

**Universidade Estadual de Campinas
Faculdade de Educação Física
Programa de Pós-Graduação em Educação Física**

**CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA NA EDUCAÇÃO FÍSICA BRASILEIRA:
PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES**

Autora: Nara Rejane Cruz de Oliveira

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Ivone Garcia Barbosa

Campinas, 2003

**CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA NA EDUCAÇÃO FÍSICA BRASILEIRA:
PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES**

Autora: Nara Rejane Cruz de Oliveira

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Ivone Garcia Barbosa

Este exemplar corresponde à redação final da dissertação de mestrado defendida por Nara Rejane Cruz de Oliveira e aprovada pela Comissão Julgadora em 13/02/2003.

.....
Ivone Garcia Barbosa
Orientadora

COMISSÃO JULGADORA:

.....
Prof^a. Dr^a. Ivone Garcia Barbosa - UFG

.....
Prof^a. Dr^a. Eliana Ayoub - UNICAMP

.....
Prof. Dr. Jorge Fernando Hermida
Aveiro - UFPR

Campinas, 2003

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA-FEF-UNICAMP

OL4c Oliveira, Nara Rejane Cruz de
Concepção de infância na Educação Física brasileira: primeiras aproximações / Nara Rejane Cruz de Oliveira. – Campinas: [s.n], 2003.

Orientador: Ivone Garcia Barbosa
Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas.

1. Educação Física-Brasil. 2. Infância. 3. Crianças. 4. Educação infantil-Brasil. I. Barbosa, Ivone Garcia. II. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física. III. Título.

Ao meu filhinho Ian, que precisou conviver com minhas ausências durante a elaboração deste trabalho. Às demais crianças brasileiras, especialmente aquelas privadas de seu direito a uma vida digna, e, que apesar de todas as dificuldades ainda tem esperança...

AGRADECIMENTOS

À minha mãe Petronília, um agradecimento mais que especial, pelo apoio incondicional nesta trajetória, em detrimento de todas as dificuldades.

– Mãe, a senhora sabe que nada disso teria sido possível sem o seu carinho, palavras doces, palavras duras, seus cuidados de avó e mãe com o nosso filho Ian. Poderia lhe agradecer por páginas e páginas, mas como nem todas as palavras são necessárias, humildemente lhe digo: muito obrigada!

Ao meu pequenino Ian, meu alento e fonte de infinitas aprendizagens.

– Filho, a você meu amor incondicional!

A toda minha família, especialmente meu irmão Rogério, pelo auxílio.

Ao Jocimar, pelo carinho, sinceridade, companheirismo e apoio.

À Professora Ivone, orientadora, conhecedora e problematizadora dos meandros desta temática... Valeu!

À Professora Eliana Ayoub (Nana), por todas as contribuições, mas principalmente pelo carinho, compreensão e disponibilidade.

Ao Professor Lino Castellani Filho, pelas contribuições para a constituição deste trabalho no processo de qualificação.

Ao Professor Jorge Fernando Hermida Aveiro (Tom), por sua disponibilidade e contribuições.

A todos que direta ou indiretamente me acompanharam e/ou auxiliaram nesta caminhada.

O sujeito transformador

O sujeito que transforma
É capaz de grandes alquimias:
[...] transforma
sobra em desejo,
lua em espelho,
vaga-lume em lâmpada,
estrela em farol,
linha de pescar
em linha do horizonte
Bola em mundo e mundo em bola
rebola a bola...
transforma ferro em ouro
e pedra bruta no jogo das três pedrinhas,
três marias...
oh! alquimias lúdicas!

