como já mencionado anteriormente e o próprio nome sinaliza, criticam a sociedade, mas chegam a conclusão de que a educação consiste na reprodução desta. A escola tem nessa perspectiva uma função discriminadora e repressiva, mas seu papel é este reproduzir a sociedade de classes e reforçar o modo de produção capitalista. Podemos dizer que esta é uma crítica conformista.

De acordo com Saviani (2011), no Brasil inicialmente prevaleceu a teoria pedagógica tradicional, por influência religiosa, com a chegada dos jesuítas. Depois com a quebra do monopólio religioso, a pedagogia tradicional passa a ser influenciada pelo Iluminismo, na

defesa da cultura e da instrução pública, esse período vai até o século XX quando surge a Escola Nova, que, de acordo com o autor, era uma teoria inspirada na concepção moderna de filosofia da educação. Da década de 1920 até 1960 no Brasil, predominam as ideias escolanovistas, fruto disso surge o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, e essa teoria passa a balizar as Leis de Diretrizes e Bases da Educação, mesmo diante da inicial resistência por parte da igreja católica, que ainda defendia a escola tradicional, os escolanovistas conseguem manter-se firme. Na década de 1960, quando a Escola Nova começou a apresentar sinais de crise, desenvolve-se a teoria tecnicista centrada no racionalismo, na produtividade e na eficiência. Mas ao mesmo tempo em que essa teoria atende aos anseios do governo, surge um movimento contestatório por volta da década de 1970, que delineia as teorias crítico-reprodutivistas. Apesar de reconhecer a importância das teorias crítico-reprodutivistas por terem feito a crítica ao regime autoritário e ao tecnicismo, o autor aponta as limitações desta teoria, dentre elas: a constatação da realidade sem a proposição de mudanças, a falta de proposta de uma intervenção prática, a afirmação de que era impossível ao professor a realização de uma prática crítica e o fato da prática pedagógica situar-se sempre no âmbito da violência simbólica, da inculcação ideológica e da reprodução das relações de produção.

Assim, teve início um movimento de crítica à teoria crítico-reprodutivista e, a partir de 1979, passou a delinear-se o surgimento de outras correntes pedagógicas, dentre elas uma pedagogia que entendia o contexto educacional a partir dos condicionantes sociais e suas contradições, a partir de uma análise crítico-dialética e não crítico-mecanicista. “Em suma, a passagem da visão crítico-mecanicista, crítico-a-histórica para uma visão crítico-dialética, portanto histórico-crítica, da educação, é o que quero traduzir com a expressão pedagogia histórico-crítica” (SAVIANI, 2011, p. 80).

Saviani (2011) enfatiza, portanto, que o surgimento da pedagogia histórico crítica partiu da necessidade de uma teoria que viesse contestar as teorias citadas anteriormente, que entraram em crise, e a busca desta nomenclatura foi o empenho em compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo. “Portanto, a concepção pressuposta nesta visão da pedagogia histórico-crítica é o materialismo histórico, ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana” (SAVIANI, 2011, p. 76).

A pedagogia histórico-crítica, segundo Batista e Lima (2012), é um importante instrumento no processo de emancipação humana, pois é uma teoria educacional fundamentada na visão crítica da sociedade capitalista, não se resumindo a uma proposta

reformista no âmbito pedagógico. Esta concepção, por sua práxis revolucionária, se choca com as tendências “pós-modernas”, sendo um instrumento importante na superação da unilateralidade humana. Tem como proposta uma ação pedagógica, comprometida com a transformação social, ancorada na prática educativa questionadora, crítica e emancipadora.

Batista e Lima (2012) apresentam ainda algumas premissas da pedagogia histórico-crítica, fundamentadas em uma concepção ontologicamente realista e gnosiologicamente objetivista da realidade. Para isto, começam afirmando que a realidade é cognoscível, apontando o trabalho como atividade vital, superando a visão “pós-moderna” de que existe somente o processo de comunicação e linguagem e que, portanto, não existe realidade efetiva. Identificam ainda que nesta perspectiva o ponto de partida para a compreensão da educação é a prática social, que ao mesmo tempo é ponto de chegada, tendo em vista a perspectiva da transformação social, o que requer uma nova prática social. A educação é vista aqui a partir do solo da história real, o que não permite pensar que as questões referentes ao ambiente escolar são o limite de uma atuação pedagógica transformadora. É o entendimento da educação no movimento dialético de transformação da realidade, abrangendo desde as formas de produção das relações sociais até a inserção do trabalho educativo neste movimento.

O aluno concreto nesta perspectiva é visto como a síntese de múltiplas determinações, definidas nas relações sociais. Sendo assim, ao definir o conhecimento pertinente a esse aluno concreto, deve almejar que ele seja capaz de estabelecer uma relação sintética com o saber que a humanidade produziu historicamente e sistematizou. “Ao professor cabe a tarefa de realizar a mediação entre o conhecimento desenvolvido e sistematizado socialmente e o aluno, para que este possa também apreender de forma sintética as relações sociais” (BATISTA; LIMA, 2012, p. 29).

Por caminhar em desencontro com as aspirações da classe dominante, gerando embates do interior da educação, Batista e Lima (2012) vão afirmar que os defensores da pedagogia histórico-crítica devem buscar construir a hegemonia dos subalternos no interior da escola, instrumentalizando e tornando este espaço adequado às necessidades da classe trabalhadora. Podemos inferir que esta teoria pedagógica assinala por meio dos seus fundamentos, para uma superação da unilateralidade dos indivíduos, apontando para uma formação verdadeiramente humana.

Dentre outras propostas metodológicas para a Educação Física, optamos pelo estudo da metodologia crítico-superadora por entender que ela apresenta os seus fundamentos, baseados na atividade humana e na história, assim como a pedagogia histórico crítica, e como o próprio

nome denota, apresenta uma perspectiva de superação das relações estabelecidas nos cursos/aulas de Educação Física apontando para outro projeto histórico.

A principal obra que sistematiza esta concepção foi escrita a partir da reunião de um coletivo de professores/autores (Carmen Lúcia Soares, Celi Nelza Zulke Taffarel, Maria Elizabeth Medicis Pinto Varjal, Lino Castellani Filho, Michele Ortega Escobar e Valter Bracht), no final da década de 1980, que se propuseram a sistematizar os conteúdos da Educação Física nos diversos ciclos do processo de ensino-aprendizagem. Obra esta denominada Metodologia do Ensino da Educação Física, que foi publicada pela primeira vez em 1992 e no qual nos baseamos para caracterizar esta abordagem.

Este livro expõe e discute questões teórico-metodológicas da Educação Física, tomando-a como componente curricular que trata, pedagogicamente, temas da cultura corporal, ou seja, os jogos, a ginástica, as lutas, as danças, o esporte e outros.

Segundo o Coletivo de Autores (1992), a crítico-superadora é uma metodologia emergente, que busca responder a determinados interesses de classe e estabelece laços concretos de mudanças sociais. Apresenta como princípios curriculares no trato com o conhecimento para o processo de seleção dos conteúdos de ensino: *A relevância social do conteúdo* que implica compreender o sentido e o significado do mesmo para a reflexão pedagógica escolar; esse princípio vincula-se a outro: o da *contemporaneidade do conteúdo*. Isso significa que a sua seleção deve garantir aos alunos o conhecimento do que de mais moderno existe no mundo contemporâneo, mantendo-o informado dos acontecimentos nacionais e internacionais, bem como do avanço da ciência e da técnica; outro princípio curricular para a seleção dos conteúdos de ensino é o de *adequação às possibilidades sócio-cognoscitivas do aluno*. Há de se ter, no momento da seleção, competência para adequar o conteúdo à capacidade cognitiva e à prática social do aluno, ao seu próprio conhecimento e às suas possibilidades enquanto sujeito histórico. Sem esquecer, porém, que o papel da educação é a humanização de todos. E, por último, o princípio curricular da *simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade*. A partir desse princípio os conteúdos de ensino são organizados e apresentados aos alunos de maneira simultânea a partir dos dados conjunturais da realidade.

É fundamental para essa perspectiva da prática pedagógica da Educação Física o desenvolvimento da noção de historicidade da cultura corporal. É preciso que o aluno entenda que o homem não nasceu pulando, saltando, arremessando, balançando, jogando etc. Todas essas atividades corporais foram construídas em determinadas épocas históricas, como

respostas a determinados estímulos, desafios ou necessidades humanas. Dessa forma, os educandos vão se apropriando daquilo que de mais avançado a humanidade desenvolveu e sistematizou sobre a cultura corporal.

Esta abordagem tem como finalidade a organização, identificação, compreensão e explicação da realidade mediatizada pelo conhecimento cientificamente elaborado e pela lógica dialética materialista de pensamento, promovendo assim uma reflexão crítica sobre a cultura corporal.

Pensando na formação humana, a pedagogia histórico-crítica enquanto teoria pedagógica e a metodologia crítico-superadora enquanto metodologia específica da Educação Física representam aquilo que há de mais avançado no sentido de uma formação verdadeiramente humana, pois são proposições que apontam fundamentos teóricos e possibilidades didáticas para uma atuação onde o docente consiga ampliar os conhecimentos do educando, instrumentalizando tendo como horizonte histórico a transformação social. Como afirmam Reis e colaboradores (2013), estas perspectivas veem a escola como espaço de luta, assim esse deve ser um ambiente que “possibilite ao homem desenvolver suas capacidades produtivas e intelectuais de forma unificada.” (REIS et al., 2013, p. 53).

Para a Educação Física, a pedagogia histórico-crítica representa um grande avanço, pois como traz Reis e colaboradores (2013), o que mais se encontra nessa área é a negação dos conhecimentos clássicos e do saber sistematizado. Existe uma tendência para que a Educação Física seja vista como a responsável pelo desenvolvimento da aptidão física e a disciplina que valoriza a cultura popular, deixando de lado a cultura erudita. A Educação Física crítico-superadora por sua vez, ao coadunar dos pressupostos da pedagogia histórico-crítica, propõe uma organização metodológica centrada nos conhecimentos clássicos. Como explicam Reis e colaboradores (2013), esta proposição é composta por cinco passos do método dialético de transmissão do conhecimento: identificação da prática social, problematização, instrumentalização, catarse e retorno à prática social. Mas para que o professor de Educação Física atue a partir desse ponto de vista é necessário que ele possua alguns conhecimentos essenciais.

3.2 CONHECIMENTOS NECESSÁRIOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Na defesa da escola como espaço privilegiado para compreensão das contradições e elevação do pensamento teórico, portanto ambiente propício à construção e desenvolvimento do conhecimento, e no professor como principal agente que contribui para o desenvolvimento psíquico do educando, concordamos com Martins (2011) quando afirma que para existir a escola não basta a existência do saber sistematizado. É necessário viabilizar as condições de sua transmissão e assimilação, isso implica dosá-lo e sequenciá-lo de modo que a criança passe gradativamente do seu não domínio ao seu domínio. Ora, o saber dosado e sequenciado para efeitos de sua transmissão-assimilação no espaço escolar, ao longo de um tempo determinado, é o que nós convenciamos chamar de “saber escolar”.

Assim, o domínio de uma base teórica sólida pelo professor é condição necessária para que os mesmos atuem na educação escolar. Os cursos de formação de professores devem contribuir para o domínio conceitual e teórico sistematizado dos conteúdos, além de métodos adequados para a transmissão desses conhecimentos. Porém as condições para uma atuação que contribua efetivamente para a socialização do saber sistematizado na sociedade capitalista tem sido um desafio diante da formação oferecida aos docentes no nosso país, como apontado anteriormente, principalmente quando nos referimos à formação de professores de Educação Física.

O psiquismo humano, segundo Martins (2011), se desenvolve a partir da apropriação dos signos culturais, daí percebe-se a importância da escolarização para a formação dos indivíduos. A escola é, nesta perspectiva, a instituição responsável pela transmissão dos conhecimentos científicos, contribuindo para o desenvolvimento da humanidade em cada indivíduo singular como preconiza a pedagogia histórico-crítica:

Portanto, no âmbito da educação escolar, o grau de complexidade requerido nas ações dos indivíduos e a natureza das mediações disponibilizadas para sua execução condicionam a formação da imagem subjetiva da realidade e, a serviço dessa construção, impõe-se o ensino sistematizado e orientado por conteúdos não cotidianos, por conteúdos clássicos, historicamente sistematizados pelo gênero humano, na defesa do qual se aliam a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica (MARTINS, 2011, p. 04).

A autora enfatiza que a qualidade da educação escolar, definida a partir dos conteúdos e atividades escolares oferecidos é condição para o desenvolvimento psíquico dos indivíduos. Deste modo é essencial a seleção de conhecimentos que favoreçam a ampliação das funções psíquicas. Como defende Saviani (2011), é primordial privilegiar os conhecimentos científicos em detrimento dos saberes cotidianos, são eles que vão justificar a existência da escola, que tem como função transmitir os conhecimentos sistematizados pelas gerações

anteriores. Não se trata de negar o saber cotidiano, mas compreendê-lo como ponto inicial para apropriação da cultura humana nas suas formas mais desenvolvidas, fazendo avançar o saber cotidiano em direção à cientificidade.

Porém, o que podemos verificar atualmente é que a educação escolar, em sua maioria, não vem cumprindo o seu papel enquanto instituição responsável pela humanização, através da transmissão dos signos culturais pelo processo de transmissão e assimilação do saber sistematizado, por diversos motivos. Mas, o principal dele é o desenvolvimento de teorias pedagógicas que contribuem para a manutenção do modo de produção capitalista. Dentre elas as pedagogias do aprender a aprender (pedagogia das competências, teoria do professor reflexivo, pedagogia dos projetos, pedagogia multiculturalista...). O debate de tais teorias gira em torno de uma escola fetichizada, espaço privilegiado de convivência entre as crianças, onde o professor é um mero mediador das tarefas e onde o conhecimento é construído espontaneamente.

Em detrimento dessas teorias, levando em consideração que o homem é um ser social, como defende a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural, assentadas no materialismo histórico dialético, Martins (2011) afirma que a aquisição das particularidades humanas por parte do indivíduo depende da sua formação histórico social, o legado cultural só é objetivado através do processo de internalização:

Os processos de internalização, por sua vez, se interpõem entre os planos das relações interpessoais (intersíquicas) e das relações intrapessoais (intrapíquicas); o que significa dizer: instituem-se a partir do universo de objetivações humanas disponibilizadas para cada indivíduo singular pela mediação de outros indivíduos, ou seja, por meio de processos educativos (MARTINS, 2011, p. 212).

Na percepção marxista, o conhecimento é o resultado da realidade objetiva na consciência. Compreendendo a realidade objetiva como fruto da imagem subjetiva do real, Martins (2011) aponta a importância de que “na relação ativa sujeito-objeto se construa o conhecimento objetivo sobre a realidade, tornando-a inteligível.” (MARTINS, 2011, p. 214).

Levando em consideração que no materialismo histórico dialético a realidade existe independente da consciência dos homens, o que não anula a capacidade dos mesmos intervirem nela:

A representação subjetiva da realidade em sua materialidade e historicidade, a captação das “leis” e dos determinantes que regem esse desenvolvimento é o que definimos como conhecimento objetivo, ou seja, ao grau máximo de fidedignidade na representação subjetiva da realidade objetiva. (MARTINS, 2011, p. 214).

De acordo com Martins (2011), defendemos que a psicologia histórico-cultural é a teoria do desenvolvimento humano e a pedagogia histórico-crítica é a teoria pedagógica que contribuem para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, pois privilegia os conhecimentos clássicos sobre a formação humana como condição necessária para o desenvolvimento. Ancorada nos postulados vigotskianos a autora traz que a seleção dos conteúdos e a organização da aprendizagem são fatores primordiais para a humanização. O professor não deve assumir, portanto, o caminho da simplificação do ensino, mas aquele que privilegie o desenvolvimento dos indivíduos.

Martins (2011) afirma que Vigotski caracterizava o bom conhecimento como aquele que se adianta à capacidade do aluno, o que não significa ensinar a criança aquilo que ela ainda não é capaz de aprender, mas trabalhar a partir do seu nível de desenvolvimento iminente (aquilo que ela é capaz), buscando a superação daquilo que ela já faz, ou seja, o seu desenvolvimento real.

Para que isso se cumpra é imprescindível um ensino apto a organizar-se levando em conta o nível de desenvolvimento real e a área de desenvolvimento iminente, o que requer uma sólida formação de professores, que os instrumentalize teórica e metodologicamente para a assunção da complexa tarefa representada nos processos de ensino e aprendizagem.

Em relação à prática social do professor, Martins (2011) afirma que é uma prática sintética, visto que os conhecimentos que tem dessa prática têm sido precários, os docentes desconhecem a realidade que irá encontrar junto aos alunos e isto é reflexo da fragilidade da sua formação, que não oferece subsídios para uma visão ampla do seu trabalho, gerando desconhecimento não apenas daquilo que é necessário para atuação, mas principalmente da própria realidade. O que é extremamente preocupante, já que o professor, segundo a autora, deve “ceder de empréstimo” o seu psiquismo às crianças, contribuindo através do ensino na formação da atenção voluntária, da memória lógica e de todas as outras funções psicológicas superiores. Sendo esta a educação escolar que realmente busca a superação do funcionamento elementar.

Coadunamos com Martins (2011) que:

Apenas uma sólida formação de professores poderá assegurar o domínio da cultura teórico-técnica requerida ao trabalho docente, bem como o reconhecimento desse trabalho na trama de relações sociais que produzem a vida social. Por conseguinte, a formação de professores em questão se institui como via de formação profissional, determinante da aprendizagem de um conjunto de conhecimentos teóricos, metodológicos e técnicos, mas também, via estruturante de recursos afetivo-cognitivos não apenas as dimensões técnicas do exercício profissional, mas,

sobretudo, as condições histórico-sociais nas quais esse exercício ocorre (MARTINS, 2011, p. 245).

Pensando especificamente na formação do professor que atuará no âmbito da Educação Infantil, Raupp e Arce (2009) defendem que os professores que atuam nesse nível de ensino devem ser ensinados, usufruir de uma formação sólida, afinal a ação junto às crianças requer qualificação, leitura crítica e capacidade intelectual, devido à complexidade do ensino infantil e à realidade das desigualdades sociais.

Predominam hoje, de acordo com Raupp e Arce (2009), diversas concepções de formação de professores infantis. Dentre elas a formação prática reflexiva, que em linhas gerais valoriza as trocas de experiências, as histórias de vida, a ação ativa do professor e, para isso, os conhecimentos cotidianos são evidenciados, proporcionando condições para que o próprio docente construa seu conhecimento. O desenvolvimento das competências, junto aos “saberes advindos da prática”, tem papel principal na ação dos professores, nesta perspectiva. Esta abordagem do desenvolvimento de competências prepara o professor para a produção social, perdendo de vista a educação como preparação desses profissionais para questionar a produção social alienada. É a relativização dos conhecimentos científicos e enaltecimento dos saberes invisíveis, pautados na cotidianidade favorecendo a adaptação do indivíduo a realidade social. É “a ideia da prática como fonte de conhecimento, da predominância da reflexão na prática e sobre a prática, distinta de uma reflexão filosófica que tome a compreensão da realidade valendo-se de aportes teóricos sólidos universais” (RAUPP; ARCE, 2009, p. 72).

