

Perspectiva Epistemológica da Educação Física na Educação Infantil

Zuleyka da Silva Duarte, Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA – Brasil – RS,

zuleyka.duarte@unipampa.edu.br

Rodrigo Lemos Soares, Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA – Brasil – RS,

rodrigolemos@unipampa.edu.br

Resumo

O objetivo principal do presente trabalho é realizar um reconhecimento do modo através do qual, a Educação Física (EF) vem se estruturando nos currículos escolares, sobretudo, no que se refere à Educação Infantil (EI), para, não apenas, entender a função social da EF nos primeiros anos de escolarização, mas principalmente, analisar, o projeto formativo que está proposto em comparação com um modelo de formação que se considere, realmente, integral e emancipatório. Para tanto, o referencial teórico está subsidiado por autores do campo da Educação e da Educação Física, que investigam tanto a construção da identidade da EF, a epistemologia da EF, quanto a função social desta área de conhecimento nos projetos de formação para as futuras gerações. A metodologia está alicerçada no campo da teoria histórico-cultural e os procedimentos de investigação partem de uma revisão bibliográfica e análise documental. Concluimos, ainda que de maneira provisória, que os currículos oficiais para a Educação Infantil, ainda estão alicerçados em uma concepção naturalista e bilogicista da EF, colocando a apreensão do conhecimento unicamente no campo da experiência, pensando não na criança que é, mas num vir a ser, projetado para ocupar determinados papéis sociais.

Palavras-chave: Educação Física, Educação Infantil, Currículo, Epistemologia.

Introdução

O presente constructo trata dos resultados provisórios de uma pesquisa que está em desenvolvimento, no âmbito da Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA-, Campus Uruguaiana e que busca conhecer como se dá a oferta da Educação Infantil, neste município, tendo como pano de fundo, o papel da Educação Física no processo de escolarização. Neste trabalho, no entanto, o objetivo principal é fazer um reconhecimento do modo, através do qual, a Educação Física (EF) vem se estruturando nos currículos escolares, sobretudo, no que se refere à Educação Infantil (EI), para, não apenas, entender a função social da EF nos primeiros anos de escolarização, mas principalmente, analisar, o modelo formativo que está proposto em comparação com um modelo de formação que se considere, realmente, integral e emancipatório.

O referencial teórico está subsidiado por autores do campo da Educação e da Educação Física, que investigam tanto a construção da identidade da EF, a epistemologia da EF, quanto a função social da EF nos projetos de formação, em uma perspectiva crítica, bem como por autores que se dedicam ao estudo do currículo e de conhecer como a EF, historicamente, está constituída nos currículos escolares. Nessa direção, o presente texto trata de entender como a EF se coloca no currículo para a EI e suas limitações frente ao repertório histórico-cultural que esta área do conhecimento apresenta, superando a dimensão meramente motora.

Os procedimentos de investigação estão implicados na compreensão do desenvolvimento da psiquê humana e sua relação com a educação escolar, portanto, a partir da teoria histórico-cultural, cuja referência são os estudos de Alexis Leontiev (1978) e Lígia Márcia Martins (2012); nas proposições da Pedagogia Histórico-Crítica, de Dermeval Saviani (2020), em que o autor refere-se à educação escolar como a parte do processo de humanização dos indivíduos e, do mesmo Saviani (1991/2013), quando defende que a função social inerente à escola, é ampliar a capacidade intelectual dos estudantes, através da divulgação do conhecimento produzido pela humanidade, organizado e sistematizado como saber escolar. Partindo de tais referências, a proposta metodológica divide-se em duas partes: a) um momento de análise, caracterizado pela revisão bibliográfica e pela pesquisa documental e b) um momento de exposição: onde a divulgação dos resultados está organizada da seguinte forma (Marx, 1867/2013): análise histórica e epistemológica da EF na escola, análise da EF nos currículos escolares e da EF na EI, a partir dos documentos curriculares.

Concluimos, ainda que de modo provisório, visto que também a realidade não é permanente que, no atual cenário, em que pese a influência das Ciências Humanas e Sociais, a partir do

movimento que ficou conhecido como “Movimento Renovador da Educação Física”, os currículos oficiais para a Educação Infantil, ainda estão alicerçados em uma concepção naturalista e biologicista da EF, colocando a apreensão do conhecimento unicamente no campo da experiência, projetando o desenvolvimento, não de uma criança que aprende, apreende, sente, pensa, cria e se relaciona, mas com um vir a ser que deve ter habilidades e competências definidas para assumir determinados papéis sociais.