Maurício Roberto da Silva (2000)

SUMÁRIO

RESUMO.....	xiii
ABSTRACT.....	xv
INTRODUÇÃO.....	1
1. O MOVIMENTO DE CONSTITUIÇÃO DA ÁREA ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL.....	11
1.1. Educação Física: em busca de sua identidade epistemológica.....	12
1.2. Elementos históricos na constituição de um campo <i>prático</i> para a Educação Física.....	19
1.3. A Ginástica como prática privilegiada de educação física.....	36
1.4. O século XX e a Educação Física na escola.....	48
1.5. A década de 1980 e a crise da Educação Física.....	59
1.6. O pensamento crítico na Educação Física.....	62
2. INFÂNCIA E EDUCAÇÃO FÍSICA.....	66
2.1. Algumas palavras sobre a infância.....	67
2.2. A concepção de infância na Educação Física brasileira.....	74
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	89
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	92

RESUMO

Este trabalho tem o objetivo de identificar o conceito de infância presente na área acadêmica de Educação Física no Brasil, por meio de um estudo bibliográfico referenciado na pesquisa qualitativa. Para tanto, foram elencadas como categorias de análise: a concepção de infância presente na produção analisada, bem como a identificação do projeto educativo a ela inerente. Como ponto de partida, buscou-se apreender o movimento de constituição da Educação Física brasileira, no intuito de possibilitar o trato ao objeto de estudo em sua totalidade. No segundo momento, analisou-se a produção acadêmica da área, a partir das categorias elencadas. Desta forma, foram identificadas duas posições divergentes. A primeira, generalizada, na qual a infância é concebida como fase ou período, numa perspectiva idealista, em que a criança é tratada de forma fragmentada e a Educação Física na perspectiva de contribuir para o desenvolvimento de funções cognitivas. A segunda, presente na menor parte das produções e particularmente a partir de meados da década de 1990, na qual a infância é tratada numa perspectiva crítica, como constructo social, sendo a criança sujeito de relações sociais e seu desenvolvimento mediado pelas relações estabelecidas com o outro e o meio em vive. Neste contexto, o papel da Educação Física é o de abordar o conhecimento em sua totalidade, buscando a superação do seu entendimento como prática compensatória ou preparatória. Estes dados permitem afirmar, que a concepção de infância na Educação Física brasileira tem apresentado certo avanço, ainda que de forma discreta em relação a outras áreas de conhecimento, a exemplo da Educação.

ABSTRACT

This dissertation has the objective of identifying the concept of childhood presents in the academic area of Physical Education in Brazil, through a bibliographic study referenced in the qualitative research. For that, it was casted as analysis categories: the conception of childhood presents in the analysed production, as well as the identification of the educative project inherent to her. As the start point, it searched for apprehending the movement of the Brazilian Physical Education construction, with the intention of possibiliting the treatment to the study object on its wholeness. In the second moment, it was analysed the academic production of the area, from the casted categories. Thus, two divergent positions were identified. The first, generalized, in wich the childhood is conceived as a phase or period, in one idealistic perspective, in wich the child is treated with a fragmented form and the Physical Education is treated in a perspective of contributing to the cognitive functions development. The second, presents in the smaller part of the productions and, particularly since the middle of the 90 decade, where the childhood is considered in a critic perspective, as a social construc, the child being a subject of social relations and her development being mediated by relations established with other people and her habitat. In that context, the Physical Education role is to broach the knowledge on its totality, searching for the superation of its understanding as compensatory or preparatory pratic. Those facts allow us to affirm that the childhood conception in the Brazilian Physical Education has shown a certain advance, even if it's discreet form if it's compared with the other knowledge areas, as the exemplo of Education.

INTRODUÇÃO

O conhecimento não é contemplação. A contemplação do mundo se baseia nos resultados da *praxis* humana. O homem só conhece a realidade na medida em que ele *cria a realidade* humana e se comporta, antes de tudo, como ser prático.

Karel Kosik (1995, p.28)