Para superação dessa concepção as autoras enfatizam que, além do conhecimento de como fazer, é necessário pensar no conhecimento do que fazer, e para isto são necessário os métodos e técnicas que subsidiem o trabalho dos professores na Educação Infantil, sendo o domínio teórico-prático e a indissociabilidade conteúdo-forma essencial para ação daquilo que é a intencionalidade, ensinar.

Há ainda a perspectiva de formação pautada nos saberes, que embora se aproxime da abordagem anterior, preconiza além da formação do professor reflexivo, a construção de conhecimentos compartilhados a partir de interpretações pessoais. Cada profissional, portanto, se forma através da observação daquilo que acontece nas interações entre adultos e crianças nas escolas. É a formação baseada nas experiências e reflexão do cotidiano em si. O conhecimento seria uma construção individual e coletiva de significados e não a

representação da realidade. A centralidade da formação aqui estaria na pessoa do professor, nas suas experiências, na sua história de vida, nos aspectos subjetivos de cada um.

Segundo Raupp e Arce (2009), é a epistemologia da prática, negando a importância de transmissão de conhecimentos para as crianças de zero a seis anos e retirando a função social do professor e da escola no âmbito da Educação Infantil. A concepção de formação humana é considerada subjetivista, limitada ao empirismo: “Esta centralidade na subjetividade, ou intersubjetividades, que afirma que os resultados dependem do indivíduo, é um princípio central do ideário neoliberal que veicula a naturalização das diferenças individuais” (RAUPP; ARCE, 2009, p. 83).

Em defesa da formação humana, concordamos com Raupp e Arce (2009) quando afirmam que para um trabalho intencional juntos as crianças de zero a seis anos é necessário a correta apreensão dos meios e dos fins do ensino, ou seja, o conhecimento do desenvolvimento da criança. Sendo necessário que os professores de Educação Infantil, tenham uma sólida formação teórica que lhes permitam os conhecimentos sobre o desenvolvimento e aprendizagem dos educandos.

Para que o professor atue na Educação Infantil na defesa de uma formação omnilateral, é preciso que ele compreenda o psiquismo humano, e esta é a tese central da psicologia histórico-cultural, teoria do desenvolvimento humano na qual estamos nos apoiando para defender que é por meio da atividade social que o psiquismo humano se desenvolve. Assim, Facci (2006) aponta que as funções psicológicas superiores só se desenvolvem através da interação do indivíduo com o mundo, interação esta mediada pelos seres humanos e os objetos construídos por eles. Coadunamos da autora quando afirma que estas formas superiores de comportamento primeiro se formam na coletividade e só depois se tornam funções da personalidade.

Levando em consideração o pensamento de Elkonin e Leontiev, Facci (2006) vai apresentar os estágios de desenvolvimento psíquico à luz da teoria histórico-cultural. Estes estágios são determinados por uma atividade principal, que determina a forma da criança se relacionar com o mundo, o que vai gerando com o passar do tempo novas necessidades psíquicas, favorecendo o seu desenvolvimento. De acordo com Leontiev (2012), existem atividades que são de maior importância em uma determinada fase para que haja o desenvolvimento infantil e outros tipos de atividades são menos importantes. Um fator de grande importância para o desenvolvimento do psiquismo é o lugar ocupado pela criança no sistema das relações sociais, porém esse lugar por si só não determina o desenvolvimento,

mas caracteriza o estágio já alcançado. Assim, o desenvolvimento psíquico depende diretamente da atividade principal, dependendo da maneira como ela é conduzida, a criança se desenvolve passando de um estágio para outro. A mudança do tipo de atividade principal acontece na relação da criança com a realidade e não ocorre de maneira mecânica. Nas palavras do autor: “[...] a atividade principal é então a atividade cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança, em um certo estágio do seu desenvolvimento” (LEONTIEV, 2012, p. 65). Algumas características da atividade principal, segundo Leontiev (2012): atividade na qual em seu desenvolvimento surgem outros tipos diferenciados de atividades; atividade em que processos psíquicos particulares tomam forma ou são reorganizados e por fim é a atividade da qual dependem, de forma íntima, as principais mudanças psicológicas na personalidade infantil, em um período do seu desenvolvimento.

Conciliando com Leontiev (2012), afirmamos que não é a idade da criança que vai determinar o conteúdo de estágio do desenvolvimento, mas a mudança das condições histórico sociais em que vivem. Quando o seu modo de vida e suas potencialidades já não coincidem, a atividade da criança é reorganizada, surgindo um novo estágio de desenvolvimento psíquico. Para que ocorra o surgimento de uma nova atividade principal, é necessário um motivo e que as potencialidades da criança estejam bem desenvolvidas, ocorrendo uma nova objetivação de suas necessidades. Caso surja o desenvolvimento de um novo motivo sem que as reais possibilidades da criança não estejam ampliadas, esta atividade passa a ser secundária. Vale ressaltar que as mudanças ocorridas dentro dos limites de cada estágio, não são independentes um do outro, estão ligados entre si:

A criança não se limita, na realidade, a mudar de lugar no sistema das relações sociais. Ela se torna também consciente dessas relações e as interpreta. O desenvolvimento de sua consciência encontra expressão em uma mudança na motivação de sua atividade; velhos motivos perdem sua força estimuladora, e nascem os novos, conduzindo a uma reinterpretação de suas ações anteriores. A atividade que costumava desempenhar o papel principal começa a se desprender e a passar para um segundo plano. Uma nova atividade principal surge, e com ela começa também um novo estágio de desenvolvimento (LEONTIEV, 2012, p. 82).

O que caracteriza, portanto, o psiquismo humano é o seu desenvolvimento através da atividade social, mediada por instrumentos. Facci (2006), baseada nos princípios vigotskianos, vai enfatizar que as funções psicológicas superiores (atenção voluntária, memorização, abstração, comportamento intencional...), por ser produto da atividade cerebral, possuem uma base biológica, porém, são essencialmente resultados das interações sociais, mediadas pelos objetos construídos pelos seres humanos.

Facci (2006) apresenta a periodização do desenvolvimento psíquico à luz da teoria histórico-cultural sistematizada por Elkonin: primeiro ano de vida – comunicação emocional do bebê; primeira infância – atividade objetual manipulatória; idade pré-escolar – jogo de papéis sociais; idade escolar – atividade de estudo; adolescência – comunicação íntima pessoal e atividade profissional/estudo.

A comunicação emocional do bebê é a atividade principal desde as primeiras semanas de vida até mais ou menos um ano, é guiada pela ação sensorio motora de manipulação, são as primeiras sensações que auxiliam a criança na sua comunicação social, como exemplo o choro ou o sorriso. Podemos dizer que esta é uma forma de comunicação onde predomina a emoção. Após um ano o bebê passa a apresentar comportamentos diferenciados de acordo com a influência educativa dos que a rodeiam. Nesse segundo momento, ainda na primeira infância, a atividade principal passa a ser a objetual manipulatória. Nessa fase as crianças, através do ensinamento dos adultos, passam a assimilar procedimentos socialmente elaborados para a manipulação dos objetos, desenvolve uma linguagem que embora ainda “rudimentar”, lhe permite o contato com o adulto o que facilita a manipulação dos objetos criados pelos seres humanos. É uma forma de comunicação mais prática.

No período pré-escolar, a atividade principal passa a ser o jogo ou brincadeira. As crianças utilizam-se da atividade do jogo para se apropriar do mundo concreto dos objetos humanos, reproduz assim, as ações realizadas pelos adultos com esses objetos. Na realidade elas não podem ainda, dominar as ações do mundo adulto, portanto, por meio da brincadeira podem realizar essa ação e resolver a contradição entre a necessidade de agir e a impossibilidade de executar as operações exigidas pela ação. Por exemplo, na atividade lúdica ela é capaz de dirigir um carro, andar de moto, pilotar um avião, atividades que na realidade concreta fazem parte da vida adulta.

Após a passagem da criança da infância pré-escolar – a entrada na escola –, a atividade principal passa a ser o estudo. O estudo vai intermediar todas as relações da criança com os adultos, nessa fase ocorre a assimilação de novos conhecimentos, que devem ser o objetivo fundamental do ensino oferecido.

Uma nova mudança é a chegada da adolescência, com outra atividade principal a comunicação íntima pessoal entre os jovens marcada pelo desenvolvimento do pensamento teórico mais elaborado acompanhado de uma criticidade a respeito das exigências e das relações estabelecidas com os adultos. O adolescente busca na relação grupal um posicionamento diante das questões pessoais e sociais. Desenvolve o pensamento por

conceitos, o conhecimento da ciência, da arte e das outras esferas culturais, o que gera novas tarefas e motivos adquirindo o caráter de atividade profissional/de estudo. Chegando a etapa final do desenvolvimento, quando o indivíduo começa a trabalhar, ocupando novo lugar na sociedade.

Pelo descrito acima, podemos afirmar, como defende Facci (2006), que são as relações sociais que determinam a mudança de uma atividade principal para outra através do desenvolvimento de novos motivos, pois as atividades principais aparecem como elementos da cultura humana. Nas palavras da autora: “as necessidades internas e externas levam a criança a mudar de interesse, a formarem-se novas atividades dominantes, num processo dialético entre o ‘velho’ e o ‘novo’ em termos de capacidades, habilidades, aspirações e formações psicológicas” (FACCI, 2006, p. 20).

Pegando a palavra como categoria para explicar o desenvolvimento infantil, Luria (2012) vai inferir que durante os primeiros estágios de desenvolvimento, as crianças não conseguem organizar suas experiências através das palavras, pois a criança pequena percebe cada objeto isoladamente. Durante o estágio seguinte, a criança começa a estabelecer comparações entre os objetos a partir de um atributo físico, como cor, tamanho ou forma. Porém, ela ainda se perde nessa classificação substituindo facilmente um atributo por outro. Ainda não há um conceito unificado. Na adolescência os indivíduos conseguem generalizar mais com base em suas impressões imediatas: “Cada objeto é posto em uma categoria específica por uma relação com um conceito abstrato” (LURIA, 2012, p. 48). Ao longo do desenvolvimento, chegada da vida adulta, as palavras tornam-se instrumentos de generalização e abstração. O desenvolvimento do pensamento conceitual, no entanto, só se desenvolve através das operações teóricas que a criança aprende na escola.

Para que seja garantido um ensino que favoreça o desenvolvimento eficaz das capacidades psíquicas superiores das crianças, Martins (2009) defende uma formação acadêmica do professor qualificada. Para isto a autora destaca que os educadores precisam compreender as principais características que marcam o desenvolvimento infantil. De acordo com a autora, com base nos estudos vigotskianos, é através da interiorização que os processos interpessoais, que mediam a relação das crianças com o seu meio social, transformam-se em processos intrapessoais. Assim, o bom ensino deve se antecipar ao desenvolvimento: “Portanto, não há que se esperar o desenvolvimento para que se ensine; há que se ensinar para que haja desenvolvimento” (MARTINS, 2009, p. 100). A autora traz que é mito acreditar que ao nascer a criança é um ser meramente biológico, embora inicie a vida sobre uma base

reflexa, muito rapidamente os reflexos incondicionados dão lugar aos reflexos condicionados e logo depois às aprendizagens sociais. Após quarenta e cinco dias de nascimento o bebê já demonstra interesse pelo mundo exterior, daí a importância do adulto ampliar as possibilidades de contato dele com o mundo, mostrando objetos, falando com ele ou o levando a diferentes espaços físicos. Entre o quarto e quinto mês já aparecem os primeiros sons e movimentos precisos e possibilidades para um importante aliado para o ensino: a imitação. É papel do educador ir trabalhando essas capacidades imitativas, que por volta do décimo mês já se transformaram em formas de comportamento e comunicação sociais. Como nessa fase o bebê é mais social e profundamente emocional, a sua atividade principal é denominada como atividade de comunicação emocional, como já visto anteriormente. Segundo Martins (2009), nestes momentos iniciais da vida não existe uma diferenciação específica entre as funções psíquicas (sensação, atenção, memória, etc.), sendo assim, é imprescindível o planejamento de ações que visem esta estimulação, sendo premissa para o trabalho educativo com os bebês:

Portanto, durante todo o primeiro ano, o bebê pode e deve ser ensinado a falar, dado, porém, que não se reduz à mera repetição e emissão das palavras, mas que demanda a exposição do bebê a variadas situações de estimulação cultural, tendo em vista o enriquecimento das relações entre objetos, fenômenos, sons e significações (MARTINS, 2009, p. 106-107).

Cabe ao processo educativo nessa fase oportunizar à criança situações que provoquem interesses sociais, para que ao tempo que se desenvolva a motricidade, percepção, atenção, memória, linguagem, etc. o adulto aponte a direção para ampliação das emoções e afetividade.

No segundo e terceiro ano de vidas ou primeira infância, onde a atividade principal é a objetal manipulatória, ocorre, segundo Martins (2009), uma redescoberta dos objetos. Eles vão deixando de ser estímulos sensoriais para se transformar em instrumentos para a satisfação das necessidades. A função do adulto é dar significado aos objetos, oferecendo possibilidade de converter coisas em instrumentos, em objetivações humanas. Assim, na primeira metade do segundo ano devem ser priorizadas ações que facilitem a compreensão das crianças da linguagem dos adultos. A partir da segunda metade do segundo ano e ao longo de todo o terceiro, além da continuidade, deve-se valorizar a aquisição pela criança da verbalização própria. Sobre o desenvolvimento motor, que parece ser uma aquisição natural, a autora destaca que este processo não se separa das outras funções psíquicas e também está condicionado às experiências educativas que fazem parte do contexto social de desenvolvimento da criança. Daí a importância de oportunizar nesse período atividades que envolvam a percepção de espaço, forma, tamanho, propriedades e observação. As ações na

primeira infância devem, portanto, incluir a execução de pequenas tarefas, cuidados de higiene, organização de objetos no espaço, exploração dos recursos da literatura infantil e das artes cênicas. Nesta fase:

O grau de desenvolvimento alcançado pelas funções perceptivo motoras, atencional e mnêmica, aliado às aquisições da linguagem, promove mudanças radicais no pensamento da criança, que neste período corresponde à sua atividade prática, ou seja nessa fase pensar é agir! (MARTINS, 2009, p. 115-116).

Concordamos com Martins (2009) que o educador precisa saber que neste período a criança está iniciando a construção da sua autoimagem e de sua identidade pessoal, e que aí estão os elementos da futura formação de sua personalidade. Daí a importância de uma atuação consciente junto às crianças, onde não apenas se conheça as características de cada período, mas se compreenda o movimento, o processo de uma maneira geral, no intuito de contribuir com o desenvolvimento psíquico infantil, como defende Pasqualini (2013).

Pensando nas características do desenvolvimento das crianças de quatro a seis anos, Martins (2010) apresenta algumas propriedades gerais que estão presentes no desenvolvimento psíquico nesta fase. Vale ressaltar mais uma vez que a idade cronológica aqui é apenas referência, já que o que determina o desenvolvimento infantil é na verdade a realidade concreta vivida no âmbito das relações sociais. Este é o período em que as crianças encontram-se na pré-escola e predominam como atividade principal os jogos simbólicos ou brincadeiras de papéis sociais, o que já foi sinalizado anteriormente.

Especificamente sobre o quarto ano de vida, Martins (2010) traz que essa é a fase marcada pela exploração de possibilidades e limites, conhecida como curiosidade infantil. A imagem sensorial do mundo aqui passa a ser denominada pelas palavras, sendo ampliada para diferentes significações. Porém isso não acontece de forma natural, sendo “a promoção do desenvolvimento da linguagem uma das mais importantes tarefas da educação junto às crianças pequenas” (MARTINS, 2010, p. 65). No início do quarto ano a capacidade de organização e elaboração do pensamento tornam-se maiores, por isso ocorre um desenvolvimento mais complexo da percepção, memória, imaginação. As imagens captadas são transformadas numa expressão verbal mentalizada, sendo possível distinguir propriedades como cor, forma, tamanho, peso, identidade, quantidade... Vale destacar, entretanto, que para essas conquistas se efetivarem é necessária a mediação do adulto; no caso do ambiente escolar, do professor, que faz a aproximação do aluno com o patrimônio cultural. Nesta época a criança ainda está envolvida com os objetos, deslocando-se da mera manipulação para uso destes como instrumentos que possuem uma função social. A partir do momento em que a

criança “esboça os primeiros resultados de um pensamento autônomo, raciocinando do específico para o geral e vice-versa” (MARTINS, 2010, p. 72), está superado o início da pré-escola.

Ao longo do quinto ano, a autora afirma que a criança mantém o status dos jogos simbólicos, ampliando para os trabalhos manuais (desenhos, modelagem, construção de objetos...), o que demonstra a complexificação da sua capacidade psíquica. As atividades lúdicas passam a fidelizar cada vez mais as relações reais devido ao progresso da consciência e na ampliação dos jogos simbólicos vão entrando em cena os jogos de movimento e os jogos com regras. Ocorre uma maior precisão no uso e compreensão da linguagem, a sociabilidade fica mais facilitada. Devido às atividades com regras, a conduta arbitrada vai se formando, a criança torna-se capaz de estabelecer relações de causa e efeito e sua capacidade para análises, sínteses e generalizações primárias se desenvolvem. Destaca ainda que é comum nesta fase a criança apresentar uma atitude crítica quanto às suas possibilidades operacionais, o que pode ser comprovado pelo uso de expressões como “eu não sei”, “eu não consigo”. Sendo importante que o professor compreenda essa resistência dentro de uma manifestação de reorganização do pensamento infantil, ajudando a criança nas atividades realizadas e afirmando suas possibilidades, valorizando assim as suas potencialidades latentes. Essa mediação do educador requer que as atividades oferecidas sejam fruto de “análise e planejamento, ensinando a criança a atender deveres e a realizar ações com um fim determinado, interferindo nas representações simbólicas e no estabelecimento de relações entre os motivos da atividade e seus resultados etc.” (MARTINS, 2010, p. 76). Ao fim do quinto ano, a criança já apresenta certa capacidade de transição do pensamento empírico concreto para formas mais abstratas de pensamento.