Aspectos históricos e epistemológicos da Educação Física escolar brasileira

No Brasil, a presença da Educação Física nos currículos escolares inicia no Séc. XIX e desde então tem permanecido – não sem conflitos e contradições – no processo formativo das futuras gerações.

O pesquisador Tarcísio Mauro Vago (1999), que realizou um estudo histórico sobre o enraizamento da cultura escolar no Brasil, tendo como referência dois momentos históricos - 1) A reforma de ensino em Minas Gerais em 1906 e 2) o novo ordenamento legal para educação a partir deste período – esclarece que a cultura escolar que se iniciou no final do Séc XIX em Minas Gerais caracterizada por escolas isoladas, inoperantes e precárias, foi gradualmente, substituída por um novo modelo escolar, que pretendia que a educação, até então de caráter informal e instrucional, mais que isso, se dispusesse a educar as crianças e dar-lhes uma profissão.

Nesse cenário e, com o advento da Proclamação da República nas décadas seguintes, fortaleceu-se a crença em um modelo escolar baseado na tríade ‘educação intelectual, moral e *physica*’ (Vago, 1999, p. 30) que estava à serviço da burguesia e do incipiente processo de industrialização no país, uma vez que “desejava-se que o operariado alfabetizado oferecesse garantias de economia e incremento” (idem, p. 30). Vago (1999) esclarece que esse novo modelo, tinha o objetivo de formar e delinear aqueles que seriam os cidadãos republicanos: “civilizados, de maneiras amaciadas, disciplinados, sadios e trabalhadores ordeiros – que assim poderiam contribuir para o desejado progresso social” (p. 32).

Essa nova conjuntura exigia uma mudança de comportamento e uma adaptação dos trabalhadores a uma nova ordem produtiva que se apresentava com o fim da escravidão, onde o corpo das crianças era o que Vago (1999) chamava de alvo, para onde se buscava uma cultura escolar que valorizasse um “corpo belo, forte, saudável, higiênico, ativo, ordeiro, racional, em contraposição àquele considerado feio, fraco, doente, sujo e preguiçoso” (p. 32).

Nessa mesma linha de pensamento, as pesquisas de Carmen Lúcia Soares (1990), também apontam para o fato de que a burguesia europeia, ainda na segunda metade do Séc XIX, argumentava que a força física de uma nação interfere na sua prosperidade. Segundo a autora “já havia naquele momento, por parte dos proprietários dos meios de produção, a ideia de que o vigor físico dos trabalhadores era essencial para o avanço do capital” (p.67). “Nesse contexto, as instituições médica, militar e escolar, são fundamentais para o processo de construção do homem novo, idealizado pelo Estado burguês” (idem, p.68). Ou seja: “as políticas de educação escolar, juntamente com as políticas de saúde em suas expressões higienistas e sanitaristas, completam o cerco ao trabalhador” (idem p. 68).

De acordo com Vago (1999), para essa “‘educação physica’ das crianças, em sentido alargado, muitos dispositivos foram mobilizados” (p.32), a começar pela arquitetura dos prédios escolares onde os espaços por si só, deveriam ser educativos: “imponentes, majestosos, higiênicos e assépticos” (p. 32).

Nesses “templos do saber” como o próprio Vago (1999) denomina, além de uma organização minuciosa dos tempos, como garantia de um programa escolar que fosse capaz de operar uma revolução nos costumes, também o material didático e a mobília, constituíam a nova cultura escolar.

Assim, o programa curricular para o ensino primário assumia um viés racionalista, do qual faziam parte cadeiras como Leitura, Arithmética, Physica e Hygiene, exercícios físicos, que, procurava, de acordo com Vago (1999, p. 33) “atingir o objetivo desejado de transmutar crianças indigentes em cidadãos republicanos”. Nesse contexto, pode-se afirmar que o objeto da Educação Física é a atividade física e/ou a aptidão física, uma vez que:

Os termos ‘atividade física’ e ‘exercícios físicos’ são fortemente marcados pela ideia de que o papel da Educação Física é contribuir para o desenvolvimento da aptidão física e pertence, claramente no plano do conhecimento, ao arcabouço conceitual das disciplinas científicas do âmbito da biologia, das ciências biológicas (Bracht, 2007, p. 43).