Infância, criança... Palavras que sempre estiveram presentes durante o percurso de nossa graduação em Educação Física. Nas mais diversas disciplinas, sempre havia espaço para tratar dos *processos pedagógicos* no intuito de ensinar a ginástica, o esporte, a dança, o jogo ou as lutas, para a *criança* da *primeira infância*. Tudo parecia extremamente simples, pois, ao nosso ver, bastava apenas adaptar os conteúdos, lançando mão do *lúdico*, de que tanto ouvíamos falar. O *choque*, porém, veio com a prática pedagógica na escola pública, ainda nos estágios supervisionados em uma pré-escola, quando deparamo-nos com as *infâncias* e *crianças reais* e não a *criança* e *infância ideal* sobre as quais pautavam-se nossas referências. Afinal, faltava-nos compreender, conforme Eloísa Candal Rocha (1999), que uma mesma sociedade, em seu tempo, comporta, a partir de sua realidade sócio-econômica e cultural, diferentes infâncias, cada qual com características distintas, contextualizadas ao “local social” ocupado. Quebrado então o *encanto sobre o universo infantil*, lembramos bem de toda a turma de acadêmicos decepcionados nas discussões sobre os estágios, muitos, inclusive, afirmando que jamais voltariam a trabalhar com *aquele tipo* de crianças.

Por outro lado, para nós, se a constatação da existência de várias infâncias e crianças assustou-nos num primeiro momento, num segundo momento instigou-nos ao aprofundamento sobre a questão. Ao cursarmos a especialização em Educação Física escolar, logo após a graduação, em uma das disciplinas tivemos os primeiros contatos com elementos que permitiram-nos visualizar aspectos sobre estas *infâncias* e *crianças*, bem como seu processo de desenvolvimento à luz de teorias críticas, especificamente a perspectiva sócio-histórico-dialética. Isto

forneceu-nos pistas para um novo olhar sobre a temática em questão e a perspectiva de que este seria nosso objeto de investigação.

Posterior a esta primeira aproximação com a temática e durante o período que antecedeu nosso ingresso no curso de mestrado, já percebíamos que as lacunas sobre o entendimento da Educação Física voltada para a Educação Infantil¹ não estavam restritas à nossa formação especificamente, mas sim, generalizadas na área, apesar de visualizarmos um novo movimento expresso em sua produção acadêmica, fomentando o questionamento e discussão do papel da Educação Física neste nível. Portanto, ao ingressarmos no mestrado, nosso objetivo maior foi aceitar o desafio de aprofundarmos os estudos sobre esta questão.

A temática infância tem sido objeto sistemático de estudos desde os séculos XVIII e XIX, sendo que registros de propostas educacionais para crianças fazem-se presentes desde a Antiguidade Clássica, com ênfase maior a partir do século XVII. No século XX estas pesquisas se intensificaram, e, especificamente a partir da segunda metade deste século, a infância passou a ser abordada em diferentes contextos e nas mais diversas áreas de conhecimento, para além da médica, psicológica e pedagógica. Na Educação brasileira, desde a década de 1980, em particular, o assunto tem sido abordado mais ampla e criticamente em diversos estudos, especificamente no que diz respeito à Educação Infantil².

Quanto à Educação Física, sua inserção na Educação Infantil, assim como a produção do conhecimento voltada para este nível, não são recentes. No Brasil, desde o século XIX, verificamos a existência de estudos e debates sobre o papel da Educação Física – então denominada Ginástica – nas instituições educacionais para crianças de até seis anos de idade³. Ou seja, a Educação Física, como área acadêmica, historicamente tem lançado olhares sobre a infância e a prática educativa a ela inerente.

¹ A Educação Infantil no Brasil, atualmente é compreendida como o atendimento institucional-educacional às crianças de zero a seis anos de idade em creches e pré-escolas. A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em dezembro de 1996 (Lei nº 9394), passou a ser considerada a primeira etapa da Educação Básica.

² Podemos citar, dentre outras publicações: Sônia Kramer e Solange Jobim e Souza (1988); Maria Malta Campos (1985, 1986).

³ Cf. Moysés Kuhlmann Jr. (2000).

Entretanto, é perceptível, que, mesmo após todos estes anos de consolidação de pesquisas sobre a temática, a idéia de infância no contexto pedagógico continua, de forma geral, dotada de significações ideológicas, conforme Bernard Charlot (1983). Ou seja, a criança ainda continua expropriada de sua realidade social, fruto de uma visão fundamentada não na análise da *condição infantil*, mas em uma concepção de *natureza infantil*, que mascara a significação social de infância, como afirma Sônia Kramer (1995).