Assim, de acordo com Martins (2010), ainda que no sexto ano os jogos simbólicos e as atividades de produção ainda prevaleçam, este é um momento onde o raciocínio infantil adquire formas mais lógicas e por isso amplia-se a capacidade de realização das operações mentais requeridas na formação de conceitos. Se antes, ao se deparar com dificuldades, a criança substituí a tarefa, agora ela agirá buscando superar os desafios. Avançam a percepção, a linguagem e o pensamento, ocorrendo grandes mudanças também na memória, que passa a ser uma memória verbal. Embora não sejam a atividade principal os jogos didáticos, os jogos de dramatização, os esportes e os jogos de improvisação têm um papel importante nesta fase. As habilidades afetivo-cognitivas para aprendizagem mais complexas,

a exemplo da escrita, leitura e contagem demonstram já a passagem da fase pré-escolar para a escolar onde a atividade principal é o estudo.

Após analisarmos as especificidades que envolvem o trato com a criança de zero a seis anos, podemos afirmar como é imprescindível o ensino também nesta fase. Por isso concordamos que: “[...] quanto mais conhecemos a constituição histórico-social de seu desenvolvimento, mais afirmamos suas possibilidades para a aprendizagem sistematizada” (MARTINS, 2010, p. 91).

Como estamos, nesta pesquisa, abordando o trato da cultura corporal na Educação Infantil, passaremos a debater agora os jogos simbólicos ou brincadeiras de papéis sociais, atividade principal do período pré-escolar e um dos conteúdos da cultura corporal.

Arce e Simão (2006), ao analisar a psicologia do jogo de Elkonin, vão inferir que com base na teoria da atividade da aprendizagem e com uma sólida teoria psicológica, nesse caso a psicologia histórico-cultural, as metodologias de ensino e aprendizagem seriam eficazes para o desenvolvimento psíquico infantil. O papel do professor deve ser dominar este conhecimento para conduzir o desenvolvimento cognitivo da criança, mediando a formação da sua personalidade. Para as autoras, o jogo não é uma atividade natural e espontânea, mas resulta das relações sócio-históricas estabelecidas entre as crianças e os adultos. E embora em alguns momentos o jogo pareça uma atividade “livre” e desprovida de função, ele deve possuir uma finalidade e um resultado a ser atingido. Como já visto anteriormente, o jogo aparece logo na primeira infância através da manipulação dos objetos, este primeiro contato objetual manipulatório prepara as crianças para a passagem aos jogos de papéis sociais, na fase pré-escolar. Estes jogos ou brincadeiras protagonizadas já apresentam episódios da vida real, tendo argumentos bem definidos, guiando assim o desenvolvimento humano nessa fase.

Martins (2006) destaca a importância das brincadeiras de papéis sociais na formação da personalidade. Personalidade entendida aqui como:

Uma formação integral de tipo especial, produzida nas relações sociais que a pessoa estabelece ao longo de sua história, sendo um produto relativamente avançado do desenvolvimento histórico social e ontogenético do homem. [...] a personalidade de cada indivíduo não é produzida por ele isoladamente, mas sim resultado da atividade social, e em certo sentido não depende da vontade do indivíduo isoladamente, mas da trama de relações sociais nas quais encontra-se inserido (MARTINS, 2006, p. 29).

Para a autora, as brincadeiras de papéis sociais “representa a base do desenvolvimento de todos os atributos e propriedades humanas” (MARTINS, 2006, p. 39). Através das ações realizadas durante o brincar as estruturas internas vão se formando, favorecendo a autonomia

e a formação da personalidade. Ressalta, no entanto, que a brincadeira por si só não garante o desenvolvimento infantil, sendo necessária a intervenção do adulto no sentido de organizar a trajetória de apropriação e objetivação realizada pela criança. A fase pré-escolar é, segundo Martins (2006), marcada pela construção de conhecimentos cada vez mais sistematizados, onde a curiosidade infantil na busca das verdadeiras explicações sobre os fenômenos acaba por determinar a passagem do nível de desenvolvimento da consciência da criança sobre si e sobre o mundo, até as atividades de estudo que demarcam a próxima fase de desenvolvimento.

De acordo com a autora, as brincadeiras de papéis sociais contribuem na formação de processos como o desenvolvimento da consciência, o desenvolvimento afetivo-emocional, das capacidades e traços de caráter e na formação moral. A respeito do desenvolvimento da consciência, afirma que a criança através dos jogos protagonizados supera o nível de consciência limitado ao presente, ganhando a capacidade de abstrair. E, assim, passam a articular as ações a vários objetos, símbolos que ganham significados sociais. A criança caminha então na superação de uma autoconsciência afetiva, para uma autoconsciência racional, podendo elaborar juízos e avaliações sobre o que o rodeia, o que é facilitado pelos jogos que envolvem papéis nos argumentos e relações sociais. Sobre o desenvolvimento afetivo-emocional, o destaque encontra-se no fato de que a criança passa a ter uma compreensão mais ampla das relações sociais, das atividades das pessoas e das respostas afetivas destinadas a elas. No que se refere às capacidades e traços de caráter, os jogos podem contribuir para que a criança obtenha também capacidades físicas e consolide ações e modos de reação, utilizados nas mais diversas atividades e relações, operando ativamente numa coletividade, porém apresentando o lugar que ocupa através dos padrões de relacionamentos e das reações comportamentais. Sobre a formação moral, a autora assinala que durante a brincadeira de papéis são formuladas reflexões mesmo que primárias sobre as imitações realizadas pela criança, desta forma, ela inaugura novos domínios sobre seus comportamentos, ampliando o mecanismo de controle de si, sinal de uma personalidade desenvolvida.

Elkonin (apud ARCE; SIMÃO, 2006) ressalta que entender a natureza psicológica do jogo permite ao professor não apenas compreender a sua importância para o desenvolvimento infantil, mas obter elementos para dirigir a atividade de forma consciente no processo educativo. De acordo com Elkonin (apud ARCE; SIMÃO, 2006), o trabalho pedagógico dos professores preocupados com a educação de qualidade das crianças de zero a seis anos deve

estar norteado pelos seguintes pressupostos: na escolha de jogos protagonizados e brincadeiras de papéis sociais que aponte o tipo de homem e sociedade que o professor pretende formar; no caso desta pesquisa, o trabalho pedagógico precisa estar articulado com os anseios da classe trabalhadora, apontando para a superação do capitalismo. Além disso, o professor precisa articular os papéis vivenciados pelas crianças, durante os jogos com atitudes que se esperam para uma formação humana omnilateral, ajudando o educando na apreensão e compreensão dos papéis sociais assumidos na luta de classes. E, por fim, o professor precisa estar atento à distribuição dos papéis, para que as crianças possam experimentar diversas posições na atividade lúdica, não sendo necessário brinquedos e acessórios sofisticados, mas essenciais para o desenvolvimento da brincadeira. Duarte (2006) ratifica que o nosso papel enquanto educadores e pesquisadores é avançar “[...] na utilização da brincadeira de papéis sociais como uma atividade que de fato impulse a formação da criança” (DUARTE, 2006, p. 96).

Pelo que já foi exposto até aqui, podemos concordar com Martins (2006) que a formação da personalidade é um processo complexo, e que por isso requer o planejamento intencional das condições para que isto ocorra. Por isso é essencial que os professores que vão atuar no âmbito da Educação Infantil se reconheçam enquanto agentes transmissores de conhecimento, responsáveis por produzir a humanidade em cada indivíduo. Ultrapassando a visão de que o docente na Educação Infantil é aquele que apenas “cuida”, cuidar aqui significa produzir o humano, passando pela alimentação, pelo andar, pelo movimentar, enfim pelo desenvolvimento das máximas capacidades humanas, como defende Arce (2010).

O professor aqui planeja antes de entrar em sala, prepara-se estudando os conteúdos, desenvolvendo estratégias de ensino e buscando metodologias eficazes para a aprendizagem. Enfim ele sabe que o desenvolvimento de suas crianças será marcado pelo seu trabalho intencional em sala de aula. Desde o momento em que entra na escola, o professor tem plena consciência de que precisa estar 100% com as crianças, que suas atitudes, sua fala reverberam na humanização das crianças sobre sua responsabilidade (ARCE, 2010, p. 35).

No que tange ao ensino da cultura corporal na escola de Educação Infantil, na maioria das vezes ela é negada, sendo substituída pelo movimento sem intencionalidade, o que podemos inferir a partir de estudo realizado por Silva (2009). A autora fez uma análise do cotidiano de duas instituições de ensino destinada à Educação Infantil, uma particular e uma pública, e que o que prevalece no trato com o brincar ou com a “hora” do movimento e expressão corporal é o espontaneísmo. As escolas que possuem o ensino infantil, em sua maioria, se baseiam no construtivismo e, deixando de lado algumas especificidades do ensino privado para o público, o que a autora destaca é que os alunos são indivíduos livres para

aprender, buscar o conhecimento, não existe saberes pré determinados, mas sim conteúdos surgidos do “desejo” da criança. A expressão corporal serve para romper com a imobilidade das crianças e o conhecimento deve ser construído a partir da curiosidade infantil. O movimento ou expressão corporal, como é tratada a Educação Física nessas instituições, é realizado através de circuitos, onde o educador organiza caminhos a serem explorados pelas crianças, oficinas de materiais que envolve a exploração de objetos e os jogos que são realizados de maneira livre, para que a criança construa seu conhecimento através das relações estabelecidas.

Em defesa do ensino sistematizado e do professor como agente essencial para que ocorra construção do conhecimento, Silva (2009) destaca que o educador precisa ser visto como alguém que transmita os resultados do desenvolvimento histórico, que traduz os traços da atividade humana objetivada nos objetos da cultura com o intuito de favorecer a humanização.

Um exemplo de que uma organização curricular baseada nos fundamentos teórico do materialismo histórico dialético, da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica é possível é a proposta do Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel no Paraná. Ela foi concluída em 2007 e implantada em 2008, e de acordo com Malanchen, Matos e Pagnoncelli (2012), a opção pela escolha do método materialista histórico dialético foi com o objetivo de cooperar para que a ação docente fosse direcionada de forma intencional e coerente. Este é um currículo construído junto com os professores da Rede que realizaram diversos estudos e encontros de formação e optaram por esta teoria. Por isso esta organização curricular apresenta como concepção de homem e sociedade uma visão de que os homens não se tornam humanos de forma isolada, mas na relação com a natureza por meio do trabalho e nas relações sociais. A humanização é resultado, portanto, da cultura material e intelectual historicamente sistematizada. Como afirmam Malanchen, Matos e Pagnoncelli (2012), este processo sócio-histórico tem como base o modo de produção que não está apenas ligado ao campo econômico, mas influencia a política, o campo ideológico e todas as relações sociais. A concepção de educação e educação escolar presentes no currículo é baseada em Saviani (2011), de que a educação é a forma de cultural de transmitir os conceitos elaborados historicamente pela humanidade. Assim, a tarefa da educação escolar:

[...] é mediar a constituição dos indivíduos e a produção da cultura universal humana, num processo educativo intencional e portanto direcionado, planejado, por meio do qual o indivíduo é instigado a se apropriar das formas mais desenvolvidas do saber objetivo elaborado historicamente pelo homem (MALANCHEN; MATOS; PAGNONCELLI, 2012, p. 71).

Assim, nesse currículo a escola é vista como instituição portadora de uma função política essencial, a de socializar os conhecimentos para que estes não fiquem apenas sob domínio da classe burguesa. Os autores finalizam trazendo que embora seja necessário ajuste durante o processo de execução desse currículo, principalmente no que diz respeito ao método, os resultados positivos são muitos, representados pela compreensão dos professores do trabalho educativo focado na aprendizagem dos alunos e no conhecimento sobre as lutas que precisam ser travadas junto ao poder público.

Com essa compreensão, podemos inferir que, para o ensino dos conteúdos da cultura corporal, o professor precisa ter domínio dos conteúdos e métodos para que obtenha êxito no processo educativo intencional. No âmbito da Educação Infantil na perspectiva da formação humana, o professor de Educação Física precisa dominar alguns conhecimentos, dentre eles o trato com o conhecimento sobre o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, que envolve o conhecimento sobre como contribuir para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e quais as capacidades e possibilidades na Educação Infantil. Além de conhecer e sistematizar os conteúdos clássicos da Educação Física que as crianças precisam dominar para o pleno desenvolvimento de tais funções, contribuindo assim para o desenvolvimento da humanidade em cada indivíduo singular.

4 O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO AMPLIADA

Este capítulo versa sobre os principais eixos e fundamentos da formação em Licenciatura Plena de Caráter Ampliado em Educação Física, assim como apresenta os dados da análise realizada a partir dos documentos que norteiam a formação ampliada, oferecida na Ufba desde 2011, apontando se os pressupostos do materialismo histórico dialético, da teoria histórico-cultural, da pedagogia histórico-crítica e da metodologia crítico-superadora estão presentes no PPP, e nas disciplinas de Prática de Ensino do Curso de Licenciatura Plena de Caráter Ampliado em Educação Física da Ufba e quais são as possibilidades superadoras apresentadas a partir da análise destes documentos, considerando a formação humana na formação de professores de Educação Física que atuarão na Educação Infantil.

4.1 LICENCIATURA AMPLIADA: UMA PROPOSTA SUPERADORA

Levando em consideração a existência no âmbito da formação de professores de dois projetos antagônicos, como já mencionado anteriormente, Taffarel e Santos Júnior (2010) vão afirmar que na conjuntura atual os cursos de formação, em geral, e em especial os de Educação Física, estão sendo instituídos para atender as demandas do capital organizar a vida. Existindo assim, de um lado um projeto de formação que se adequa à manutenção da escola capitalista e alienadora, e por outro lado, um projeto de formação crítico superador que visa uma formação para além do capital.

Estes projetos se diferenciam principalmente na concepção de formação humana. Compreendendo que o fato do homem se tornar homem tem a sua centralidade no trabalho, categoria ontológica que permitiu ao ser humano sair da condição biológica para a social, Taffarel e Santos Júnior (2010) chamam a atenção para o fato de que o modo de produção capitalista gerir as relações sociais, subsume o trabalho e o trabalhador, erguendo toda uma cultura, que por mediações e contradições torna hegemônico um padrão de relações que nega ao homem a possibilidade de desenvolver-se plenamente. Cada ser humano que nasce não nasce acabado e pronto a servir ao modo de produção capitalista, tudo se aprende, se cria, se transforma, mas de acordo com o legado histórico e social, e com o grau de desenvolvimento das forças produtivas, e de sua capacidade de produção que são, também, determinadas historicamente.

Marx (2004), ao analisar a relação do trabalhador com o produto do seu trabalho na sociedade capitalista, ressalta que o trabalhador na relação empregador-empregado se rebaixa à condição de mercadoria e de mais miserável mercadoria, já que gera a acumulação do capital cada vez mais em poucas mãos através da concorrência. E que no final da relação capitalista, toda a sociedade decompõe-se em duas classes, dos proprietários e dos trabalhadores sem propriedade. E numa relação de exploração, o que é produto da relação do homem com o seu trabalho, produto de seu trabalho e consigo mesmo, vale como relação do homem com outro homem, como o trabalho e o objeto do trabalho de outro homem.

As condições expostas anteriormente geram, portanto, diferenças que surgem historicamente e culminam na luta de classes, caracterizadas por Taffarel e Santo Júnior (2010), como o embate entre grupos antagônicos que possuem interesses distintos resultantes do lugar que ocupam na produção social da existência. Este confronto se solidifica quando os grupos sociais que não possuem os meios de produção se “rebelam” contra os detentores da propriedade privada.

Porém, para que isto ocorra é necessário o desenvolvimento da consciência de classe, que, como apontam Taffarel e Santos Júnior (2010), infelizmente não é algo que está intrínseco no indivíduo a depender do lugar que ocupa na sociedade, está acoplado fundamentalmente ao grau de desenvolvimento das ideias produzidas, desenvolvidas e disponibilizadas, acessadas e compreendidas pelo conjunto dos membros de uma ou outra classe. E isto está ligado, em grande parte, ao tipo de educação destinado aos membros de uma sociedade.

Caracterizando as condições das correlações de forças em que se dão os rumos das políticas sociais, incluídas aquelas destinadas à formação de professores, os autores destacam que: vivemos no capitalismo e este infecta à consciência de classes; o Estado está cada vez mais impregnado da força dominante da burguesia e prevalecem os interesses do capital; as alternativas políticas da socialdemocracia e sua terceira via, para quem o capital tem solução, estão sendo implantadas com suas conseqüentes catástrofes sociais; o povo brasileiro disse não ao neoliberalismo, mas a consciência socialista está longe de ser plenamente desenvolvida.

Como já visto, a partir de 1980, a formação em Educação Física começa a sofrer alterações curriculares que vão rebater na formação desses futuros professores, que culminam com aprovação das atuais Diretrizes Curriculares. Taffarel e Santos Júnior (2010) destacam que em relação ao plano geral das políticas de governo implantadas no Brasil desde FHC nada

foi alterado; as atuais DCNEF são a expressão contingente de uma necessidade histórica do capitalismo de garantir a hegemonia na direção do processo de formação humana, da qual a Educação Física é parte integrante.

Pensando nas estratégias e táticas utilizadas pelo capital para manter sua hegemonia Taffarel, Lacks e Santos Júnior (2006) afirmam que houve uma adequação do sistema educacional às políticas imperialistas, através da implementação de reformas e de reestruturações e reformulações tanto no aparelho do Estado – Reforma Administrativa – quanto no sistema educacional – Lei de Diretrizes e Bases para Educação Nacional (Lei n. 9.394/1996), Parâmetros Curriculares Nacionais, Novas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação e o Projeto de Lei n. 7.200/2006 da Reforma Universitária. No entanto, os autores explicam que estas reformas encontram fortes resistências, pois não contemplam as reivindicações dos professores, técnico-administrativos e estudantes e têm gerado enfrentamentos por parte das organizações sindicais, estudantis e científicas que lutam de forma organizada em defesa da educação pública, laica, de qualidade, socialmente referenciada com financiamento público.

Num processo contra hegemônico a todo esse emaranhado de ideologias que tem como objetivo favorecer a continuidade do sistema capitalista, Taffarel, Lacks e Santos Júnior (2006), baseados nas reivindicações de entidades educacionais que são contra ao que está estabelecido a respeito da formação de professores, destacam a defesa de uma base comum nacional como um instrumento de luta e resistência contra a degradação da profissão do magistério, permitindo a organização e a reivindicação de políticas de profissionalização que garantam a igualdade de condições de formação onde se destacam dois eixos principais: a) formação teórica de qualidade; b) docência como base da identidade profissional.

Ratificando a sua posição de apoio aos setores que representam os professores e estudantes, Taffarel e Santos Júnior (2010) trazem a necessidade de revogação das diretrizes e abertura de novo processo que leve em consideração as reivindicações históricas de entidades como a Anfope, Forumdir (Fórum de Diretores das Faculdades), Anped (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), Anpae (Associação Nacional de Política e Administração da Educação), CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação), Exneef (Executiva Nacional dos Estudantes de Educação Física), entre outros. Apontam ainda que a cilada da democracia neoliberal se manifesta em quatro fases inseparáveis: turvar o debate; desqualificar as posições críticas; cooptar setores/pessoas-chave e manufaturar o consenso convidando setores/pessoas para decidir o que já está de antemão

decidido. E foi assim o processo de definição das atuais Diretrizes, um emaranhado de sujeitos políticos que tentaram conciliar o inconciliável. O resultado foi esse: “Um museu de grandes novidades, que mais confunde que esclarece e que não serve como instrumento para alavancar um processo de formação de professores de Educação Física calcado numa perspectiva emancipatória” (TAFFAREL; SANTOS JÚNIOR, 2010, p. 31).