Nesse cenário, Taffarel et al (2009) esclarece que o médico, sobretudo o médico higienista tem um papel destacado, no que diz respeito ao desenvolvimento do conteúdo da Educação Física, uma vez que ele possui um conhecimento de ordem biológica e que vai orientar a função a ser desempenhada por este componente curricular (segundo a nomenclatura atual) na escola, qual seja, desenvolver a aptidão física dos indivíduos (Taffarel, et al, 2009).

Outro aspecto importante, e que deve ser levado em consideração, é o fato das aulas de

educação Física, serem ministradas por instrutores físicos do exército e que traziam para as instituições escolares a rigidez do treinamento militar. “Esse fato é a base da construção da identidade da Educação Física escolar, calcada em normas e calores, próprios da instituição militar” (Taffarel, et al 2009, p. 53).

Após a Segunda Guerra Mundial, surge a tendência da esportivização, que, de acordo com Taffarel et al (2009), o esporte influencia o sistema escolar de tal forma que “temos então, não o esporte da escola, mas o esporte na escola” (p. 53). As consequências desse movimento é que o esporte passa a ser o conteúdo da Educação Física, estabelecendo portanto, novas relações entre alunos e professores: “que passam da relação professor- instrutor e aluno-recruta para a de professor-treinador e aluno-atleta.” (idem, p. 54).

Contudo, já em meados do Séc. XX ganha força os chamados movimentos renovadores da Educação Física, onde se destacam as concepções de Psicomotricidade, desenvolvidas por Jean Le Boulch (1978) e que se apresenta como contestação a uma visão dualista de homem (Taffarel, et al 2009) e se aprofunda também o discurso da aprendizagem motora, do desenvolvimento motor, que resultou numa nova denominação para o objeto da Educação Física, ainda que, como alerta Valter Bracht (2007), não necessariamente resultou numa mudança de paradigma ou concepção. Nesse momento passa-se a favorecer a denominação “movimento humano”, ou seja, “destaca-se, a partir dessa perspectiva a importância do movimento para o desenvolvimento integral da criança e esse é o papel atribuído à Educação Física” (Bracht, 2007, p. 44).

De acordo com Bracht (2007), não só a Abordagem Desenvolvimentista, mas também a Construtivista - exemplificam o que o autor chama de educação *do* e *pelo* movimento. A base teórica, nesta concepção, encontra lugar, principalmente, na psicologia da aprendizagem e na psicologia do desenvolvimento, uma com ênfase no desenvolvimento motor e a outra no desenvolvimento cognitivo (Bracht, 2007, p 44). Defende-se, então, a organização do movimento com eco sobre a cognição, a afetividade ou o domínio afetivo-social; defende-se, do mesmo modo, as diversas possibilidades de organização de tarefas motoras para garantir o desenvolvimento das habilidades motoras básicas, mas ambas, para Bracht (2007), não superam a perspectiva da psicologia. E isso tem como consequência:

A psicologização da educação implica, necessariamente, a sua despolitização. Não é suficiente afirmar, a título de defesa – de forma simplista – que determinada psicologia leva em conta os fatores sociais. O que importa, ao contrário é destacar a existência de um aparato social e político, como a educação institucionalizada e as implicações disso (Bracht 2007, p.44)

Observa-se, portanto, que a concepção de Educação Física à luz da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem inaugura um novo objeto da Educação Física, que é o desenvolvimentismo ou a psicologia do desenvolvimento (Bracht, 2007), com foco na aprendizagem motora e/ou no desenvolvimento motor.

Outra tendência pedagógica, que surge a partir dos movimentos renovados e que tem como base as ciências humanas, sobretudo a filosofia e a sociologia, é a que considera a cultura corporal como objeto do conhecimento da Educação Física. Nesse contexto, compreende-se que “a Educação Física é uma prática pedagógica, que no âmbito escolar, tematiza formas de atividades expressivas corporais, como jogo, esporte, dança e ginástica; formas estas que configuram uma área do conhecimento que podemos chamar de cultura corporal” (Taffarel, et al, 2009, p. 50).