Neste sentido, para podermos compreender os significados das relações entre a infância e pedagogia, e, no nosso caso, especificamente a Educação Física no campo da Educação Infantil, torna-se necessário, primordialmente, a discussão de dois eixos: a *concepção de infância* e a *concepção de educação* no contexto do projeto educativo (Rocha, 1999).

Partindo deste entendimento, delimitamos como problema desta pesquisa: **Qual o conceito de infância na Educação Física pré-escolar brasileira?**⁴

Algumas “pistas” para a elucidação deste problema foram apontadas, ainda na década de 1990, por Deborah Thomé Sayão (1997a, 1997b), que identificou como principais influências teóricas na Educação Física pré-escolar: a recreação – como prática compensatória de “energias” gastas pelas crianças, por meio de atividades com fins em si mesmas; a psicomotricidade – prática instrumental de preparação para atividades “futuras”; assim como o desenvolvimento motor – visando o treino de “habilidades” específicas.

Tomamos como referência para nossa trajetória investigativa a pesquisa qualitativa. Conforme Maria Cecília de Souza Minayo (1994), a pesquisa qualitativa busca responder a questões particulares, a partir de um nível de realidade que não pode ser quantificado, na medida em que ela,

[...] trabalha com o universo de significados, motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo de relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (p. 21-22).

⁴ A educação pré-escolar refere-se àquela para crianças de quatro a seis anos de idade. Optamos por este recorte etário devido ao fato de que, a maior parte das produções da área voltadas para a Educação Infantil enfatiza a pré-escola.

Desta forma, a abordagem qualitativa aprofunda-se nos significados das ações e relações humanas. Porém, Minayo (idem) aponta que os dados quantitativos e qualitativos não se opõem, mas se complementam, excluindo a dicotomia. O ciclo da pesquisa qualitativa não é algo que se fecha, ao contrário, busca a partir do problema inicial a ser pesquisado, trazer contribuições para o surgimento de novas indagações para posterior aprofundamento.

Segundo Minayo (2000), as construções teóricas constituem um sistema, cujas vigas mestras estão representadas pelos conceitos – que etimologicamente vem de *concepção* –, entendidos como unidades de significação que definem a forma e o conteúdo de uma teoria. A construção de conceitos, na teoria marxista, evidencia os aspectos históricos e socialmente condicionados dos fenômenos. Os conceitos mais importantes em uma teoria denominam-se *categorias*, por sua vez, entendidas como conceitos relativos à realidade histórica, que são construídas através do conhecimento e da prática social. Ou seja, trabalhar com categorias significa agrupar elementos, idéias ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo isso (Minayo, 1994). Portanto, o pesquisador deve, antes da coleta de dados, definir as categorias a serem investigadas.

Desta forma, elencamos como **categorias**:

- a) **A concepção de infância;**
- b) **O projeto educativo inerente.**

No entanto, aproximando-nos das categorias da dialética⁵, procuramos também o reconhecimento, em nossos dados, da *contradição*, da *possibilidade e realidade*.

Nossa pesquisa é do tipo bibliográfica. Segundo Antônio Carlos Gil (1991), é o tipo de pesquisa desenvolvida a partir de material já elaborado, especialmente livros e artigos científicos. Para este autor, existem vantagens e desvantagens na utilização deste tipo de pesquisa. A vantagem reside na possibilidade do investigador abranger uma gama de fenômenos mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Como desvantagem, temos o fato da utilização de

⁵ Alexandre Cheptulin (1982).

fontes secundárias, que às vezes, correm o risco de apresentar determinados dados de forma equivocada.

Conforme Gil (1999), existem diferentes níveis de pesquisa, a partir de seus objetivos específicos. São três os níveis de pesquisa: descrição, classificação e explicação. A pesquisa descritiva tem como principal objetivo a descrição de características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis. Entretanto, algumas pesquisas descritivas vão além, quando pretendem também determinar a natureza destas relações. Desta forma, aproximam-se das explicativas, cuja preocupação central é a identificação de fatores que determinam ou contribuem para a ocorrência dos fenômenos. No nosso caso, temos então uma pesquisa descritiva que aproxima-se da explicativa.