Numa tentativa de condensar as principais críticas, já apontadas anteriormente sobre as atuais Diretrizes para a formação de professores, especialmente as de Educação Física, Taffarel (2012) apresenta quatro pressupostos: a crítica ao modo de produção capitalista que está levando a humanidade à degeneração, destruição; o marco regulatório previsto na Constituição da República Federativa do Brasil enquanto marco referencial da lei maior que rege as relações no modo de produção capitalista, de acordo com seu grau de desenvolvimento, neste momento histórico; o projeto histórico para orientar o debate acadêmico, a formulação das pesquisas e a formação e atuação de professores, particularmente dos professores de Educação Física e à realidade atual dentro da qual está inserida a disputa de projetos de formação do professor de Educação Física. De um lado, a tendência conservadora de formação dividida em dois cursos e, de outro, a proposta revolucionária de formação unificada.

A autora acrescenta que na realidade atual a formação de professores nos permite levantar a *hipótese* de que está em curso um processo de desqualificação e destruição das forças produtivas, nas quais encontram-se o trabalho e o trabalhador, que se expressa na formação dos trabalhadores, nos seus processos de qualificação acadêmica e de atuação profissional. Processos que, contraditoriamente, se dão pela negação do conhecimento científico, pelo estabelecimento de consensos, pela coerção, pela regulamentação e pela criação de conselhos de caráter privatista. Processos que se consolidam pelas seguintes táticas do capital: retirada dos intelectuais orgânicos das lutas de classes; recuo da teoria; diretrizes curriculares fragmentadas; currículos de Graduação rebaixados teoricamente; Regulamentação do Profissional; Criação de Conselhos para a Fiscalização dos Profissionais.

Sendo assim, como forma de superação desse modelo de formação reducionista no âmbito da Educação Física, desde 2001, o grupo de pesquisa Lepel/Ufba, juntamente com o Departamento de Educação da Ufba e outras representações estudantis e IES do país propõem a revogação das atuais Diretrizes Curriculares e a implantação de um modelo superador de formação, a Licenciatura de Caráter Ampliado.

As novas Diretrizes, de acordo com Taffarel (2012), para um curso único na perspectiva da formação omnilateral, deverá ter como referência o projeto histórico superador ao atual modo de produção capitalista. O trato com o conhecimento no currículo, em especial a prática do ensino e o estágio supervisionado obrigatório, deve, por meio de ciclos e sistemas de complexos, materializar a tese da articulação do conhecimento no currículo; tendo como eixo articulador do conhecimento o trabalho na sua dimensão ontológica, que se expressa na atuação docente como o trabalho pedagógico, com base na cultura corporal.

De acordo com a Cartilha de subsídios aos debates da Campanha Nacional pela revogação das Atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação em Educação Física, organizada pela Exneef em 2010 (EXNEEF, 2010), a Licenciatura Ampliada possibilita a real qualificação para o trabalho, trazendo como elemento fundamental a intervenção pedagógica. Além disso, propõe uma formação humana e emancipatória calcada na concepção de currículo ampliado, unidade entre teoria e prática, criatividade, reflexão crítica e superadora e a docência como identidade profissional. Traz ainda como matriz científica a história do homem e da natureza.

Coadunamos da defesa de Taffarel e Santos Júnior (2010) quando afirmam que a Educação Física é um campo de estudo e ação profissional multidisciplinar, cuja finalidade é possibilitar, a todo cidadão, o acesso aos meios e conhecimentos acumulados historicamente que possibilitam a cultura corporal e esportiva, compreendido como direito inalienável de todos, parte importante do patrimônio histórico da humanidade e do processo de construção da individualidade humana. Desta forma, o curso de formação deve ser caracterizado como Licenciatura Ampliada, na qual o licenciado está apto a agir em diferentes campos de trabalho mediado por seu objeto, a cultura corporal por meio da docência. O currículo nesta perspectiva é concebido como um fenômeno histórico, resultante das relações sociais, políticas e pedagógicas que se expressam na organização de saberes vinculado à formação do ser humano. A intenção é consolidar uma consistente base teórica, fazendo-a a partir da teoria do conhecimento, que possibilita a construção do saber a partir de categoria da prática, permitindo sua organização em ciclos, mediante a construção da realidade e, daí, as sistematizações, as ampliações e aprofundamentos. O professor de Educação Física, além do domínio dos conhecimentos específicos para sua ação profissional, deve necessariamente, compreender e enfrentar as questões referentes ao trabalho capitalista, seu caráter e organização. É preciso demonstrar capacidade de trabalhar de forma solidária, em grupo, com autonomia e auto-organização, para tomar decisões bem como se responsabilizar por suas

opções. É preciso ainda, que saiba avaliar criticamente sua própria atuação e o contexto em que atua, e que saiba interagir, cooperativamente, tanto com sua comunidade profissional quanto com a sociedade.

De uma maneira didática, a reformulação curricular para a formação unificada, de acordo com Taffarel (2012), seguiu os seguintes princípios: tempo pedagógico redimensionado, enxuto, redefinido no que diz respeito à relação universidade-campos de trabalho; conteúdos reordenados tendo o trabalho como princípio educativo; conhecimentos organizados em quatro eixos ou módulos: os fundamentos, os conteúdos específicos, a práxis e a formação científica; ênfase no currículo multidisciplinar; objeto de estudo, a cultura corporal; prática do ensino (400 horas), tendo como objeto a aproximação à docência e, o estágio supervisionado (400 horas) de aproximação com os campos de trabalho de acordo com legislação vigente; trabalho de conclusão de curso iniciado no primeiro semestre letivo com o desenvolvimento de atividades educativas orientadoras do trabalho científico (200 horas); currículo com previsão da autodeterminação dos estudantes na organização livre dos seus conteúdos curriculares (200 horas); currículo com inserção nas redes públicas – de educação, de saúde, de esporte, de lazer, de treino de alto rendimento; currículo com delimitação e avaliação sistemática do grau de desenvolvimento da capacidade teórica dos estudantes e das competências globais e habilidades para o exercício do professor de Educação Física que se caracteriza historicamente pela docência, ou seja, o trabalho pedagógico, a atitude científica, a gestão e administração científica, a organização do conhecimento pelo trabalho pedagógico; currículo com uma orientação epistemológica com base na teoria crítica, de referencia marxista; currículo com delimitação de um objeto preciso de estudo – a cultura corporal.

4.2 O TRATO COM O CONHECIMENTO SOBRE O TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO CURRÍCULO DO CURSO DE LICENCIATURA PLENA DE CARÁTER AMPLIADO DA UFBA

O PPP vigente da Ufba foi implantado legalmente em 2010, após longo debate para a sua reestruturação. Como em outras IES do Brasil, o processo de implantação da Licenciatura Ampliada em Educação Física nesta universidade foi marcado por disputas políticas e ideológicas que influenciaram na escrita dos documentos que estão sendo analisados nesta pesquisa.

No primeiro semestre de 2011, tem-se o ingresso da primeira turma de estudantes. Os aspectos legais, nos quais o curso de Licenciatura em Educação Física foi desenvolvido são:

a) Parecer CNE/CES 776/1997, que estabelece princípios e orientações para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação;

b) Resolução CNE/CP 01/2002, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de formação de professores da Educação Básica;

c) Resolução CNE/CP 02/2002, que institui a carga horária dos cursos de licenciatura;

d) Resolução CNE/CES 07/2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física;

e) Resolução CNE/CES 07/2007, que altera o parágrafo 3º do artigo 10 da Resolução CNE/CES 07/2004;

f) Resolução UFBA/CONSEPE 02/2008, que estabelece definições, princípios, modalidades, critérios e padrões para a organização de cursos de graduação na Ufba;

g) Resolução 05/2003 da Câmara de Ensino de Graduação da Ufba, que altera os parágrafos 3º e 4º do Art. da resolução n. 02/2002 – que estabelece as diretrizes gerais relativas ao processo de implantação da “Política de Reestruturação dos Currículos dos Cursos de Graduação da UFBA” (UFBA, 2011, p. 09).

Durante a coleta de dados, buscamos o Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura Plena em Educação Física da Ufba e os planos de curso das disciplinas Prática de Ensino da Educação Física I, Prática de Ensino da Educação Física II, Prática de Ensino da Educação Física III e Prática de Ensino da Educação Física IV. Visto que estas eram as disciplinas que até o momento de conclusão da nossa pesquisa haviam sido ministradas por completo, os Estágios que também fazem parte do Eixo Práxis, ainda estão em andamento.

Inicialmente, fizemos uma leitura dos documentos por inteiro, no sentido de identificar aspectos significativos para a nossa pesquisa. Selecionamos a partir daí categorias de análise para cada documento, no caso do PPP trabalhamos com as categorias: *teoria do conhecimento, teoria do desenvolvimento humano e da aprendizagem, teoria pedagógica e proposições pedagógicas para a Educação Física*. Buscando identificar trechos ou expressões que pudessem elucidar quais as teorias que norteiam este documento e que proposições de Educação Física são apontadas. Na análise dos planos de curso das disciplinas optamos por trabalhar com a categoria *trato com o conhecimento sobre as teorias do*

desenvolvimento humano e da aprendizagem, por entender que este é o conhecimento primordial para que o professor de Educação Física atue na Educação Infantil. Afinal, a sua prática pedagógica precisa estar atrelada a uma perspectiva de formação humana e isso só é possível após a compreensão do processo de desenvolvimento e aprendizagem. Sem esquecer, é claro, da importância do docente conhecer também as teorias pedagógicas que vão embasar a sua atuação.

A partir desses dados, foi possível organizar um quadro das frequências das ocorrências em relação a cada categoria que deu, em certa medida, orientação para a descrição analítica dos dados.

Quadro 1 – Análise do PPP do curso de Licenciatura em Educação Física da UFBA

INSTRUMENTO DE REGISTRO DAS REFERÊNCIAS		
Texto Analisado: Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal da Bahia-Ufba.		
CATEGORIAS DE ANÁLISE	LOCALIZAÇÃO NO PPP	FONTE DE REFERÊNCIA
Teoria do conhecimento	<p>“O objetivo é consolidar uma base teórica consistente fazendo-o a partir da Teoria do Conhecimento que possibilita a construção do conhecimento como categorias da prática permitindo a organização do conhecimento em ciclos – da constatação de dados da realidade às sistematizações, generalizações, ampliações e aprofundamentos – configurando os sistemas de complexos temáticos que por sua vez estruturam programas como programas de vida para a formação humana. Para consolidar uma base teórica, a prática, enquanto práxis social, deve ser o eixo articulador do conhecimento no currículo, tendo a história como matriz científica.” (p. 10).</p> <p>“A <i>Base Comum Nacional</i> deverá, portanto, permitir o domínio do conhecimento e seus meios de produção, em uma perspectiva de totalidade, radicalidade e de conjunto, do conhecimento produzido e que permita relações e ações transformadoras na realidade, tendo no horizonte um projeto histórico de superação do modo do capital organizar a vida na sociedade – modo este criado nas relações humanas, com caráter duplo, contraditoriamente de desenvolvimento das forças produtivas e de sua concomitante destruição.” (p. 11).</p> <p>“O conceito de trabalho humano com o qual lidamos nos diz que “O primeiro pressuposto de toda a história humana é naturalmente a existência de indivíduos humanos vivos” (MARX, 1987, p. 27). E para se manter vivo, teve o homem que produzir seu meio de vida, meio este que foi sendo modificado no curso da história pelas ações dos próprios homens em contato com a natureza, com os outros homens e consigo mesmo. Esta produção dos meios de vida, que tanto gera bens materiais quanto não materiais, se deu com base no trabalho humano. O trabalho é uma condição da existência humana, independentemente de qual seja a forma de sociedade. Ainda segundo MARX (1987), o trabalho é uma necessidade que medeia o metabolismo entre o homem e a natureza e,</p>	Não constam as referências no projeto.

portanto, o da própria vida humana.” (p. 13-14).

“Aqui estamos privilegiando este tipo de produto não material, que se consome no ato de produção, e que, apesar das resistências, está sujeito ao processo de mercantilização, sofrendo alterações em suas qualidades mais íntimas (MARX, 1969, pp. 108-20). **Ao analisar o processo de trabalho, Marx deixa evidente que a utilização da força de trabalho é o próprio trabalho, e que a força de trabalho em ação é o próprio trabalhador que vai reaparecer em forma de mercadoria, mercadoria esta trocada por salários com os quais os trabalhadores obtêm seus meios de subsistência (1989, p.201).**” (p. 15).

“Privilegiamos esta abordagem por reconhecermos que a Educação Física, dentro do **modo de produção capitalista**, desenvolve-se a partir do **confronto e do conflito** entre os **interesses de classes sociais antagônicas**, na luta pela hegemonia de seus **projetos históricos**. Confrontam-se, portanto, **forças sociais e políticas que estão relacionadas com a estrutura social, com a divisão da sociedade em classes sociais.**” (p. 16).

“Por entendermos a necessidade de mudanças profundas e urgentes na formação do professor de Educação Física – para que o mundo do trabalho, os campos de trabalho e o mercado de trabalho sejam enfrentados, compreendidos e reestruturados na perspectiva dos **interesses da formação humana- e não na lógica do capital** – é que estamos nos propondo a identificar uma política global de formação do professor de Educação Física que permita uma **consistente básica teórica** para a atividade pedagógica no campo da cultura corporal.” (p. 17).

“Cabe-nos, portanto, identificar as demandas tradicionais e emergentes, bem como, as demandas históricas, mediatas e imediatas no âmbito da Educação Física, Esporte e Lazer. Tais demandas históricas podem ser reconhecidas nas reivindicações de amplos setores por espaço, tempo, aparelhos e orientações adequadas para as práticas corporais, enquanto práticas indicativas de qualidade de vida e **emancipatórias do sujeito e da classe.**” (p. 20).

“Devendo isto ser realizado com base na compreensão do mundo do trabalho, no **modo de produção e reprodução da vida capitalista.**” (p. 20).

“A capacidade de argumentação de modo a saber justificar e articular sua visão de mundo e sua prática profissional com a **construção do projeto histórico para além do capital**, bem como balizar sua

	<p>ação profissional à luz da crítica às teorias produzidas a partir dos campos de conhecimento específicos e afins.” (p. 24).</p> <p>“O conhecimento é fruto da práxis humana e a origem dos conteúdos decorre da atividade prática do homem para atender interesses específicos de classes sociais distintas.” (p. 25).</p>	
<p>Teoria do desenvolvimento e da aprendizagem</p>	<p>“O desenvolvimento de tais dimensões requeridas na formação do professor de Educação Física deverá ocorrer a partir de experiências de interação teoria e prática nas quais toda a sistematização teórica deve ser articulada com as situações de ação profissional balizadas por posicionamentos reflexivos com consistência e coerência conceitual.” (p. 18).</p> <p>“A resolução de problemas concretos da prática profissional e da dinâmica das instituições afins, zelando pela aprendizagem e pelo desenvolvimento das pessoas.” (p. 23).</p> <p>“Compreendem os estudos acerca das relações do ser humano com a natureza, com os demais seres humanos na sociedade, com o trabalho, com a educação, a saúde, o desenvolvimento humano, o treino corporal esportivo e o trabalho científico.” (p. 26).</p> <p>“Portanto, a política global de formação, que dará identidade ao professor de Educação Física, é caracterizada historicamente pelo trabalho pedagógico, socialmente útil, no trato com o conhecimento acerca da cultura corporal e tem como ponto central as dimensões do desenvolvimento e da formação humana e político-social na perspectiva da formação omnilateral que significa, em última instância, a superação da formação unilateral, altamente especializada, alienada e limitada.” (p. 18).</p>	
<p>Teoria pedagógica</p>	<p>“Nelas o currículo é concebido como um fenômeno histórico, resultado das relações sociais, políticas e pedagógicas que se expressam na organização de saberes vinculados à formação do ser humano.” (p. 10).</p> <p>“A compreensão de uma concepção de formação humana omnilateral, em contraponto à concepção de competências, não incorrendo o reducionismo que induz a formação de um sentido meramente instrumental, mas sim, como uma política global que compreende dimensões humanas tais como a científica, pedagógica, técnica, ético-moral e política.” (p. 11-12).</p> <p>“O domínio dos meios de produção do conhecimento – as categorias e leis do pensamento</p>	

científico - tanto quanto os instrumentos referentes a métodos e técnicas de pesquisa, bem como, o **acumulado historicamente** acerca da cultura corporal.” (p. 12).

“O Licenciado em Educação Física no curso de Licenciatura- de caráter Ampliado- deve ter uma **formação humana na perspectiva omnilateral.**” (p. 12).

“A compreensão desta dimensão é relevante a medida em que a expressão no currículo da compreensão sobre o trabalho poderá resultar em um currículo organizado a partir do **trabalho como princípio educativo** e daí decorrerem projetos e programas onde o trabalho socialmente útil e a prática sejam eixos articuladores da produção do conhecimento.” (p. 14).

“Além de dominar os processos lógicos de construção e os meios, técnicas e métodos de produção do conhecimento científico que fundamentam e orientam sua ação profissional, é imperioso que saiba mobilizar esses conhecimentos, transformando-os em ação moral, ética, estética e política libertadoras, emancipatórias, **na perspectiva da superação da sociedade de classes e, portanto, na perspectiva de uma filosofia da práxis social.**” (p. 18).

“Implicam também **a consciência de classe, a formação política e a organização revolucionária.**” (p. 19).

“Frente a tais desafios históricos, o Curso de Licenciatura em Educação Física, de caráter ampliado, da UFBA **defende como perfil para seus professores a formação na perspectiva emancipatória e omnilateral.**” (p. 22).

“O domínio tanto dos meios de produção do conhecimento, **como de conhecimentos clássicos** e essenciais relacionados à cultura geral e à formação específica que são objetos das atividades humanas e profissionais, adequando-os às necessidades de emancipação sociocultural dos seres humanos e ao desenvolvimento democrático da sociedade.” (p. 23).

“Os Conhecimentos de Formação Ampliada são aqueles que permitem **uma compreensão de conjunto, radical e de totalidade** comum a qualquer tipo de formação profissional e que permite transcender a uma compreensão de um único sistema de ensino, o sistema formal de educação.” (p. 26).