Isso significa que tais conteúdos da cultura corporal constituem resultado do processo de humanização dos sujeitos que, ao dispor de sua intencionalidade para o lúdico, artístico, agonístico, estético e outras formas de representações, conceitos e ideias, desenvolvidos pela consciência social, produz o que compreendemos como “significações objetivas”, ou seja, manifestam um sentido pessoal a estas significações, expressos através da sua subjetividade e que está em constante significação objetiva com a sua própria realidade (Taffarel, et al, 2009). Para Taffarel et al (2009), à luz de Leontiev (1978), tais significações não são eleitas pelos homens, elas se estabelecem a partir das relações que estes vão estabelecendo na sociedade, ou seja, os estudantes podem atribuir um sentido próprio às atividades propostas pelos professores, mas estas apresentam uma significação atribuída socialmente e que, nem sempre, vai coincidir com as expectativas dos alunos. Assim:

Tratar desse sentido/significado abrange a compreensão das relações de interdependência que jogo, esporte, ginástica e dança, entre outros temas que venham a compor um programa de Educação Física, têm com os grandes problemas sociopolíticos atuais, como ecologia, papéis sexuais, saúde pública, relações sociais do trabalho, preconceitos sociais, raciais, da deficiência, da velhice, distribuição do solo urbano, distribuição de renda, dívida externa e outros. A reflexão sobre esses problemas é necessária se existe a pretensão de possibilitar ao aluno da escola pública entender a realidade social, interpretando-a e explicando-a a partir dos seus interesses de classe social. Isso quer dizer que cabe à escola promover apreensão da prática social. Portanto, os conteúdos devem ser buscados (Taffarel, et al, 2009, p. 62-63)

Nesse caso, a cultura corporal como objeto da Educação Física, representa um projeto de educação e sociedade que visa, *a priori*, a transformação social, tendo como objetivo a

emancipação humana e para a qual, a Educação Física se constitui como um componente que disponibiliza para as futuras gerações o conhecimento da cultura corporal em todas as suas dimensões: cognitiva, afetiva, técnica, motora, social, estética, ética e cultural.

Outra perspectiva pedagógica é que considera como objeto da Educação Física a cultura corporal de movimento. Em que pese algumas similaridades com a perspectiva anterior, muitas são as diferenças entre as abordagens, na medida em que a primeira entende que a cultura corporal poder ser produzida em diferentes aspectos - pois o ser humano não apenas se movimenta na sociedade, mas, sobretudo, age -, e a segunda, considera o movimento humano como uma forma de linguagem e comunicação e que o objeto de uma prática pedagógica é uma construção e não se limita apenas a uma dimensão da realidade, para a qual os pressupostos teóricos são indispensáveis (Bracht, 2007). Desse modo:

O movimentar-se é entendido como forma de comunicação com o mundo que é constituinte e construtora de cultura, mas também possibilitada por ela. É uma linguagem, com especificidade, mas que, enquanto cultura habita o mundo simbólico. (...) O que qualifica o movimento enquanto humano é o sentido/significado do mover-se, sentido/significado mediado simbolicamente e que o coloca no plano da cultura (Bracht, 2007, p. 45).

Assim, a Educação Física brasileira apresenta, de acordo com Castellani Filho (1989), três tendências epistemológicas: a sua biologização, a sua psicopedagogização “e a última que reflete – na Educação Física – sinais que possam vir a apontar para a sua inserção na proposta de uma pedagogia sedimentada, segundo classificação de Dermeval Saviani, na concepção histórico-crítica da Educação” (p. 22).

No próximo capítulo, vamos analisar os estudos de que investigaram como essas tendências se manifestam no currículo escolar. Tal procedimento vai nos permitir compreender as proposições do que – dentro do referencial teórico analisado neste constructo – deve-se ensinar na Educação Física da Educação Infantil.

Breve análise dos aspectos teórico-metodológicos nas concepções de currículo para

Educação Física

As consequências mais substanciais, por assim dizer, no que se referem aos estudos, pesquisas e concepções do intitulado Movimento Renovador da Educação Física – que analisou e, de certa forma, denunciou o modo como a Educação Física servia à classe dominante, à

manutenção do *status quo* e, por decorrência às relações exploratórias na sociedade capitalista – foi a desconstrução da identidade da Educação Física -, até então consolidada como a ciência responsável pelo desenvolvimento da saúde e da aptidão física.

Esta compreensão fica evidente nas análises de Mauro Betti (1992), quando o autor argumenta que – naquele contexto – ao serem questionados sobre as finalidades da Educação Física na escola, os professores confundiam os objetivos da Educação Física, com os objetivos próprios da educação, ao afirmarem, por exemplo, que cabia à Educação Física o ‘desenvolvimento integral da personalidade’ (p. 282). Em um momento em que se questiona a função social da Educação Física escolar, o autor esclarece, pautado nos estudos de Faria Jr (1981), que “este seria um objetivo geral, abstrato, alcançável, por todos os envolvidos no ambiente escolar [direção, professores, funcionários, etc] e será resultado da soma desses esforços” (p. 282).