Quanto à amostra, em pesquisa qualitativa, o critério para sua definição não é numérico, pois considera-se uma amostra ideal aquela capaz de refletir a totalidade nas suas múltiplas dimensões (Minayo, 2000). Neste sentido, como amostra de uma produção acadêmica que não conhecemos em sua totalidade, delimitamos nove livros e oito artigos, a saber:

Livros

- 1- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.
- 2- FERREIRA NETO, Carlos A. (Org.). **Motricidade e jogos na infância**. Rio de Janeiro: Sprint, 1995.
- 3- FREIRE, João B. **Educação de corpo inteiro**: teoria e prática da Educação Física. 2.ed. São Paulo: Scipione, 1991.
- 4- GALLARDO, Jorge S. P.; OLIVEIRA Amauri A. B. de; AVARENA, César J. O. **Didática da educação física**: a criança em movimento: jogo, prazer e transformação. São Paulo: FTD, 1998.
- 5- GUISELINI, Mauro A. **Tarefas motoras para crianças em idade pré-escolar**. 2.ed. São Paulo: CLR Balieiro, 1987.

6- MELCHERTS HURTADO, Johann G. G. M. **Educação física pré-escolar e escolar 1ª a 4ª série**: uma abordagem psicomotora. Curitiba: Fundação da UFPR/Prodil, 1987.

7- MELO, José P. de. **Desenvolvimento da consciência corporal**: uma experiência na educação física na idade pré-escolar. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

8- NEGRINE, Airton. **Educação psicomotora**: a lateralidade e a orientação espacial. Porto Alegre: Pallotti, 1986.

9- TANI, Go; et al. **Educação física escolar**: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo: EPU/ EDUSP, 1988.

Artigos

1- AYOUB, Eliana. Reflexões sobre a educação física na educação infantil. In: **Revista Paulista de Educação Física**. São Paulo, supl.4, p.53-60, 2001.

2- DEBORTOLI, José A. O.; BORGES, Kátia E. de L. Educação física participando da construção de uma proposta de educação infantil. CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 10., 1997. Goiânia. **Anais...** Goiânia: CBCE, 1997. p.273-281.

3- OLIVEIRA, Nara R. C. de. Educação física na educação infantil: uma questão para debate. CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 12., 2001. Caxambu. **Anais...** Campinas: CBCE, 2001. (CD-ROM).

4- SAYÃO, Deborah T. A hora de... a educação física na pré-escola. CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 10., 1997. Goiânia. **Anais...** Goiânia: CBCE, 1997(b). p.261-268.

5- SAYÃO, Deborah T. Educação física na educação infantil: riscos, conflitos e controvérsias. In: **Motrivivência**. Florianópolis, ano XI, n. 13, p.221-238, novembro, 1999.

6- SAYÃO, Deborah T. Corpo e movimento: notas para problematizar algumas questões relacionadas à educação infantil e a educação física. In: **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Campinas, v.23, n.2, p.55-67, janeiro, 2002.

7- SOUZA, Heloísa H. L. de. Corporeidade e aprendizagem. In: **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Florianópolis, v.21, n.1, p.487-493, setembro, 1999.

8- TORRES, Vera L. A.; ANTONIO, Clésio A. Construindo diretrizes pedagógicas para a educação física na educação infantil da rede municipal de ensino de Florianópolis. CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 10., 1997. Goiânia. **Anais...** Goiânia: CBCE, 1997. p.402-407.

Esta opção foi em decorrência do nosso interesse em dialogar sobre a temática por meio de diferentes fontes bibliográficas – os livros e as publicações periódicas. Consideramos os seguintes critérios para escolha destas:

- a) Serem publicações brasileiras;
- b) Terem sido elaboradas por professores de Educação Física;
- c) Abordarem a temática “Educação Física na Educação Infantil”, especialmente no que diz respeito às propostas pedagógicas inerentes à pré-escola.