“O Conhecimento Identificador da Área compreende **o estudo na perspectiva sócio-histórica** dos elementos constitutivos da cultura corporal como, por exemplo, os jogos, esportes, ginástica, dança,

	<p>lutas, mímicas, entre outras, a partir da sua gênese até a sua transposição didática no trabalho pedagógico com determinadas finalidades em diferentes campos e locais de trabalho.” (p. 27).</p>	
<p>Proposições Pedagógicas para a Educação Física</p>	<p>“Demandas pautadas em necessidades humanas e regionais que dependem do trabalho no campo da cultura corporal – necessidades educacionais, de saúde, lazer, esporte – das populações nordestinas, dos afro-descendentes, povos indígenas, crianças, jovens, adultos, idosos, populações do campo e da cidade, amplos setores que necessitam acesso a este bem cultural pela via do trabalho educativo e de lazer.” (p. 04).</p> <p>“Considerar a necessidade da ação pedagógica na escola e do ensino de temas da cultura corporal, fundamentais e de alta relevância para a educação da população.” (p. 08).</p> <p>“O que nos é evidente é que o currículo do curso não deve estar exclusivamente orientado para demandas de mercado de trabalho, mas sim, ter por base as reivindicações e as demandas históricas, baseadas nas necessidades e possibilidades humanas e seu desenvolvimento integral, na perspectiva da construção de novas formas de produção e relações da vida, a partir do âmbito da Cultura Corporal que constitui, em última instância, uma política cultural para a formação humana.” (p. 21).</p> <p>“[...] bem como para possibilitar que a cultura corporal, tematizada nas manifestações clássicas e emergentes da Educação Física, seja compreendida e analisada a partir da articulação das suas dimensões científica, técnica, moral, ética, política e pedagógica.” (p. 23).</p> <p>“Assim, faz-se evidente que o objeto de estudo da Educação Física é o fenômeno das práticas cuja conexão geral ou primigênia – essência do objeto e o nexo interno das suas propriedades – determinante do seu conteúdo e estrutura de totalidade, é dada pela materialização em forma de atividades – sejam criativas ou imitativas – das relações múltiplas de experiências ideológicas, políticas, filosóficas e outras, subordinadas às leis histórico-sociais. O geral dessas atividades é que são valorizadas em si mesmas; seu produto não material é inseparável do ato da produção e recebe do homem um valor de uso particular por atender aos seus sentidos lúdicos, estéticos, artísticos, agonísticos, competitivos e outros relacionados à sua realidade e às suas motivações. Elas se realizam com modelos socialmente elaborados que são portadores de significados ideais do mundo objetual, das suas propriedades, nexos e relações descobertos pela prática social conjunta. No momento damos, a essa área de conhecimento que se constrói a</p>	

partir dessas atividades, a denominação de “Cultura Corporal”. (p. 25-26).

“Guiar-se-á, também, pelo **estudo das distintas manifestações clássicas e emergentes da cultura corporal**, identificadas com a tradição da Educação Física. **O Conhecimento Identificador da Área compreende o estudo na perspectiva sócio-histórica dos elementos constitutivos da cultura corporal como, por exemplo, os jogos, esportes, ginástica, dança, lutas**, mímicas, entre outras, a partir da sua gênese até a sua transposição didática no trabalho pedagógico com determinadas finalidades em diferentes campos e locais de trabalho.” (p. 27).

“A Prática do Ensino compreenderá a aproximação ao exercício da docência e **será organizada em ciclos de constatação de dados da realidade, sistematizações, generalizações, confrontos de teorias, ampliação e aprofundamento com vivências e experiências práticas** em projetos de pesquisa sob a coordenação e orientação de professores pesquisadores da instituição.” (p. 28).

A respeito da categoria **teoria do conhecimento**, encontramos dez passagens que, após a análise, nos autorizam a reconhecer que a teoria que baliza o PPP é o materialismo histórico dialético.

O documento traz a história enquanto matriz científica; apresenta o entendimento da categoria modo de produção como o fator determinante das relações estabelecidas pelos homens com os próprios homens e com a natureza; o trabalho como categoria central que permite explicar ontologicamente o salto do ser meramente biológico à condição de ser social e para finalizar (projeto histórico), embora apareçam outros fundamentos desta teoria do conhecimento no PPP, pudemos encontrar o apontamento da superação da sociedade capitalista dividida em classes, portanto a revolução necessária. Estes são os principais fundamentos que sustentam a nossa afirmação inicial.

Na teoria do conhecimento materialista histórico-dialética, a história é sempre a matriz científica para explicar qualquer fenômeno. Assim, a maneira como o homem constrói a sua sobrevivência no interior do desenvolvimento do modo de produção que determina as relações sociais, o homem não nasce detentor do conhecimento, é só através do ato de produzir e reproduzir a vida que o conhecimento científico vai sendo construído, determinado pelas relações de produção. O trabalho é aqui atividade vital para a humanização. Como já visto na revisão bibliográfica dessa pesquisa, é através da necessidade de que produza aquilo que é indispensável para sua sobrevivência que o homem transforma a natureza, progredindo em relação à sua forma primitiva. A produção gera novas necessidades e novo processo produtivo em um movimento histórico. E, enquanto existir o homem, ocorrerá continuamente um aprimoramento das forças produtivas e das relações de produção. Estes pressupostos são muito bem desenvolvidos por Marx e Engels no conjunto das suas obras, alguns destaques do próprio Marx (1987) são citados no documento analisado (ver quadro de análise).

O apontamento de um projeto histórico que supere o capitalismo que aparece em alguns trechos e expressões do documento analisado denota um esforço para que as mazelas trazidas pela sociedade capitalista não se perpetuem, no intuito que os conflitos insolúveis gerados pelo capitalismo sejam superados.

Concluimos que a respeito da categoria **teoria do conhecimento**, o PPP do Curso de Licenciatura Plena em Educação Física da Ufba apresenta aspectos condizentes com a nossa

defesa daquilo que é necessário para que o professor de Educação Física atue na Educação Infantil na perspectiva da formação omnilateral. Já que, anteriormente na pesquisa, destacamos o materialismo histórico dialético como a única teoria do conhecimento capaz de embasar uma atuação do professor que busca a formação humana integral dos sujeitos.

Sobre a categoria de análise **teoria do desenvolvimento e da aprendizagem**, poucas inferências foram encontradas no PPP. Quatro expressões foram destacadas, pois denotam alguma aproximação com a possibilidade de trato com as teorias do desenvolvimento e da aprendizagem. Porém em nenhuma das citações foi mencionada qual teoria estaria dando base ao PPP, nem previsão de estudá-las em algum componente curricular. No que encontramos, damos destaque à defesa de uma formação do professor baseada no desenvolvimento de funções psicológicas superiores como a formação de conceitos, a construção de raciocínios lógicos e a consistência reflexiva. E a defesa de uma perspectiva sócio histórica. O que podemos apontar diante dessas expressões, e reconhecendo a teoria do conhecimento que está balizando o PPP, e a nossa revisão bibliográfica, é que essa advém da escola de pensamento da psicologia histórico-cultural de Vigotski. Entretanto, não há outros dados que nos permita fazer uma afirmação concreta, ficando apenas no plano da dedução lógica. Dessa forma, há uma necessidade imediata do PPP referenciar sob que teorias da aprendizagem os professores de Educação Física da Ufba estão sendo formados, para estabelecer uma coerência interna entre a teoria do conhecimento e a teoria do desenvolvimento e aprendizagem. Já que para atuar nos diferentes campos de trabalho o professor precisa ter o conhecimento de como a aprendizagem propicia o desenvolvimento humano. Caso contrário, isso implica numa incongruência teórica que não possibilitará ao professor no seu trabalho pedagógico na educação reconhecer qual a teoria que explica quais as atividades principais a serem desenvolvidas conforme cada fase do desenvolvimento humano.

Em alguns momentos, o documento traz expressões como “desenvolvimento humano”, “desenvolvimento integral”, “desenvolvimento das pessoas”, porém em nenhum tópico do PPP é previsto o estudo das teorias do desenvolvimento e da aprendizagem como já sinalizado acima. Se nos valermos apenas do desenvolvimento sem compreender como se concretiza esse desenvolvimento pela aprendizagem, o PPP pode trilhar pelas teorias do desenvolvimento que preconizam que a criança se desenvolve por si, portanto, não precisando de uma mediação da relação entre a objetivação e apropriação dos conhecimentos, ficando o desenvolvimento limitado pela sua práxis utilitária e pragmática.

Já sobre a categoria **teoria pedagógica**, embora não de maneira explícita, podemos identificar 11 trechos ou expressões que remetem a fundamentos da pedagogia histórico-crítica. Os fundamentos que aparecem no PPP são a defesa dos conhecimentos clássicos em detrimento dos cotidianos, a defesa do trabalho como princípio educativo e a defesa de uma perspectiva de formação humana baseada na omnilateralidade.

Os conhecimentos clássicos, segundo Saviani (2011), são o que justifica a existência da escola, visto que a sua função primordial é transmitir os conhecimentos produzidos pelas gerações anteriores, produzindo assim em cada indivíduo singular a humanidade que foi coletivamente acumulada. Em alguns trechos do documento aparecem a defesa das manifestações clássicas do conhecimento sobre a cultura corporal. Vale ressaltar que um currículo que possui um PPP que se baseia nesse princípio é um avanço diante dos “modismos” tão presentes atualmente que perpetuam as pedagogias do “aprender a aprender”, perspectivas vazias de conteúdo, onde o conhecimento é construído espontaneamente e a ciência é negada em detrimento das experiências práticas.

Sobre o trabalho educativo, Saviani (2011) afirma que o ensino é condição primordial para o desenvolvimento da humanidade em cada indivíduo singular.

Por isso, podemos inferir que o PPP analisado aponta para uma concepção de educação que atenda as múltiplas necessidades humanas, sendo necessário, como já mencionado anteriormente, de acordo com Manacorda (2010), a reintegração de um princípio unitário do comportamento do homem. E para que isto aconteça, não basta responder com a hipótese de uma teoria pedagógica e um sistema de educação que reintegrem imediatamente essas várias esferas divididas entre si; mas pressupõe uma práxis educativa, que ligando-se ao desenvolvimento real da sociedade, realize a não separação dos homens em esferas alheias, estranhas umas às outras e contrastantes, ou seja, uma práxis educativa que se funde sobre um modo de ser que seja o mais possível associativo e coletivo no seu interior, e, ao mesmo tempo, unido a sociedade real que o circunda.

Podemos reafirmar aqui que o PPP do Curso de Licenciatura Plena em Educação Física da Ufba, ao ser baseado na teoria do conhecimento materialista, tem como sustentação pedagógica a pedagogia histórico-crítica. Por esse motivo, elementos já discutidos anteriormente como o trabalho como atividade vital, a perspectiva da transformação social através da práxis educativa e, portanto, a educação como um dos instrumentos de transformação social são princípios que

aparecem no PPP e podem ser considerados fundamentos tanto da teoria do conhecimento como da teoria pedagógica.

Para finalizar a descrição da análise dos dados do PPP, avançamos para a categoria **proposições pedagógicas para a Educação Física** foram sinalizadas sete ocorrências. Estas frases ou expressões encontradas, em sua maioria, apontam à proposição da metodologia crítico-superadora, embora não as cite diretamente. Inicialmente ao analisar esta categoria, percebemos que o documento traz a cultura corporal como objeto de estudo da Educação Física tendo como conteúdos os jogos, esportes, ginástica, dança e lutas, propondo o trabalho educativo através de ciclos e destacando o trabalho pedagógico como função que unifica o trabalho do professor de Educação Física em qualquer área em que atue.

A metodologia crítico-superadora é uma proposição da Educação Física que tem seus fundamentos baseados na história e na atividade humana, apontando para a superação da sociedade capitalista. Pois, considera os conteúdos específicos enquanto resultado da atividade humana, atrelado ao modo como os homens produzem sua existência, estabelecendo a relação entre as implicações políticas, ideológicas, sociais e econômicas no processo científico de formação do ser humano.

Assim, a metodologia crítico-superadora, na mesma linha da pedagogia histórico-crítica, defende o desenvolvimento do pensamento científico do estudante para que o mesmo possa se confrontar com os dados da realidade pela abstração fazer sínteses e superar a visão sincrética do fenômeno.

Por fim, após análise do PPP do Curso de Licenciatura Plena em Educação Física da Ufba, concluímos que, de uma maneira geral, os fundamentos para uma formação humana estão postos no documento, visto que este entende o homem como fruto da atividade vital, o trabalho. Avança numa perspectiva pedagógica que está além das pedagogias do “aprender a aprender”, a pedagogia histórico-crítica, e apresenta uma visão superadora da sociedade de classes, apontando a Educação Física como um componente curricular capaz de contribuir para isto. Porém, no que diz respeito à formação específica para que o professor de Educação Física atue na Educação Infantil, o documento não aborda aspectos que vão embasar essa prática, não aparecem no PPP a previsão para o estudo das teorias do desenvolvimento e da aprendizagem e das teorias pedagógicas, aspecto necessário para o docente que vai atuar junto às crianças.

Quadro 2 – Análise do programa da disciplina do curso de Licenciatura em Educação Física da UFBA-Prática de Ensino 1

INSTRUMENTO DE ANÁLISE	
<p>Objeto: Trato com o conhecimento (seleção, organização e sistematização) sobre as teorias do desenvolvimento e da aprendizagem nas disciplinas do Eixo Práxis do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal da Bahia evidenciado na ementa, nos objetivos, nos conteúdos e na avaliação.</p> <p>Texto Analisado: Programas das Disciplinas – Prática de Ensino 1.</p>	
EMENTA	Prática de ensino e suas problemáticas significativas, a partir dos campos de intervenção sócio-pedagógica do professor de educação física, esporte e lazer e o ordenamento legal.
OBJETIVO	<p>GERAIS:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Aproximação à docência através do estudo dos fundamentos científicos, pedagógicos e técnicos do trabalho pedagógico na educação física - no sistema formal de ensino: educação básica, ensino superior, educação de jovens e adultos, e demais espaços formativos, na cidade e no campo, sistematizando-os e expondo-os verbalmente e por escrito, a partir de autores clássicos e de estudos e pesquisas veiculadas em bancos de dados e eventos científicos. 2. Constatar, sistematizar, generalizar e ampliar cientificamente as referências para o entendimento do desenvolvimento do trabalho pedagógico na educação física, em espaços educativos na cidade e no campo, considerando os pares dialéticos: objetivos-avaliação; conteúdos-métodos, tempos-espaços, Instituição-comunidade-Estado. <p>ESPECÍFICOS:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Utilizar instrumentos científicos para constatar, sistematizar, generalizar e ampliar as referências, apresentando verbalmente e por escrito em um texto científico sintético de no mínimo quatro páginas, as bases científicas, pedagógicas e técnicas do trabalho pedagógico na educação física em diferentes espaços formativos, considerando os pares dialéticos: objetivos-avaliação; conteúdos-métodos; tempos-espaços; Instituição-Comunidade-Estado; 2. Elaborar resumos analíticos dos textos científicos delimitados sobre o modo de produção, o trabalho, a educação e o trabalho pedagógico do professor de educação física, a fim de aprimorar a habilidade de leitura, análise e sistematização do estudo; 3. Elaborar portfólio contendo de forma sistematizada (a) o plano de curso; (b) os planos de aulas; (c) os relatórios de visita; (d) os textos delimitados para estudo; (e) os resumos analíticos de cada texto; (f) um texto síntese dos trabalhos desenvolvidos na disciplina de no mínimo quatro páginas; (g) um portfolio com o fim de auto-organização para a sistematização dos materiais que subsidiarão os trabalhos nas demais disciplinas relacionadas à prática do ensino da educação física que virão na seqüência.
CONTEÚDO	<p>Para o desenvolvimento dos conteúdos, recorreremos a:</p> <p>I – Os espaços formativos e o trabalho pedagógico do professor de Educação Física. Os pares dialéticos: objetivos e avaliação; conteúdos e métodos; tempos e espaços; relações professor-estudante-instituição-comunidade estado – modo de produção. Fundamentos teórico-metodológicos do trabalho pedagógico. As relações teoria-prática no trabalho pedagógico nas instancias formativas.</p> <p>II - Do trabalho em geral ao trabalho assalariado como fundante do ser social. Do trabalho em geral ao trabalho pedagógico. Fundamentos ontológicos e históricos do</p>

	trabalho humano e bases teórico-metodológicas para o exercício da docência. III - A formação para o trabalho pedagógico, a formação dos professores e seus campos de trabalho. O trabalho pedagógico na educação física, a prática do ensino na educação física.
AVALIAÇÃO	A avaliação levará em consideração os objetivos definidos e delimitados que serão observados durante as atividades acadêmicas – atitudes e conhecimentos – na elaboração dos seguintes trabalhos: (a) relatórios de vista aos espaços educativos considerando o roteiro anexo; (b) elaboração de resumos analíticos dos textos delimitados para estudo em sala de aula.
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	SAVIANI, D. Sobre a natureza e a especificidade da educação. In: SAVIANI, D. Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações . Campinas: Autores Associados, 2008. COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do ensino de educação física . São Paulo: Cortez, 1992. MARX, Karl. Salário, Preço e Lucro & Trabalho Assalariado e Capital . São Paulo: Expressão Popular, 2006. PONCE, Aníbal. Educação e Luta de Classes . 22 ed. São Paulo: Cortez, 2007. FREITAS; Luiz Carlos. Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática . Campinas. SP. Papirus, 1995. ESCOBAR; Micheli O. Transformação da Didática: construção da teoria pedagógica como categorias da prática pedagógica . Tese de Doutorado. Campinas: UNICAMP. GRUPO DE TRABALHO PEDAGOGICO. UFPE-UFSM. Visão didática da Educação Física; análise crítica e exemplos práticos de aulas . Rio de Janeiro: Ao livro Técnico, 1991. KUNZ, Eleanor. Didática da educação física 1: Futebol . Ijuí: Unijuí, 1998. KUNZ, Eleanor. Didática da educação física 3: Futebol . Ijuí: Unijuí, 2003.