As análises de Betti (1992) vão mais a fundo e trazem para o contexto estudos que se posicionam de forma conflitante que questionam os objetivos pedagógicos atribuídos à Educação Física. O primeiro seria referente às pesquisas de Uriel Simri (1979 apud Betti, 1992), para quem a Educação Física deveria desenvolver a estabilidade emocional, o desenvolvimento físico e orgânico, autorrealização, etc., ou seja, objetivos sobre os quais não existe uma base científica, mas que são propostos a partir de aspirações e ideais e que, portanto, não são constituídos a partir de uma base científica. Daí que a sugestão de Simri (1979 apud Betti, 1992), seria que a Educação Física propusesse objetivos mais específicos, fundamentados em uma base científica, como o desenvolvimento do corpo e sua capacidade motora (Betti, 1992).

Por outro lado, Maciej Demel (apud. Betti, 1992), polemizou de certa forma ao defender que a Educação Física só aparece nos currículos escolares por uma necessidade da pedagogia em defender uma “educação global”, uma vez que auxilia na educação moral, estética e intelectual. O que significa, segundo Betti (1992), que os objetivos pedagógicos da Educação Física ficam fora da educação e lá ficarão enquanto estes objetivos forem orientados para o corpo, pois, de acordo com Maciej Demel, é possível formar o corpo e aperfeiçoá-lo, mas não se pode educá-lo. Esta tarefa está destinada somente ao intelecto e à personalidade (Betti, 1992). Analisa Betti (1992, p. 283):

Criou-se o impasse: se se orientam os objetivos da Educação Física para a formação global da personalidade, eles se dispersam e perde-se a especificidade da Educação Física. Se eles dirigem-se para o corpo, tornam-se estranhos à Pedagogia, pois a Educação Física é uma disciplina dentro de um contexto escolar, e portanto tem que

possuir ligações com a Pedagogia.

Ou seja, a Educação Física, até então não tem aquilo que seria o objeto inerente à escola: um conteúdo de ensino. Diante disso, as concepções desenvolvimentista e construtivista, por exemplo, defendem a educação do movimento e a educação para o movimento. Se a primeira, considera o movimento humano como objeto de ensino da Educação Física a segunda entende que a educação pelo movimento não se restringiria somente aos aspectos motores, mas na relação destes aspectos com outras dimensões do desenvolvimento humano, o que perderia o caráter de especificidade da Educação Física.

Nesse contexto, os estudos de Ribamar Nogueira da Silva (2016) analisam, a partir da concepção de currículo escrito, em contraposição ao currículo prático e formal¹ como tem se organizado, historicamente, o currículo da Educação Física brasileira. Sendo o currículo escrito, para Silva (2016, p. 82-83):

O conceito de currículo escrito compreende o momento de definição pré-ativa, como currículo de fato, manifestando-se na materialidade através de diversas fontes documentais (em especial as impressas) selecionadas com base na adequação a quatro critérios: 1) a fonte contém o estabelecimento de prioridades de acordo com as finalidades da educação escolar e o público a que ela se destina; 2) a fonte resulta de processos conflituosos e de decisões negociadas; 3) a fonte possui indícios que tendem a seguir normas, critérios e modelos mundiais; 4) a fonte consiste na seleção e conversão de elementos da cultura (como saberes científicos) em saberes escolares, passíveis e desejáveis de serem ensinados.

Levando em consideração, portanto, o conceito de currículo escrito, o autor considera que existem algumas especificidades da Educação Física, que devem ser levadas em conta, quando se trata de currículo: o primeiro ponto é o caráter prático-motor, frente ao teórico-cognitivo. “Segundo esta concepção, ao se situar nos domínios da motricidade humana, a Educação Física se reduziria ao movimento do corpo humano, isto é, em essência, ao motor” (Silva, 2016, p. 83). Ele justifica este fato, que para além de um enfoque biologicista, também apresenta uma compreensão cultural, na medida em que, a Educação Física enquanto componente curricular demanda movimento, em outros componentes, ditos, teóricos, os