Privilegiamos as produções publicadas entre meados da década de 1980 e o ano de 2002. A opção por este recorte deve-se ao fato de que, no contexto da Educação em geral e Educação Física em particular, no Brasil, a década de 1980 constituiu-se como marco da crítica aos modelos pedagógicos tradicionais, em direção à elaboração e proposição de projetos voltados para a transformação de sua prática pedagógica, especialmente a escolar. Concomitantemente, as discussões sobre a Educação Infantil também se intensificaram, rumo a novas proposições que viessem a superar as perspectivas meramente filantrópicas e assistencialistas presentes neste segmento.

O trabalho foi organizado em dois capítulos. No capítulo 1, abordamos os aspectos mais relevantes na constituição da área acadêmica de Educação Física, no sentido de apreendermos este movimento. Não tivemos, porém, a pretensão de elaborar uma pesquisa histórica⁶ sobre a Educação Física no Brasil, pois vários

⁶ Parafrazeando Marcílio Souza Júnior (1999, p.47), lançamos mão de apontamentos históricos e não de uma pesquisa histórica, pois, “[...] podemos solicitar para nosso trabalho um olhar para o percurso histórico de nosso objeto de investigação para que, reconhecendo alguns fatos do passado, [...] possamos refletir uma dimensão dos acontecimentos do presente”. No entanto, compreendemos que a história se torna perigosa, quando procura em tempos anteriores uma

autores como Inezil Penna Marinho (s/d), Ghiraldelli Junior (1988), Lino Castellani Filho (1988), Silvana Vilodre Goellner (1992), Vitor Marinho de Oliveira (1994), Carmem Soares (1994, 1998), Pedro Angelo Pagni (1995), Jocimar Daolio (1998), Victor Andrade de Melo (1996, 1999), Amarílio Ferreira Neto (1996, 1999, 2001), dentre vários outros, já apontaram em algumas de suas publicações contribuições significativas para este campo de estudo. Aliás, devemos ressaltar que a história da Educação Física brasileira ultimamente tem se constituído como campo de pesquisa em evidência, se consolidando nos cursos de graduação e pós-graduação em Educação Física (Pagni, 1995).

Entretanto, frente ao nosso objeto de estudo, entendemos que existe a necessidade de contextualizarmos historicamente a Educação Física brasileira, na perspectiva de abordarmos o problema desta pesquisa em suas raízes, tendo em vista a possibilidade de compreendê-lo em sua totalidade e complexidade.

No capítulo 2, o primeiro momento aborda os aspectos relevantes na historicidade da infância, no intuito de apreendermos as raízes do conceito de infância gestado na sociedade moderna. O segundo momento caracteriza-se pelo trato com o problema desta pesquisa, ou seja, a análise das fontes bibliográficas da área de Educação Física, a partir das categorias elencadas.

Deixemos claro, porém, que ao abordarmos a historicidade⁷ da Educação Física brasileira e da Infância em dois momentos deste trabalho, o fizemos no intuito de buscar, como diz Henri Lefebvre (1995), apreender o conjunto das conexões internas, de seus aspectos, desenvolvimento e momentos contraditórios, não esquecendo de que tudo está ligado a tudo. Em nossa concepção, a prática social, para ser compreendida em sua totalidade, precisa ser analisada do ponto de vista das determinações impostas pelo modo de produção e seus significados sociais. Porém, não assumimos com esta afirmação um

exlicação que satisfaça a projetos do presente (o que caracteriza abuso ideológico), pois a história deve ser entendida como o estudo das transformações complexas ao longo do tempo (Hobsbawn apud Souza Jr., idem).

⁷ Para Micheli Ortega Escobar (1996), historicizar não é definir e conceituar práticas com base em um retorno temporal a-histórico, através de narrativas exteriores e superficiais do conteúdo, porque desta maneira, impede-se a apreensão fiel do caráter dado pelo modo de produção às etapas do desenvolvimento dessas atividades como fenômeno social.