Quadro 3 - Análise do programa da disciplina do curso de Licenciatura em Educação Física da UFBA-Prática de Ensino 2

INSTRUMENTO DE ANÁLISE	
Objeto: Trato com o conhecimento (seleção, organização e sistematização) sobre as teorias do desenvolvimento e da aprendizagem nas disciplinas do Eixo Práxis do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal da Bahia evidenciado na ementa, nos objetivos, nos conteúdos e na avaliação.	
Texto Analisado: Programas das Disciplinas – Prática de Ensino 2.	
EMENTA	Proposições para o ensino de Educação Física, reconhecendo suas bases teórico-metodológicas e sua viabilidade e possibilidades de implementação em um dado projeto político pedagógico.
OBJETIVO	GERAIS 1. Estudar os fundamentos científicos e técnicos do trabalho pedagógico das <i>Proposições para o ensino da Educação Física</i> elaboradas no Brasil a partir dos anos 80, sistematizando verbalmente e por escrito a sua posição em relação à teoria pedagógica, à teoria do conhecimento, ao projeto histórico, e ao trato com o conhecimento da cultura

	<p>corporal na escola (e fora dela), considerando o atual grau de desenvolvimento das forças produtivas e das relações de produção (luta de classes) – período de crise e de transição;</p> <p>2. Estudar os fundamentos científicos e técnicos do desenvolvimento do trabalho pedagógico no exercício da docência na educação física, em espaços educativos na cidade e no campo, considerando os pares dialéticos: objetivos-avaliação; conteúdos-métodos, tempos-espaços, instituição-comunidade-Estado.</p> <p>ESPECÍFICOS</p> <p>1. Ler, analisar, constatar, sistematizar, compreender, explicar e apresentar verbalmente e por escrito, em um texto científico sintético, de no mínimo quatro páginas, as bases científicas, pedagógicas e técnicas do trabalho docente na educação física, em espaços formativos, considerando os pares dialéticos: objetivos-avaliação; conteúdos-métodos; tempos-espaços; Instituição-Comunidade-Estado.</p> <p>2. Utilizar instrumentos científicos para observar, constatar, sistematizar, explicar o desenvolvimento do trabalho pedagógico na sala; quadra; ginásio de aula, na cidade e no campo, considerando os pares dialéticos que constituem a organização do trabalho pedagógico a saber: objetivos e avaliação do processo ensino-aprendizagem, conteúdos e métodos do ensino, tempos e espaços educativos, relações instituição-comunidade-Estado.</p> <p>3. Elaborar resumos analíticos de textos científicos sobre o exercício da docência – o trabalho pedagógico na educação física.</p> <p>4. Elaborar portfólio contendo de forma sistematizada os resumos das atividades previstas e seus produtos para subsidiar os trabalhos nas demais disciplinas relacionadas a prático do ensino da educação física que virão na seqüência.</p>											
CONTEÚDO	<p>✓ Proposições para o trabalho pedagógico com a educação física:</p> <p>✓ Revisão do Planejamento do Ensino e Elementos componentes do trabalho pedagógico: objetivos/avaliação; método/conteúdo; tempo/espaço;</p> <p>✓ A conjuntura em que surgem as proposições pedagógicas para a educação física (os anos 80 do século XX): sistematização de proposições/concepções para o ensino de Educação Física e os projetos sociedade e formação humana em disputa;</p> <p>✓ As Proposições para o ensino da Educação Física: relação entre concepção pedagógica, teoria do conhecimento e projeto histórico; posição conservadora ou revolucionária em relação ao projeto histórico e ao trato com o conhecimento da cultura corporal na escola (e fora dela), considerando o atual grau de desenvolvimento das forças produtivas e das relações de produção - período de crise e de transição;</p> <p style="text-align: center;">CONCEPÇÕES PROPOSITIVAS</p> <table border="1" data-bbox="475 1486 1469 1862"> <tr> <td data-bbox="475 1486 784 1862" rowspan="5">sistemizadas</td> <td data-bbox="784 1486 1144 1549">Abordagem Desenvolvimentista</td> <td data-bbox="1144 1486 1469 1549">TANI, Go.</td> </tr> <tr> <td data-bbox="784 1549 1144 1644">Abordagem construtivista com ênfase na psicogenética</td> <td data-bbox="1144 1549 1469 1644">FREIRE, João Batista.</td> </tr> <tr> <td data-bbox="784 1644 1144 1738">Abordagem da Concepção de Aulas Abertas à Experiência</td> <td data-bbox="1144 1644 1469 1738">HILDEBRANDT, Reine</td> </tr> <tr> <td data-bbox="784 1738 1144 1801">Abordagem a partir da referência do lazer</td> <td data-bbox="1144 1738 1469 1801">MARCELLINO, Nelson Carvalho.</td> </tr> <tr> <td data-bbox="784 1801 1144 1862">Abordagem Plural</td> <td data-bbox="1144 1801 1469 1862">VAGO, Tarcísio Mauro</td> </tr> </table>	sistemizadas	Abordagem Desenvolvimentista	TANI, Go.	Abordagem construtivista com ênfase na psicogenética	FREIRE, João Batista.	Abordagem da Concepção de Aulas Abertas à Experiência	HILDEBRANDT, Reine	Abordagem a partir da referência do lazer	MARCELLINO, Nelson Carvalho.	Abordagem Plural	VAGO, Tarcísio Mauro
sistemizadas	Abordagem Desenvolvimentista		TANI, Go.									
	Abordagem construtivista com ênfase na psicogenética		FREIRE, João Batista.									
	Abordagem da Concepção de Aulas Abertas à Experiência		HILDEBRANDT, Reine									
	Abordagem a partir da referência do lazer		MARCELLINO, Nelson Carvalho.									
	Abordagem Plural	VAGO, Tarcísio Mauro										

Sistemizadas	Abordagem da Aptidão Física/Saúde	ARAÚJO, Claudio Gil; ARAÚJO, Denise S. M. S.	S.
	Abordagem Crítico-Emancipatória	KUNZ, Eleanor	
	Abordagem Crítico-Superadora	Coletivo de Autores.	
Fonte: Taffarel (1997).			
AVALIAÇÃO	<p>A avaliação levará em consideração os objetivos definidos e delimitados que serão observados durante as atividades acadêmicas – atitudes e conhecimentos - na elaboração dos seguintes trabalhos:</p> <p>✓ Um portfólio contendo: (1) os textos trabalhados durante as aulas; (2) o resumo analítico de cada uma das Concepções pedagógicas estudadas durante o curso (entregues sempre na aula que trata da concepção); (3) o plano de ensino de cada uma das aulas das proposições pedagógicas trabalhadas pelo grupo (entregue no início da aula em que ocorrerão as experimentações de trabalho pedagógico); (4) o relatório de cada uma das experimentações pedagógicas contendo a análise crítica de cada uma das concepções pedagógicas trabalhadas durante o curso considerando a experimentação do ensino; (6) Produção de texto final (04 laudas e em formato ABNT) com revisão crítica das proposições pedagógicas, contendo a síntese dos resumos analíticos e análises críticas da viabilidade de cada uma das proposições.</p> <p>Levaremos em conta ainda, a pontualidade, a frequência, a atitude colaborativa, solidária, responsável e de estímulo a auto-organização do coletivo de estudantes, verificável nas aulas e sessões de estudos presenciais e a distância.</p>		
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	<p>COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do Ensino da Educação Física. 2ª Edição. São Paulo: Cortez Editora. 1994.</p> <p>FREIRE, João Batista. Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física. São Paulo: Scipione, 1989.</p> <p>HILDEBRANDT, Reiner; LAGING, Ralf. Concepções abertas no ensino da educação física. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1986.</p> <p>KUNZ, Eleanor. Educação Física: ensino & mudanças. Ijuí: Unijuí, 1991.</p> <p>NAHAS, Marcus Vinícius. Atividade física, saúde e qualidade de vida. 5 ed. Londrina: Midiograf, 2010.</p> <p>NAHAS, Marcus Vinícius. Fundamentos da aptidão física relacionada à saúde. Florianópolis: UFSC, 1989.</p> <p>SILVA, William José Lordelo. Crítica à teoria pedagógica da educação física: para além da formação unilateral. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. FACED/UFBA.</p> <p>TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. Perspectivas pedagógicas em educação física. In: GUEDES, Onacir Carneiro. Atividade física: uma abordagem multidimensional. João Pessoa: Idéia, 1997.</p> <p>TANI, Go; MANOEL, E. J.; KOKUBUN, E.; PROENÇA, J. E. Educação física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo: EPU: EDUSP, 1988</p>		

	<p>COMPLEMENTAR</p> <p>FREIRE, João Batista; SCAGLIA, Alcides José. Educação como prática corporal. São Paulo: Scipione, 2003.</p> <p>FREITAS; Luiz Carlos. Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática. Campinas. SP. Papyrus, 1995.</p> <p>COOPER, Carlos Leal Ferreira; SAYD, Jane Dutra. Concepções de saúde nos parâmetros curriculares nacionais. In: BAGRICHEVSKI, Marcos (et all). A saúde em debate na educação física. Vol. 2. Blumenau: Nova letra, 2006. P. 179-200.</p> <p>DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade (Org.). Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008.</p> <p>ESCOBAR; Micheli O. Transformação da Didática: construção da teoria pedagógica como categorias da prática pedagógica. Tese de Doutorado. Campinas: UNICAMP, 1997</p> <p>CASTELLANI FILHO, Lino; SOARES, Carmen Lúcia; TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; VARJAL, Elizabeth; ESCOBAR, Michele Ortega; BRACHT, Válter. Metodologia do ensino de educação física. São Paulo: Cortez, 2009.</p> <p>CHAVES, Marcia. Pedagogia do movimento: diferentes concepções. Maceió: EDUFAL, 2004.</p> <p>CHAVES-GAMBOA, Marcia; GAMBOA, Silvio Sanchez; TAFFAREL, Celi. Prática de ensino, formação profissional e emancipação. 3 ed. Maceió: EDUFAL, 2011.</p> <p>GERMINAL: Boletim do Grupo de Estudos e Pesquisas Marxismo, História, Tempo Livre e Educação. N. 6, Março de 2009, ISSN 1982-9787. (Crítica às proposições pedagógicas da educação física.)</p> <p>GERMINAL: Boletim do Grupo de Estudos e Pesquisas Marxismo, História, Tempo Livre e Educação. N. 11, Julho de 2010. ISSN 1982-9787. (A crítica da política educacional: financiamento, PDE e CONAE).</p> <p>GRUPO DE TRABALHO PEDAGÓGICO (UFPe/UFSM). Visão didática da educação física. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1991.</p> <p>GUEDES, Dartagnan Pinto; GUEDES, Joana Elisabete R Pinto. Educação física escolar: uma proposta de promoção da saúde. Revista da Associação dos Professoras de Educação Física de Londrina, Londrina - PR., v. 8, n. 14, p. 16-23, 1993</p> <p>GUEDES, Dartagnan Pinto; GUEDES, Joana Elisabete R Pinto. Subsídios para implementação de programas direcionados à promoção da saúde através da educação física escolar. Revista da Associação dos Professoras de Educação Física de Londrina, Londrina - PR., v. 8, n. 15, p. 3-11, 1993.</p> <p>GUEVARA, Che; WERNER, David; CORRICONDE, Celerino. Três artigos sobre saúde. Recife: Equipe de saúde da Casa Amarela, 198?.</p> <p>HILDEBRANDT-Stramann. Educação física aberta à experiência: uma concepção didática em discussão. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2009.</p> <p>HILDEBRANDT-Stramann. Textos pedagógicos sobre o ensino da educação física. 2 ed. Ijuí: Unijuí, 2003.</p> <p>KUNZ, Eleanor. Transformação didático pedagógica do Esporte. 6 ed. Ijuí, Ed Inijui, 2004.</p> <p>KUNZ, Eleanor; TREBELS, Andreas H. Educação física crítico-emancipatória. Ijuí: Unijuí, 2006.</p>
--	---

	<p>KUNZ, Eleanor. Didática da educação física 1: Futebol. Ijuí: Unijuí, 1998.</p> <p>KUNZ, Eleanor. Didática da educação física 3: Futebol. Ijuí: Unijuí, 2003.</p> <p>MEE/INDESP; MS/CDCD; MED. Guia de Estudo. Exercício e Saúde. Programa de Educação e Saúde através do exercício físico e do esporte. Brasília: MEE/MS/MEC. 1996.</p> <p>MEE/INDESP; MS/CDCD; MED. Unidade I: Exercício físico na promoção da saúde. Exercício e Saúde. Programa de Educação e Saúde através do exercício físico e do esporte. Brasília: MEE/MS/MEC. 1996.</p> <p>MEE/INDESP; MS/CDCD; MED. Unidade II: Bases biológicas do exercício físico para a saúde. Exercício e Saúde. Programa de Educação e Saúde através do exercício físico e do esporte. Brasília: MEE/MS/MEC. 1996.</p> <p>MEE/INDESP; MS/CDCD; MED. Unidade III: Bases metodológicas do exercício físico para a saúde. Exercício e Saúde. Programa de Educação e Saúde através do exercício físico e do esporte. Brasília: MEE/MS/MEC. 1996.</p> <p>MEE/INDESP; MS/CDCD; MED. Unidade IV: Exercício físico na criança e adolescente. Exercício e Saúde. Programa de Educação e Saúde através do exercício físico e do esporte. Brasília: MEE/MS/MEC. 1996.</p> <p>MEE/INDESP; MS/CDCD; MED. Unidade V: Exercício físico e doenças. Exercício e Saúde. Programa de Educação e Saúde através do exercício físico e do esporte. Brasília: MEE/MS/MEC. 1996.</p> <p>MEE/INDESP; MS/CDCD; MED. Unidade VI: Prática saudável do exercício físico. Exercício e Saúde. Programa de Educação e Saúde através do exercício físico e do esporte. Brasília: MEE/MS/MEC. 1996.</p> <p>NAHAS, Marcus Vinícius. Atividade física, saúde e qualidade de vida. 5 ed. Londrina: Midiograf, 2010.</p> <p>NAHAS, Marcus Vinícius. Fundamentos da aptidão física relacionada à saúde. Florianópolis: UFSC, 1989.</p> <p>SAVIANI, D. Escola e Democracia. Campinas, SP; Autores Associados, 1998.</p> <p>SAVIANI, D. Pedagogia no Brasil: história e teoria. Campinas: Autores Associados, 2008.</p> <p>SAVIANI, D. Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações. São Paulo: Cortez, 1991.</p> <p>TANI, Go. Abordagem desenvolvimentista: 20 anos depois. <i>Revista da Educação Física (UEM)</i>, v 19, n.3, 2008. Disponível em: http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/5022/3684 Acesso em 16/08/2011. 15h2</p>
--	--

Quadro 4 – Análise do programa da disciplina do curso de Licenciatura em Educação Física da UFBA- Prática de Ensino 3

INSTRUMENTO DE ANÁLISE	
<p>Objeto: Trato com o conhecimento (seleção, organização e sistematização) sobre as teorias do desenvolvimento e da aprendizagem nas disciplinas do Eixo Práxis do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal da Bahia evidenciado na ementa, nos objetivos, nos conteúdos e na avaliação.</p> <p style="text-align: center;">Texto Analisado: Programas das Disciplinas – Prática de Ensino 3.</p>	
EMENTA	Estudo sobre o trabalho pedagógico superador – aproximações à docência da Educação Física- nos espaços educativos, de formação humana, espaços escolares e espaços de desenvolvimento de políticas públicas na saúde, lazer, treino esportivo.
OBJETIVO	<p>GERAIS</p> <p>Analisar crítica e aplicar fundamentos científicos, pedagógicos e técnicos no exercício da docência – trabalho pedagógico na educação física – nos espaços educativos – sistema de ensino – educação infantil, ensino básico, fundamental e médio, ensino superior e educação de jovens e adultos, e demais espaços formativos, na cidade e no campo, sistematizando e expondo verbalmente e por escrito, experiências cientificamente fundamentadas.</p> <p>1. Observar, constatar, sistematizar e explicar cientificamente – o desenvolvimento do trabalho pedagógico e o exercício da docência na educação física, em espaços educativos escolares e não escolares na cidade e no campo, considerando os pares dialéticos: objetivos-avaliação; conteúdos-métodos, tempos-espaços, Instituição-comunidade-Estado.</p> <p>2. Aplicar e justificar os fundamentos científicos, pedagógicos e técnicos da docência – trabalho pedagógico na educação física – na escola – Educação infantil Ensino fundamental e médio, ensino superior e educação de jovens e adultos, na cidade e no campo e, demais espaços formativos – sistema público de saúde, lazer, treino esportivo de alto rendimento, sistematizando e expondo verbalmente e por escrito, a experiência pedagógica desenvolvida.cientificamente.</p> <p>ESPECÍFICOS</p> <p>1. Ler, analisar e sintetizar, pesquisas sobre a prática do ensino da Educação Física – o exercício da docência, o trabalho docente, em espaços formativos, considerando os pares dialéticos: objetivos-avaliação; conteúdos-métodos; tempos-espaços; relações professor-estudante- instituição – comunidade – Estado, apresentando por escrito resumo analítico.</p> <p>2. Observar cientificamente experiências do exercício da docência em campos de trabalho – sistema de ensino – educação infantil, ensino básico e superior e educação de jovens e adultos-, e sistemas públicos de saúde, lazer, treino esportivo de alto rendimento-, analisando suas bases teórico-metodológicas e, fundamentos pedagógicos – aspectos científicos, técnicos e pedagógicos – apresentando verbalmente e por escrito, um relatório científico do trabalho observado.</p> <p>3. Planejar, implementar e avaliar uma experiência de exercício da docência – em campos de trabalho – sistemas de políticas públicas, educação, saúde, lazer, treino esportivo de alto rendimento -, – destacando a fundamentação e justificativa das bases teórico-metodológicas adotadas para o exercício da docência.</p> <p>4. Responder conceitualmente as questões relacionadas ao exercício da docência sua fundamentação científica – epistemológica e pedagógica –, colocadas em instrumentos de coleta de dados sobre a organização do pensamento científico.</p>
CONTEÚDO	I. O TRABALHO PEDAGÓGICO - bases teórico-metodológicas. (15 HORAS). Do