¹ O autor trabalha com os conceitos de currículo como fato, currículo como prática e currículo escrito, a partir da fundamentação de Ivar Goodson. Grosso modo, currículo como fato, caracteriza-se por uma realidade social específica, que expressa a relação de produção entre pessoas. Nesse contexto, reduz a realidade social do ‘currículum’ como meras intervenções das subjetividades dos discentes e dos docentes, impedindo-os de conhecer o processo histórico de determinados conceitos, apesar de considerar as elaborações intelectuais do passado. Já, o currículo como prático, prioriza a ação contemporânea, que em termos de currículo, de acordo com Silva (2016), significa ignorar as ações do passado.

alunos devem ficar sentadas, estudando. Nesse contexto, afirma Silva (2016, p. 83):

Se o estudo pressupõe o aprendizado/assimilação de conhecimento, que foi previamente convertido em saber escolar para fins pedagógicos, a partir da seleção de saberes científicos/ elaborados, e que estes saberes são constituídos em grande parte daquilo que podemos chamar de conteúdo, conclui-se que a Educação Física escolar não demanda conteúdos. Ou pior, que a Educação Física escolar não possui conteúdos.

Em um contexto onde a Educação Física é eminentemente prática, o currículo passa a ser elaborado a partir da perspectiva da interação. Assim, para Silva (2016), nota-se um abandono da conversão dos saberes e a centralidade da valorização na atividade prática em si. Outro fator que o pesquisador ressalta e que já foi de certa forma, pontuado neste estudo é o que Betti (1992) já afirmava sobre a dúvida do quê ensinar na Educação Física. Silva (2016) esclarece que, com a chegada das teorias críticas no âmbito da Educação Física, os professores ficaram sem saber o quê ensinar, uma vez que houve a denúncia do caráter prescritivo e de controle ideológico operado pela Educação Física. O problema, neste caso, é que, segundo o autor, os teóricos críticos não avançaram para além da denúncia e os teóricos pós-críticos ou pós-colonialistas, abandonaram os conteúdos tradicionais, eurocêtricos e passaram a valorizar os saberes locais, periféricos e tácitos. Assim, para Silva (2016, p. 86):

Se por um lado os teóricos Críticos se enganam ao subestimarem o potencial emancipador do conhecimento, para os Pós-Críticos o engano é duplo, pois negam a possibilidade de emancipação enquanto situam o conhecimento nos limites do multiculturalismo e do relativismo cultural.

Nesse cenário, compreendendo as concepções de Educação Física que, historicamente, constituíram essa área do conhecimento, buscamos, através de uma pesquisa documental, entender, como a Educação Física, atualmente, se situa nos currículos escolares, especificamente nos documentos curriculares para Educação Infantil, centrando esforços, neste constructo na Base Nacional Comum Curricular para Educação Infantil – BNCC – EI (Ministério da Educação, 2017) e na sequência, lançar o desafio: o que ensinar na Educação Física da Educação Infantil?

A Educação Física na Educação Infantil: propostas de formação para a faixa etária pré-escolar

A Educação Física nos currículos escolares, atualmente, está regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (*Lei nº 9.394, 1996*), que em seu Artigo 26 determina que os currículos do Ensino Fundamental e Médio devem ter uma base nacional comum a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma base diversificada, exigidas pela pluralidade regional em seus contextos locais, culturais e econômicos da sociedade brasileira (Ministério da Educação, 2017).

O parágrafo terceiro do referido artigo, estabelece que a EF deva ser integrada à proposta curricular da escola e é um componente curricular *obrigatório* da Educação Básica, apresentando, no entanto, a possibilidade de sua prática ser facultativa a alguns perfis de alunos. Sem entrar na discussão das inconsistências e contradições da legislação no que se refere ao ensino da EF, neste momento nos preocupamos em evidenciar como encontramos a EF na EI.

Abrem-se aqui duas questões: 1) a Lei 9394/1996 regulamenta a organização curricular da Educação Básica e a Educação Infantil faz parte desse percurso formativo, mas o Artigo 26 especifica que apenas os currículos do Ensino Fundamental e Médio devem ter uma base comum, o que se subentende que a EI está de fora desse currículo comum. Nesse contexto, a EF seria desenvolvida pela pedagoga, durante a rotina de trabalho. Desse modo, a EF como um componente curricular, não é obrigatório, o que já é uma contradição com a própria legislação, considerando o fato de que, a EI, no âmbito da Educação Básica, também faz parte do processo de escolarização - isso implica em um conhecimento científico a ser desenvolvido, teorias educacionais para dar suporte do processo de ensino-aprendizagem, métodos, recursos e técnicas, que levem em consideração a faixa etária e o nível de desenvolvimento infantil -. Ao não considerar a EF como obrigatória para este nível de ensino, entende-se que os conhecimentos de que ela trata não são tão imprescindíveis assim nessa fase da formação humana.

Tais inconsistências da Legislação permitem diferentes interpretações do papel e função social da EF no currículo escolar, a começar pelo fato de que, por não ser obrigatória na EI, nem todos os municípios oferecem um profissional especializado e também, dentro do mesmo município, algumas escolas tem professor/a de EF para EI e outras não. Diante disso, me preocupei em analisar a BNCC – EI (Ministério da Educação, 2017), que segundo definição do próprio texto:

É um documento normativo, que define o conjunto orgânico e progressivo, das aprendizagens essenciais (grifo do texto) que todos os alunos devem desenvolver ao

longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (Ministério da Educação, 2017).

O texto da BNCC-EI (Ministério da Educação, 2017), atribui à EI, o início e o fundamento do processo educacional, cujas concepções de educação estão alicerçadas no binômio educar e cuidar, “entendendo o cuidado como parte indissociável do processo educativo” (Ministério da Educação, 2017). Assim, os projetos para EI devem articular os conhecimentos que a criança possui das vivências em seu universo familiar, com as experiências, conhecimentos e habilidades desenvolvidas no contexto escolar, consolidando então, novas aprendizagens e atuando de maneira complementar à educação familiar.

Assim, o eixo estruturante das práticas pedagógicas está alicerçado sob o fundamento das *interações e brincadeiras* e das Competências Gerais da Educação Básica. Nessa direção, são convencionados seis direitos de aprendizagens sintetizados a partir dos verbos conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se e organizados segundo os Campos de Experiência, onde são determinados os objetivos de aprendizagem. Constituem os Campos de Experiência: O eu, o outro e o nós; Corpo, gesto e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

O campo de experiência “Corpo, Gestos e Movimentos”, sugere que as crianças sentem, exploram o mundo e os espaços ao seu entorno, através do corpo e dessa forma “brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural, tornando-se, progressivamente, conscientes dessa corporeidade” (Ministério da Educação, 2017, p. 41). Sendo então, o corpo como um protagonista da EI, o Campo de Experiência em destaque, estabelece que:

As crianças conhecem e reconhecem as sensações e funções de seu corpo e, com seus gestos e movimentos, identificam suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo, ao mesmo tempo, a consciência sobre o que é seguro e o que pode ser um risco à sua integridade física. Na Educação Infantil, o corpo das crianças ganha centralidade, pois ele é o partícipe privilegiado das práticas pedagógicas de cuidado físico, orientadas para a emancipação e a liberdade, e não para a submissão (Ministério da Educação, 2017, p.41).

Ora, neste momento, identificamos o que os estudos de Silva (2016), Betti (1992), mas também de Vago (1999), já apontavam: o caráter prático-motor do currículo da EF, baseado fundamentalmente, nas concepções biologicistas de ser humanas, bases teóricas sobre as

quais, a EF sempre esteve assentada.

Nesse cenário, é legítimo que algumas propostas pedagógicas entendam que não há necessidade de uma sistematização dos conteúdos da EF na EI, simplesmente por não haver um conteúdo específico e como consequência, não há necessidade de um professor especialista.

Tais apontamentos reafirmam aquela máxima defendida por Maciej Demel e divulgada nos estudos de Betti (1992), que a Educação Física só está nos currículos escolares por uma necessidade da pedagogia em defender um ensino integral. Esta compreensão é reafirmada quando se justifica o movimento como possibilidade de promover de forma mais satisfatória as aprendizagens das crianças, de modo que seria o papel da EF, mas não necessariamente só dela, o desenvolvimento das habilidades motoras básicas na primeira infância.

Nesse sentido, o fato da experiência ser, praticamente, a única forma de apreensão do conhecimento na etapa da EI, revela: 1) que há um desconhecimento da relação das práticas e habilidades motoras com as dimensões da história e da cultura; 2) do mesmo modo, há um descrédito quanto a capacidade das crianças em apreender o saber sistematizado; 3) a escola não está cumprindo com a sua função social que é ampliar a capacidade intelectual dos sujeitos, através do saber sistematizado; 4) está implementada desde a EI uma educação neotecnista que exime os sujeitos da apreensão do conhecimento e preocupa-se com o desenvolvimento de habilidades e competências, não pensando na criança que é, que aprende e se desenvolve em interação com o conhecimento e com o mundo, mas com uma concepção de criança como um vir a ser, como alguém que no futuro pode desenvolver determinadas funções na organização social.