	<p>trabalho em geral ao trabalho pedagógico na escola. Fundamentos ontológicos e históricos do trabalho humano e bases teórico-metodológicas para o exercício da docência crítica superadora na Educação Física.</p> <p>II. OS ESPAÇOS FORMATIVOS E O TRABALHO PEDAGÓGICO (27 HORAS). A concretude do trabalho docente: Os pares dialéticos: objetivos e avaliação; conteúdos e métodos; tempos e espaços; relações professor-estudante-instituição-comunidade estado. Nas escolas, nas políticas públicas, na saúde, nos movimentos de luta social, na gestão e administração, no treino esportivo. Fundamentos teórico-metodológicos (22, 27, 29 de março e 3, 5, 10, 12, 17, 19, abril. O que nos diz a observação DE EXPERIÊNCIAS nos espaços formativos?</p> <p>III – O TRABALHO PEDAGÓGICO SUPERADOR – PROPOSTA CRÍTICO-SUPERADORA para a Educação Física na Escola e demais espaços formativos. As variáveis moduladoras de mudanças na organização do trabalho pedagógico nos espaços formativos. O que temos a propor?. Aulas dias 24, 26 de abril, 03, 08, 10, 15, 17, 22, 24, 29, 31 maio. 05, 12, 14, 19, 21 26 de junho.</p> <p>IV. – O TRABALHO PEDAGÓGICO E OS ESPAÇOS FORMATIVOS. Seminário Integrador (08h). Apresentação do resultado das experiências implementadas, registradas e avaliadas com os profissionais que exercem a docência nos diferentes espaços formativos.</p>
<p>AVALIAÇÃO</p>	<p>A avaliação levará em consideração os objetivos definidos e delimitados que serão observados durante as atividades acadêmicas na elaboração dos seguintes trabalhos: Observações de experiências; resumos analíticos; Planejamento, implementação e avaliação de experiência, versando sobre o exercício da docência, o trabalho pedagógico na educação física, e, um texto de, no mínimo quatro páginas, contendo uma síntese do pensamento sobre as leituras referentes ao assunto da prática do ensino, do exercício da docência, do trabalho pedagógico. Levaremos em conta ainda, a atitude colaborativa, solidária, responsável e de estímulo a auto-organização do coletivo de estudantes, verificável nas aulas e sessões de estudos presenciais e a distância.</p>
<p>REFERÊNCIAS</p>	<p>Da bibliografia disponível será selecionado um livro básico como leitura obrigatória e livros como leituras complementares. Serão sugeridas leituras de artigos, teses e dissertações e levantamento em bancos de dados de acordo com as necessidades do Grupo.</p> <p>CALDART; Roseli (Org.) Caminhos para a transformação da escola. São Paulo: Expressão Popular. 2010.</p> <p>ESCOBAR; Micheli O. Transformação da Didática: construção da teoria pedagógica como categorias da prática pedagógica. Tese de Doutorado. Campinas: UNICAMP, 1997</p> <p>FREITAS; Luiz Carlos. Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática. Campinas. SP. Papirus, 1995.</p> <p>FREITAS; H. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. Educação e Sociedade. V. 23 n. 80 Campinas: XXXX, set. 2002, 0.137-168.</p> <p>GRAMSCI. A. Os intelectuais e a organização da cultura. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1992</p> <p>SAVIANI, D. Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações. São Paulo: Cortez, 1991.</p> <p>SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO PARANA. Diretrizes curriculares do Ensino da Educação Física. In:http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diadia/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=98</p> <p>http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diadia/arquivos/File/diretrizes_2009/out_2009/ed_fisica.pdf</p>

Quadro 5 – Análise do programa da disciplina do curso de Licenciatura em Educação Física da UFBA-Prática de Ensino 4

INSTRUMENTO DE ANÁLISE	
<p>Objeto: Trato com o conhecimento (seleção, organização e sistematização) sobre as teorias do desenvolvimento e da aprendizagem nas disciplinas do Eixo Práxis do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal da Bahia evidenciado na ementa, nos objetivos, nos conteúdos e na avaliação.</p> <p style="text-align: center;">Texto Analisado: Programas das Disciplinas – Prática de Ensino 4.</p>	
EMENTA	<p>Aproximações a docência. Estudos sobre organização do trabalho pedagógico em campos de trabalho em expansão, em diferentes espaços educativos, de formação humana, espaços escolares e espaços de desenvolvimento de políticas públicas na saúde, lazer, treino esportivo. Estudos a partir da pedagogia histórico-crítica e da metodologia crítico superadora em diferentes âmbitos de intervenção sócio pedagógica no meio urbano e rural.</p>
OBJETIVO	<p>GERAIS</p> <p>Analisar criticamente e aplicar fundamentos científicos, pedagógicos e técnicos no exercício da docência– trabalho pedagógico na educação física – nos espaços educativos - sistema de ensino e demais espaços formativos – saúde, lazer, políticas públicas, e outros espaços na cidade e no campo, sistematizando e expondo, verbalmente e por escrito, experiências cientificamente fundamentadas.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Observar, constatar, sistematizar e explicar cientificamente – o desenvolvimento do trabalho pedagógico, na educação física, em espaços educativos escolares e não escolares na cidade e no campo, considerando os pares dialéticos: objetivos-avaliação; conteúdos-métodos, tempos-espaços, Instituição-comunidade-Estado. 2. Aplicar e justificar os fundamentos científicos, pedagógicos e técnicos da docência – trabalho pedagógico na educação física – na escola da cidade e do campo e demais espaços formativos – sistema público de saúde, lazer, treino esportivo de alto rendimento, sistematizando e expondo, verbalmente e por escrito, a experiência pedagógica desenvolvida cientificamente. <p>ESPECÍFICOS</p> <ol style="list-style-type: none"> 3. Ler, analisar e sintetizar, pesquisas sobre a prática do ensino da Educação Física – o exercício da docência, o trabalho pedagógico, considerando os pares dialéticos: objetivos-avaliação; conteúdos-métodos; tempos-espaços; relações professor-estudante-instituição-comunidade-Estado, apresentando por escrito resumo analítico. 4. Observar cientificamente experiências do trabalho pedagógico em campos de trabalho – sistema de ensino e sistemas públicos de saúde, treino esportivo de alto rendimento-, analisando suas bases teórico-metodológicas e fundamentos pedagógicos – aspectos científicos, técnicos e pedagógicos – apresentando, verbalmente e por escrito, um relatório científico do trabalho observado. 5. Planejar, implementar e avaliar uma experiência de exercício da docência – em campos de trabalho – sistemas de políticas públicas, educação, saúde, esporte e lazer, treino esportivo de alto rendimento -, destacando a fundamentação e justificativa das bases teórico-metodológicas adotadas para o exercício da docência. 6. Responder conceitualmente as questões relacionadas ao exercício da docência – sua fundamentação científica – epistemológica e pedagógica –, colocadas em instrumentos de coleta de dados sobre a organização do pensamento científico.
CONTEÚDO	<p>I UNIDADE – Organização do trabalho pedagógico com base na pedagogia histórico crítica. Bases teórico-metodológicas (15 HORAS). Do trabalho em geral ao trabalho pedagógico em</p>

	<p>espaços formativos.</p> <p>II UNIDADE – OS ESPAÇOS FORMATIVOS E O TRABALHO PEDAGÓGICO (27 HORAS). A concretude do trabalho docente: O Planejamento do trabalho pedagógico: objetivos e avaliação; conteúdos e métodos; tempos e espaços; relações professor-estudante-instituição-comunidade estado. Fundamentos teórico-metodológicos de um projeto piloto a ser desenvolvido no espaço público do CEFE, abrangendo as dimensões da Educação, Saúde, Lazer e treino de alto rendimento.</p> <p>III UNIDADE – Implementação do planejamento de ensino da Educação Física na Escola e demais espaços formativos. Experiência Piloto no CEFE – As variáveis moduladoras de mudanças na organização do trabalho pedagógico nos espaços formativos. O que temos a propor?</p> <p>IV UNIDADE – A elaboração teórica a partir dos estudos e das vivências e experiências em espaços formativos. (08h). Experiência Piloto no CEFE. Apresentação do resultado das experiências implementadas, registradas e avaliadas com os profissionais que realizam o trabalho pedagógico nos diferentes espaços formativos escolares e não escolares.</p>
<p>AVALIAÇÃO</p>	<p>A avaliação levará em consideração os objetivos definidos e delimitados que serão observados durante as atividades acadêmicas na elaboração dos seguintes trabalhos: 1.) Análise da instituição onde será desenvolvida a experiência pedagógica; 2.) realização de resumos analíticos dos textos indicados em aulas para a instrumentalização; 3.) Planejamento, implementação e avaliação de experiência, versando sobre o trabalho pedagógico na educação física, no campo da saúde e na escola, com exposição teórica da experiência. EXEPERENCIA PILOTO NO CEFE.; 4.) Elaboração do relatório técnico-científico elaborando teoricamente a experiência do trabalho docente em diferentes campos de atuação profissional. 5.) Responder a provas de verificação da sistematização do conhecimento e elaboração de um texto de, no mínimo, quatro páginas, contendo uma síntese do pensamento sobre as leituras referentes ao trabalho pedagógico da educação física e da experiência realizada. 6. Organização de Seminário Interativo sobre O TRABALHO PEDAGOGICO DA EDUCAÇÃO FÍSICA EM CAMPOS DE TRABALHO EM EXPANSÃO. 6.) Em sala de aula, leituras, exposições e sessões de estudos e trabalhos, participação com atitude colaborativa, solidária, responsável e de estímulo à auto-organização do coletivo de estudantes.</p>
<p>REFERÊNCIAS</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. SOUZA; Herbert José. Como se faz Análise de conjuntura. 32. Ed. Petrópolis/RJ. Vozes, 2012. 2. MARSIGLIA; Ana Carolina. A Prática Pedagógica Histórico Crítica. Campinas/SP: Autores Associados, 2011. P. 05 a 34. 3. PISTRAK. Fundamentos da escola do Trabalho. São Paulo. Expressão Popular. 2000. 4. CAROS AMIGOS. Educação. O que fazer para tirar o Brasil do atraso. Ano XV Número 53, junho 2011. 5. Revista Brasileira de Ciências do Esporte <http://www.rbceonline.org.br/revista/index.php/RBCE>. 6. Revista Movimento <http://www.esef.ufrgs.br/movimento/normas_publicacao.htm>. 7. Pensar a Prática: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/fef>. 8. Motrivivência <http://www.cds.ufsc.br/motrivivencia/motrivivencia.html>. 9. Revista Educação Física - USP <http://www.revistasusp.sibi.usp.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=1807-5509&nrm=iso&rep>. 10. HARNECKER, Marta. Estratégia e Tática. São Paulo: Expressão Popular. 2003. 11. MARX. Trabalho assalariado e capital. In: Obras Escolhidas. São Paulo. Alfa-Omega.

	<p>Volume 1. Páginas 52 a 82.</p> <p>12. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA. Referenciais curriculares do ensino da Educação Física.</p> <p>13. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO PARANA. Diretrizes curriculares do Ensino da Educação Física. In: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diadia/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=98></p> <p>14. LUBISCO, Nidia; VIEIRA, Sonia <i>et. al.</i> Manual de Estilo Acadêmico. Salvador: EDUFBA, 2010.</p> <p>15. LAKATOS, Eva e MARCONI, Marina. Metodologia do trabalho científico. 7. Ed. São Paulo: Atlas, 2009.</p> <p>16. HOLLIDAY. Oscar. Para sistematizar Experiências. João Pessoa. Editora universitária. 1996.</p> <p>17. FLICK. Uwe. Métodos qualitativos nas investigações científicas. Lisboa: Monitor, 2005.</p> <p>18. PISTRAK. A Escola Comuna. São Paulo, Expressão Popular.</p>
--	--

Ao nos debruçarmos na análise dos dados referente aos planos de curso das disciplinas Práticas de Ensino I, II, III e IV, levando em consideração a categoria trato com o conhecimento sobre as teorias do desenvolvimento e da aprendizagem, reconhecemos que não há citações sobre estas teorias nos documentos.

Existem alguns apontamentos sobre os conhecimentos necessários à formação de professores de Educação Física de uma maneira geral, porém, não aparecem citações sobre aquilo que nesta pesquisa nos referenciamos como conhecimento essencial para o trato da cultura corporal junto à Educação Infantil, o estudo das teorias da aprendizagem e do desenvolvimento, e o conhecimento sistemático das teorias pedagógicas.

No que se refere aos conhecimentos necessários para atuação dos professores de Educação Física, percebemos que o plano de ensino da disciplina Prática de Ensino da Educação Física I enfatiza a aproximação do aluno a docência; destaca o estudo dos fundamentos científicos, pedagógicos e técnicos do trabalho pedagógico; propõe a aproximação do licenciando aos espaços educativos tendo como base para atuação os pares dialéticos: objetivo-avaliação, conteúdo-método, tempo-espço; enfatiza a importância da relação teoria-prática na docência, ressaltando como conteúdo o conhecimento sobre os fundamentos teórico metodológicos do exercício docente.

No documento que baliza a Prática de Ensino da Educação Física II reaparecem os pontos ressaltados acima, além de conteúdos como o estudo das principais proposições para o ensino da Educação Física, não apenas os fundamentos destas concepções, mas os aspectos históricos para a sua sistematização e o seu atual grau de desenvolvimento dentro do modo de produção capitalista; além disso, esse componente curricular prevê a elaboração de planos de aula e uma experimentação pedagógica pelos futuros professores.

No que concerne às teorias do desenvolvimento e da aprendizagem, como já dito anteriormente, os planos de curso da Prática de Ensino I e II não as citam. Na Prática II é previsto uma análise das proposições da Educação Física, para a identificação de qual teoria do desenvolvimento e da aprendizagem está associado a proposição analisada. Porém, não está previsto o estudo das teorias do desenvolvimento e da aprendizagem na disciplina, sendo necessário um reajuste no que diz respeito àquilo que é colocado como objetivo para o licenciando e no que foi oferecido pela disciplina. Embora admitamos que no estudo das proposições pedagógicas da Educação Física alguns autores como Piaget e Vigotski dão aporte teórico para o estudo, seria importante que em alguma das disciplinas do Eixo Práxis (eixo onde estão alocadas as Práticas de Ensino e os Estágios no currículo do Curso de Licenciatura Plena em Educação Física da Ufba, fosse abordado as teorias do desenvolvimento e da aprendizagem e seus principais autores, permitindo assim que o futuro professor conheça a partir de que base no que concerne ao desenvolvimento e aprendizagem humana ele irá atuar.

No plano de curso da disciplina Prática de Ensino da Educação Física III é previsto o estudos dos pontos mencionados anteriormente, mas aqui a Educação Infantil é citada como campo de atuação do professor de Educação Física explicitamente, assim como aparecem a possibilidade de experiências em outros campos de trabalho do professor de Educação Física como os sistemas públicos de saúde, lazer e alto rendimento. Porém, o que podemos perceber é que não há no curso analisado estudos específicos sobre as crianças da Educação Infantil e as especificidades deste segmento. Nos conteúdos de ensino aparecem mais uma vez o estudo das bases teórico metodológicas do trabalho pedagógico, dos pares dialéticos objetivo-avaliação, conteúdo-método, tempo-espço e as relações professor-estudante-instituição-comunidade nos espaços formativos de atuação e o aprofundamento no estudo da proposta crítico-superadora para a Educação Física. No momento da avaliação são previstos indicadores norteados pelas habilidades dos licenciando na aprendizagem dos conceitos, atitudes e processos de ensino e na

habilidade de planejar, implementar, avaliar e elaborar teoricamente os conteúdos específicos da cultura corporal. Além disso, o documento apresenta como atribuição do futuro professor o trato com a sistematização de sínteses, a precisão no uso dos conceitos e a utilização de recursos tecnológicos atualizados como referenciais bibliográficos e banco de dados atualizados, tratando o professor como agente pesquisador responsável pela produção de ciência.

No plano da Prática do Ensino da Educação Física IV, reaparecem os principais objetivos, conteúdos e métodos avaliativos já vistos até aqui nos componentes curriculares anteriores. Nesta disciplina os estudantes farão estudos a partir da pedagogia histórico-crítica e da metodologia crítico-superadora. Os conteúdos neste plano preveem uma maior aproximação do professor de Educação Física aos campos de atuação através do planejamento e a avaliação de experiências nestes espaços com base na pedagogia histórico-crítica. O que nos permite mais uma vez constatar que base teórica pedagógica e proposição da Educação Física são conhecimentos previstos nos planos analisados, mas as teorias do desenvolvimento e da aprendizagem, conhecimento essencial para o professor atuar na Educação Infantil não aparecem.

Levando em consideração alguns dos conhecimentos necessários para atuação dos professores de Educação Física na Educação Infantil apontados na revisão bibliográfica dessa pesquisa, dentre eles: uma sólida formação teórico-metodológica, portanto, um professor que planeja, estuda os conteúdos e desenvolve as melhores metodologias de ensino; ampla visão histórico-política, para que professor seja um constante pesquisador e tenha domínio teórico-prático dos conteúdos a serem ensinados. Podemos apontar que os planos de curso analisados oferecem um bom arcabouço para que o licenciado em Educação Física possa atuar em diferentes espaços formativos. No entanto, a formação para o trato com os conhecimentos na Educação Infantil, não tem um alicerce teórico que nos permita afirmar que os professores formados neste curso tenham pleno domínio dos conhecimentos necessários para atuarem nessa área de trabalho.

Contudo, constamos um grande limite nos planos de maneira geral, pois, ao objetivar estudos das proposições pedagógicas da Educação Física para o reconhecimento de sua filiação epistemológica, não constituem um lastro teórico com estudos prévios das teorias do desenvolvimento e da aprendizagem para que os estudantes possam identificar os elementos estruturantes de uma dada teoria contidas nas proposições pedagógicas da Educação Física. Dessa forma, deduzimos o elevado grau de dificuldade por parte dos estudantes para apreensão dos

elementos lógico/epistemológicos dessas abordagens e a necessidade de uma formação de base para os estudos das teorias do desenvolvimento e da aprendizagem e os seus desdobramentos teóricos, nas proposições pedagógicas.

Assim podemos destacar que há saltos nos conhecimentos necessários à atuação nos diferentes espaços formativos no processo de formação dos professores de Educação Física na Ufba. Porém, no que diz respeito ao que é específico da infância e que o professor deveria conhecer como a compreensão das características que marcam o desenvolvimento e a aprendizagem nas diferentes fases da infância para mediar a formação da sua personalidade, são aspectos que não aparecem nos documentos analisados.

Podemos afirmar que no geral a formação do professor de Educação Física no curso de Licenciatura de Caráter Ampliado em análise está pautada num projeto de formação emancipatória e omnilateral, a serviço dos interesses da classe trabalhadora. No entanto essa posição não está em alguns momentos explicitamente colocada; deduzimos que há no processo de elaboração do PPP interesses pautados em diferentes projetos de sociedade e conseqüentemente da formação de professores. Pois, o corpo de professores não se vale da mesma matriz epistemológica, sendo necessários desvios teóricos para atender determinações políticas postas neste momento histórico à formação de professores de Educação Física da Ufba. Assim sendo, ressaltamos a necessidade desse curso se valer do estudo das teorias do desenvolvimento e da aprendizagem no processo de tornar o professores de Educação Física um profundo conhecedor das diferentes perspectivas do desenvolvimento humano.

Nesse contexto, avançaremos para as considerações finais do nosso trabalho destacando os elementos centrais desta dissertação.

5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Essa pesquisa foi desenvolvida com o objetivo de estudar (a) a teoria histórico-cultural; (b) a pedagogia histórico-crítica e a (c) metodologia crítico-superadora com a finalidade de delimitar os conhecimentos necessários que os professores de Educação Física devem dominar para atuar na Educação Infantil – a partir da especificidade do trato com a cultura corporal – contribuindo para o desenvolvimento da humanidade em cada indivíduo singular; (e) reconhecer como estes conhecimentos estão presentes no PPP do Curso de Licenciatura Plena em Educação Física de Caráter Ampliado da Ufba e nos planos de curso das disciplinas do Eixo Práxis (eixo onde estão alocadas as Práticas de Ensino e os Estágios no currículo da Ufba).

Teve como problemática: Quais os conhecimentos que os professores de Educação Física devem dominar para atuar na Educação Infantil – a partir da especificidade do trato com a cultura corporal – contribuindo para o desenvolvimento da humanidade em cada indivíduo singular? Estes conhecimentos estão previstos no PPP da Licenciatura Plena em Educação Física de Caráter Ampliado da Ufba?