Essa breve análise nos revela que é urgente pensarmos na função da EF na EI. Reduzir as potencialidades da EF ao aspecto prático-motor, é negar a riqueza cultural e histórica da EF, ao mesmo tempo em que sonega-se à criança o direito ao acesso ao conhecimento sistematizado.

Considerações Finais

Este trabalho parte de uma pesquisa que está sendo desenvolvida no âmbito da Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA – Campus Uruguiana, sobre a estrutura física e pedagógica da EI naquele município, nos revelou que a EF está presente nos currículos escolares desde o Sec. XIX e que, se no seu início teve o propósito de atender aos interesses de um capitalismo

incipiente, na formação de um perfil de cidadão civilizado, sadio e ordeiro (Vago, 1999), hoje, ainda que de maneiras mais sutis, o propósito é o mesmo: a formação de um sujeito capaz de desenvolver habilidades específicas e pragmáticas, para atuar em uma sociedade que exige conhecimentos técnicos e característicos para atender determinadas demandas impostas pelo movimento do capital.

O que observamos é um projeto de formação unilateral, que não dá conta das diferentes dimensões humanas e por isso mesmo, não tem a preocupação de oferecer às futuras gerações uma educação voltada para a emancipação. Ao defender a apreensão do conhecimento a partir da experiência e de saberes técnicos e/ou tácitos, não permite uma verdadeira promoção humana em todas as suas capacidades, através da apreensão e superação do conhecimento elaborado.

Nesse cenário, também se encontra a EI como primeira etapa da Educação Básica, promovendo a primeira fase da escolarização distante do conhecimento historicamente acumulado, fundamentado por concepções prático-motoras, naturalistas-biologicistas, distante portanto, da criança que é, mas com o propósito de uma formação voltada para um vir a ser, que precisa desenvolver habilidades e competências para atender, não mais um capitalismo incipiente, mas um capitalismo em eterna crise, que promove a produtividade como sinônimo de sucesso e defere aos indivíduos a responsabilidade pela sua formação e capacidade de realização.

É urgente um debate, pensando nas contradições e nas brechas da legislação para o que temos hoje enquanto política pública para a EI, mas nos próprios documentos curriculares que ignoram o papel da escola enquanto responsável pela formação humana qualificada das futuras gerações.

Referências

- Betti, M. (1992). Ensino de 1º e 2º graus: Educação Física para quê? *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 13(2), 282-287.
- Bracht, V. (2007). Educação Física e Ciência: cenas de um casamento (in)feliz (3ª ed.). Ijuí: Ed. Unijuí.
- Castellani Filho, L. (1989). Educação Física no Brasil: a história que não se conta. Campinas: Papirus.
- Le Boulch, J. (1978). *O desenvolvimento psicomotor da criança*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996, 23 de dezembro). Estabelece as diretrizes e

- bases da educação nacional. Presidência da República Federativa do Brasil.
Recuperado de: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm
- Leontiev, A. N. (1978). *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Horizonte.
- Martins, L. M. (2012). *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados.
- Marx, K. (2013). *O Capital: Crítica da Economia Política (Livro I)*. São Paulo: Boitempo.
(Trabalho original publicado em 1867)
- Ministério da Educação. (2017) *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: Ministério da Educação. Recuperado de:
https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf
- Saviani, D. (2013). *Pedagogia Histórico-Crítica* (11ª ed.). São Paulo: Autores Associados.
(Trabalho original publicado em 1991)
- Saviani, D. (2020). Infância e Pedagogia Histórico-Crítica. In A. C. Galvão (Org.), *Infância e Pedagogia Histórico-Crítica* (pp. 245-277). São Paulo: Autores Associados.
- Silva, R. N. (2016). *Currículo Escrito e História da Educação no Brasil (1896-1945)*. [Dissertação de Mestrado] . Universidade Federal de São Carlos. Sorocaba.
- Soares, C. L. (1990). *O pensamento médico-higienista e a Educação Física no Brasil: 1850-1930* [Dissertação de Mestrado]. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo.
- Taffarel, C. N. Z., Soares, L. C., Soares, C. L., Varjal, E., Escobar, M. O., & Bracht, V. (2009). *Metodologia do Ensino da Educação Física* (3ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Vago, T. M. (1999). Início e fim do século XX: maneiras de fazer a Educação Física na escola. *Cadernos Cedes*, 19(44), 30-51.