Após estudo da teoria do conhecimento materialista histórico dialética, da psicologia histórico-cultural, da pedagogia histórico-crítica e da metodologia crítico-superadora, podemos apontar que o conhecimento essencial para que o professor de Educação Física atue na Educação Infantil, contribuindo para o desenvolvimento da humanidade em cada indivíduo singular e, portanto, colaborando com a formação humana dos sujeitos históricos, neste caso os alunos, é o pleno domínio das teorias do desenvolvimento e da aprendizagem, e das teorias pedagógicas, para que assim o docente possa optar por aquela que mais se adequa ao seu projeto histórico, no caso da nossa pesquisa, essa teoria é a histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica por defender o domínio de uma base teórica sólida pelo professor; reconhecer este como um profissional que ensina não como um mero coadjuvante; defender que o psiquismo humano só se desenvolve a partir da apropriação dos signos culturais, sendo necessário o adulto para que ocorra a transmissão de conhecimentos científicos e a passagem das funções psicológicas elementares às funções psicológicas superiores e que para que isto ocorra é necessário selecionar conteúdos e organizar as aprendizagens, só assim o indivíduo se humaniza; e, por fim, por serem estas as teorias que compreende o desenvolvimento humano como fruto das relações sociais, sendo assim

são as aprendizagens que promovem o desenvolvimento e não o contrário, como trazem outras teorias de base biologicista.

Compreendendo os elementos que articulam a *teoria do conhecimento, teoria do desenvolvimento e da aprendizagem, teoria pedagógica e proposições pedagógicas para a Educação Física*, podemos inferir que o PPP do curso de Educação Física da Ufba está explicitamente orientado pelo materialismo histórico dialético. Pois, compreende o ser humano enquanto produto sócio-histórico tendo a centralidade do seu salto ontológico no trabalho, propõe a perspectiva da formação omnilateral a partir da apropriação do patrimônio cultural historicamente produzido, considera que o processo de aprendizagem é o que permite o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como defende a psicologia histórico-cultural. Aponta o trabalho enquanto princípio e o acesso aos conhecimentos clássicos enquanto possibilidades de atuação para a emancipação humana, esses elementos estão presentes na pedagogia-histórico-crítica. Na proposição pedagógica para a Educação Física, parte da metodologia crítico-superadora defendendo a Cultura Corporal enquanto objeto da Educação Física, reconhecendo os seus conteúdos enquanto fenômenos sócio históricos.

Dessa forma, destacamos que o PPP da Ufba aponta para uma perspectiva de formação de professores para atuação nos diferentes espaços formativos da sociedade, com uma posição crítica perante os dados da realidade para a superação do modo capitalista de produção da existência apontando como projeto histórico o socialismo. A partir destes elementos, podemos constatar também que no PPP germina a formação de seres humanos com valores sociais superadores dos valores individualista imposto pela sociedade capitalista. Assim sendo, afirmamos que é possível, mesmo no seio da sociedade capitalista, o desenvolvimento de um currículo que atenda aos anseios da classe trabalhadora, apontando para uma formação baseada na omnilateralidade.

Já os planos de curso das disciplinas analisadas não apresentam aquilo que identificamos como primordial para que os professores de Educação Física atuem na Educação Infantil, o estudo das teorias do desenvolvimento e da aprendizagem e das teorias pedagógicas, embora apareçam aspectos importantes para atuação numa perspectiva ampliada deste profissional, este conteúdo não aparece explicitamente.

Dessa forma, apontamos como necessidade vital no processo de formação de professores de Educação Física a apreensão por parte dos estudantes das teorias do desenvolvimento e da aprendizagem e das teorias pedagógicas para que possam na sua prática social ter o pleno domínio científico de como se dá na materialidade o desenvolvimento e a aprendizagem humana. Nesse sentido, constatamos que os elementos básicos da teoria do conhecimento, teoria pedagógica e proposição metodológica da Educação Física estão postos, porém, no concerne a uma teoria do desenvolvimento humano e teoria pedagógica, os documentos analisados apresentam uma lacuna, que precisa ser revista e assumida para que a formação de professores seja orientada por uma teoria do desenvolvimento e da aprendizagem e uma teoria pedagógica claras, mesmo considerando as contradições que podem estar expressas no corpo de professores que não comungam de uma mesma teoria. Entretanto, destacamos que é preciso considerar qual o conhecimento sistematizado e acumulado pela humanidade nesse momento histórico é o mais avançando na explicação sobre o desenvolvimento e aprendizagem humana, caso contrário, corre-se o risco de atuar por ativismo desvairado que tem implicações direta na formação das funções psíquicas superiores dos professores de Educação Física formados pela Ufba pela negação do conhecimento clássico. Consideramos a partir dos elementos de fundamentação teórica postos no capítulo dois sobre a teoria histórico-cultural, articulada com a pedagogia histórico-crítica, como a perspectiva mais avançada para fundamentar a formação de professores de Educação Física da Ufba, pois, estas permitem a explicação do desenvolvimento a partir da aprendizagem, considerando o professor enquanto aquele que provocará alterações subjetivas e objetivas nos estudantes a partir de conhecimentos científicos.

Diante dessas constatações, apontamos enquanto lacuna do nosso estudo, uma apropriação profunda dos autores clássicos da teoria histórico-cultural: Vigotsky, Luria, Leontiev, Elkonin, dentre outros, para que possamos compreender, explicar, criticar e agir para alteração do trabalho pedagógico dos professores de Educação Física que trabalham na Educação Infantil. Assim sendo, levantamos essa problemática que só poderá ser respondida com estudos posteriores.

REFERÊNCIAS

ANDRADE FILHO, N. F. de. Formação profissional em educação física brasileira: uma súpula da discussão dos anos de 1996 a 2000. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 22, n. 03, p. 23-37, mai. 2001.

_____. Perspectiva pedagógica da Educação Física para a Educação Infantil: provocações. In: GRUNENVALDT, J. T. (Org.). **Educação física, esporte e sociedade: temas emergentes**. São Cristóvão: DEF/UFS, 2007. p. 23-39.

ARCE, A. A brincadeira de papéis sociais como produtora de alienação no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. In: ARCE, A.; DUARTE, N. (Orgs.). **Brincadeira de papéis sociais na educação infantil: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin**. São Paulo: Xamã, 2006. p. 99-115.

_____. Compre o kit neoliberal para educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. **Revista Educação e Sociedade**, Araraquara, a. XXII, n. 74, p. 251-283, abr. 2001.

_____. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e o espontaneísmo: (Re) colocando o ensino como eixo norteador do trabalho pedagógico com crianças de 4 a 6 anos. In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. (Orgs.). **Quem tem medo de ensinar na educação infantil? Em defesa do ato de ensinar**. Campinas-SP: Alínea, 2010. p. 13-36.

ARCE, A.; MARTINS, L. M. (Orgs.). **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. Campinas: Editora Alínea, 2009.

ARCE, A.; SIMÃO, R. A psicogênese da brincadeira de papéis sociais e/ou jogo protagonizado na psicologia do jogo de D. B. Elkonin. In: ARCE, A.; DUARTE, N. (Orgs.). **Brincadeira de papéis sociais na educação infantil: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin**. São Paulo: Xamã, 2006. p. 65-88.

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

BARBOSA, I. G. Educação Infantil: o lugar da pedagogia e da educação física em uma perspectiva sócio-histórico-dialética. **Revista Pensar a Prática**, Goiânia, v. 5, p. 71-91, jul./jun. 2001/2002.

BATISTA, E. L.; LIMA, M. R. A pedagogia histórico-crítica como teoria pedagógica transformadora: da consciência filosófica à prática revolucionária. In: MARSIGLIA, A. C. G.; BATISTA, E. L. (Orgs.). **Pedagogia Histórico-Crítica desafios e perspectivas para uma educação transformadora**. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 01-36.

BRASIL, Ministério da Educação. **Escassez de professores no Ensino Médio: propostas estruturais e emergenciais**. Brasília: MEC, 2007.

BRASIL, **Sinopse Estatística da Educação Básica (atualizada em 3/10/2012)**. Brasília: INEP, out. 2012. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 12 fev. 2014.

COLETIVO DE AUTORES: **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

COSTA, M. B. da. **Texto televisivo e Educação Infantil**: conhecimento cotidiano e trabalho pedagógico na Educação Física. 2007. 339f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

CRUZ, A. C. S. **O embate de projetos na formação de professores de Educação Física**: além da dualidade licenciatura – bacharelado. 2009. 151f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

DUARTE, N. “Vamos brincar de alienação?” A brincadeira de papéis sociais na sociedade alienada. In: ARCE, A.; DUARTE, N. (Orgs.). **Brincadeira de papéis sociais na educação infantil**: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin. São Paulo: Xamã, 2006. p. 89-97.

_____. **Sociedade do Conhecimento ou Sociedade das Ilusões?** Campinas: Autores Associados, 2008.

ENGELS, F. **O papel do trabalho na transformação do macaco em homem pelo trabalho**. 1896. Disponível em: <<http://www.marxists.org/portugues/marx/1876/mes/macaco.htm>>. Acesso em: 10 mar. 2013.

EXNEEF. **Campanha Nacional pela revogação das Atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação em Educação Física**. Porto Alegre, jun. 2010. Disponível em: <http://daefi.files.wordpress.com/2010/01/cartilha_-_modelo_online.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2014.

FACCI, M. G. D. Os estágios do desenvolvimento psicológico segundo a psicologia sociohistórica. In: ARCE, A.; DUARTE, N. (Orgs.). **Brincadeira de papéis sociais na educação infantil**: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin. São Paulo: Xamã, 2006. p. 11-25.

_____. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotkiana. Campinas: Autores Associados, 2004.

FREITAS, L. C. de. Projeto histórico, ciência pedagógica e “didática”. **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 27, p. 122-140, 1987.

FRIGOTTO, G. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: GENTILI, P.; SILVA, T. T. da S. (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 32-85.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

GUEDES, E. M. **Curso de Metodologia Científica**. Curitiba: HD Livros Editora, 1997.

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

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LACERDA, C. G. de. **Educação Física na Educação Infantil: Uma análise dos currículos de formação inicial das universidades estaduais baianas**. 2011. 74 f. Monografia (Especialização em Metodologia do Ensino e da Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

LEONTIEV, A. N. O Homem e a Cultura. In: LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978. p. 261-284.

_____. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 12. ed. São Paulo: Ícone, 2012. p. 59-83.

LUDKE, M. Políticas atuais de formação de professores e a profissionalização do magistério. In: MOREIRA, A. F. B.; PACHECO, J. A.; GARCIA, R. L (Orgs.). **Currículo: pensar, sentir e diferir**. Rio de Janeiro: DP & A Editora, 2004. p. 179-202.

LURIA, A. R. Diferenças culturais de pensamento. In: VIGOTSKII, L. S., LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 12. ed. São Paulo: Ícone, 2012. p. 39-58.

MALANCHEN, J.; MATOS, N. da S. D. de; PAGNONCELLI, C. A pedagogia histórico-crítica na trajetória histórica e nos fundamentos teóricos do Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel- PR. In: MARSIGLIA, A. C. G.; BATISTA, E. L. (Orgs.). **Pedagogia Histórico-Crítica: desafios e perspectivas para uma educação transformadora**. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 59-83.

MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna**. 2. ed. Campinas: Editora Alínea, 2010.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Editora Atlas, 2010.

_____. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

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

_____. **Um quarto de século de construtivismo como discurso pedagógico oficial na rede estadual de ensino paulista: análise de programas e documentos da Secretaria de Estado da**

Educação no período de 1983 a 2008. 2011. 222 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2011b.

MARTINS, F. J. Formação de professores e luta de classes. In: ORSO, P. J.; GONÇALVES, S. B.; MATTOS, V. M. (Orgs.). **Educação e luta de classes**. São Paulo: Expressão Popular, 2008. p. 34-56.

MARTINS, L. M. Especificidades do Desenvolvimento Afetivo-Cognitivo de crianças de 4 a 6 anos. In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. (Orgs.). **Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil?** em defesa do ato de ensinar. Campinas: Alínea, 2010. p. 63-92.

_____. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar:** contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica. 2011. 250f. Tese (Livre-Docência em Psicologia da Educação) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru, 2011.

_____. A brincadeira de papéis sociais e a formação da personalidade. In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. (Orgs.). **Brincadeira de papéis sociais na educação infantil:** as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin. São Paulo: Xamã, 2006. p. 27-50.

_____. Psicologia Sócio-Histórica: o fazer científico. In: ABRANTES, A. A.; MARTINS, L. M.; SILVA, N. R. da (Orgs.). **Método Histórico-Social na Psicologia Social**. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 118-138.

MARTINS, L. M. O Ensino e o Desenvolvimento da criança de Zero a Três anos. In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. (Orgs.). **Ensinando aos Pequenos de Zero a Três anos**. Campinas: Alínea, 2009. p. 93-121.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução Florestan Fernandes. 2. edição. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, K; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MÉSZAROS, I. **Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2008.

OLIVEIRA, Z. R. de. **Educação Infantil:** fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2007.

ORSO, P. J. A educação na sociedade de classes: possibilidades e limites. In: ORSO, P. J.; GONÇALVES, S. B.; MATTOS, V. M. (Orgs.). **Educação e luta de classes**. São Paulo: Expressão Popular, 2008. p. 18-34.

PASQUALINI, J. C. **Princípios para a organização do ensino na educação infantil na perspectiva histórico-cultural:** um estudo a partir da prática do professor. 2010. 268f. Tese

(Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2010.

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

PEIXOTO, E. M. de M. Modo de produção: Categoria chave para a explicação da produção do conhecimento. In: **III Curso de Especialização em Metodologia do Ensino e da Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer**. Universidade Federal da Bahia, Salvador, Bahia, 2010. mimeo.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PETRAS, J. Os intelectuais em retirada. In: COGGIOLA, O. (Org.). **Marxismo Hoje**. São Paulo: Xamã, 1996. p. 16-20.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

PORTELLI, H. **Gramsci e o bloco histórico**. Tradução Angelina Peralva. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

RAUPP, M. D.; ARCE, A. A formação de professores de Educação Infantil: algumas questões para se pensar a profissional que atuará com crianças de 0 a 3 anos. In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. (Orgs.). **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. Campinas: Editora Alínea, 2009. p. 51-91.

REIS, A. de P. et al. O ensino da Educação Física e a formação de sujeitos históricos: em busca dos fundamentos teóricos e metodológicos. In: REIS, A. de P. et al. (Orgs.). **Pedagogia Histórico-Crítica e Educação Física**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013. p. 24-57.

ROSSLER, J. H. Construtivismo e alienação: as origens do poder de atração do ideário construtivista. In: DUARTE, N. (Org.). **Sobre o construtivismo**. Campinas: Autores Associados, 2000. p. 3-22.

SÁNCHEZ-GAMBOA, S. **Os projetos de pesquisa: alguns fundamentos lógicos necessários**. s/d.

SANTOS JÚNIOR, C. de L. **Formação de professores de Educação Física: a mediação dos parâmetros teórico-metodológicos**. 2005. 194 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005.

SAVIANI, D. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

_____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

_____. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. (Orgs.). **Pedagogia Histórico-Crítica e Luta de Classes na Educação Escolar**. Campinas: Associados, 2012

SAYÃO, D. T. Corpo e movimento: notas para problematizar algumas questões relacionadas à Educação infantil e à Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 55-68, jan. 2002.

_____. Educação Física na educação infantil: riscos, conflitos e controvérsias. **Revista Motrivivência**. Florianópolis, a. XI, n.13, p. 221-238, nov. 1999.

_____. Infância, Educação Física e Educação Infantil. In: **Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis**. Florianópolis, 2000. p. 1-6.

SEMERARO, G. **Intelectuais “orgânicos” em tempos de pós-modernidade**. Cadernos Cedes, Campinas, v. 26, n. 70, p. 373-391, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 04 set. 2012.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez Editora, 2007.

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, p. 127-142, mai. 2005.

SILVA, J. C. O que o cotidiano das instituições de educação infantil nos revela? O espontaneísmo X o ensino. In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. (Orgs.). **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. Campinas-SP: Alínea, 2009. p. 21-50.

SOARES, A. F. Os projetos de ensino e a Educação Física na Educação Infantil. **Revista Pensar a Prática**, Goiânia, v. 5, n. 14, p. 15-38, jul./jun. 2001/2002.

SOARES, C. L. **Educação física: raízes europeias e Brasil**. Campinas: Autores Associados, 1994.

TAFFAREL, C. N. Z. **A formação do profissional da educação: o processo de trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento no curso de Educação Física**. 1993. 301 f. Tese

(Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual e Campinas, Campinas, 1993.

TAFFAREL, C. N. Z. **A formação de professores de Educação Física e a Licenciatura Ampliada**. Salvador: LEPEL/FACED/UFBA, 2012. 38p. mimeo.

_____. **Teoria pedagógica marxista e educação escolar no contexto da luta de classes contemporânea**. In: ENCONTRO REGIONAL DE EDUCAÇÃO, MARXISMO E EMANCIPAÇÃO HUMANA, 4., 2011, Irecê. Conferência.

TAFFAREL, C. N. Z. et al. Uma proposição de diretriz curricular para a formação de professores de Educação Física. **Presente: Revista de Educação**, Campinas, a. XIV, n. 53, p. 41-46, jun./ago. 2006.

TAFFAREL, C. N. Z.; LACKS, S. Diretrizes Curriculares: Proposições superadoras para a formação humana. In: FIGUEIREDO, Z. C. C. (Org.). **Formação profissional em educação física e mundo do trabalho**. Vitória: Gráfica da Faculdade Salesiana; CBCE, 2004. p. 89-109.

TAFFAREL, C. N. Z.; LACKS, S.; SANTOS JÚNIOR, C. L. Formação de Professores de Educação Física: Estratégia e Táticas. **Motrivivência**, Florianópolis, a. XVIII, n. 26, p. 89-112, jun. 2006.

TAFFAREL, C. N. Z.; RODRIGUES, R. F.; MORSCHBACHER, M. A perspectiva da formação docente: analisando reinvidicações históricas e propondo táticas superadoras. **Educação e sociedade**, Brasília, a. XXII, n. 21, p. 60-73, mar. 2013.

TAFFAREL, C. N. Z.; SANTOS JÚNIOR, C. de L. Formação humana e formação de professores de Educação Física: para além da falsa dicotomia licenciatura x bacharelado. In: TERRA, D. V.; SOUZA JÚNIOR, M. **Formação em educação & ciências do esporte: políticas e cotidiano**. São Paulo: Aderaldo & Rothschild; Goiânia: CBCE, 2010. p. 13-47.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 14, p. 61-88, mai./ago. 2000.

UFBA. **Projeto Político Pedagógico da Licenciatura em Educação Física**. Salvador, jan. 2011. mimeo.

VASQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VIGOTSKII, L. S., LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 12. ed. São Paulo: Ícone, 2012.