posicionamento a partir de um pensamento determinista⁸, na perspectiva de que a existência humana possa ser determinada por fatores endógenos ou exógenos. Ao contrário, temos a consciência de que somos seres condicionados e não determinados, pois somos inacabados, como afirma Paulo Freire (1996). No entanto, no pensamento marxista, percebemos que esta *determinação imposta* a qual citamos aqui, corresponde ao condicionamento do qual fala Freire (idem), na medida em que o desenvolvimento da história e do modo de produção, implica em novas relações e condicionantes para as classes sociais distintas, na análise de Karl Marx e Friederich Engels (1989). Luiz Paulo Gnecco (1988), afirma que o homem como ser social é produto das relações sociais em que vive e trabalha⁹, portanto, o conhecimento de seu contexto histórico e social, das lutas de classes é que permitem ao ser humano a indicação de vias concretas para sua emancipação. Conseqüentemente, esta emancipação poderá levar o ser humano à sua liberdade, a qual entendemos como liberdade de consciência (Marx e Engels, 1983), ou seja, a ausência de alienação¹⁰.

Finalizamos esta pesquisa tecendo algumas considerações, não na perspectiva de uma conclusão, mas sim, destacando elementos que possam contribuir para novas reflexões, especialmente no que diz respeito às possibilidades de diálogo entre a Educação Física e a Educação Infantil, considerando os dados apresentados.

Isto porque, entendemos que o ciclo da pesquisa constitui-se num “processo de trabalho em espiral que começa com um problema ou uma pergunta e termina com um produto provisório capaz de dar origem a novas interrogações”

⁸ Sobre determinismo, cf. Roseli Fontana e Maria Nazaré Cruz (1997), obra intitulada Psicologia e trabalho pedagógico, que discute as principais abordagens em psicologia sobre o desenvolvimento humano, incluindo a perspectiva determinista, no contexto da educação. Outra obra que consideramos interessante é a de Ana Mercês Bahia Bock, Odair Furtado, Maria de Lourdes Trassi Teixeira (1999), que de forma introdutória apresenta esta discussão. Em oposição às abordagens deterministas sobre o desenvolvimento humano, cf. Vigotskii, Luria, Leontiev (1988).

⁹ Ou no entendimento de Freire (1996), o homem nesta perspectiva está em constante processo de constituição.

¹⁰ Na perspectiva marxista, a alienação, segundo Tom Bottomore (1988), é entendida como a ação pela qual um indivíduo, grupo ou sociedade permanecem alheios, estranhos, alienados aos resultados de sua própria atividade, à natureza na qual vivem, aos outros seres humanos e a si mesmos, ou suas possibilidades humanas constituídas historicamente.

(Minayo,1994, p.26). Sendo assim, este ciclo nunca se fecha, ao contrário, produz conhecimentos que suscitam outras questões para aprofundamento posterior.

CAPÍTULO 1

O MOVIMENTO DE CONSTITUIÇÃO DA ÁREA ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL

Os homens fazem sua história, mas não a fazem como querem, não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado.

Marx (1946, p.24)

Sendo o nosso objeto de estudo a concepção de infância constituída na área acadêmica de Educação Física, buscamos aqui refletir sobre o movimento de constituição desta área, abordando os aspectos relevantes, no intuito de podermos explorar nosso problema de pesquisa em sua totalidade. Moacir Gadotti (1995), explica o movimento e a totalidade como princípios da dialética¹, os quais indicam respectivamente, que tudo se transforma e tudo se relaciona. Considera-se desse prisma, que o movimento é qualidade inerente a todas as coisas, pois a sociedade e a natureza são inacabadas, ou seja, estão em constante transformação, o que explica este princípio. Quanto ao princípio da totalidade, Gadotti (idem) afirma que o sentido das coisas não deve estar na consideração de sua individualidade, mas sim de sua totalidade, ou seja, precisamos partir do entendimento de que a natureza se apresenta como um todo, em que objetos e fenômenos são ligados entre si, condicionando-se reciprocamente. Portanto, nossa intenção ao buscarmos historicizar não é a de mistificar a história, mas pensá-la como condicionante da práxis humana, isto porque é com seu agir que o ser humano inscreve significados no mundo e cria a estrutura significativa do próprio mundo, como afirma Karel Kosik (1995).

¹ Um estudo aprofundado sobre as categorias e leis da dialética, cf. Alexandre Cheptulin (1982).

1.1. Educação Física: em busca de sua identidade epistemológica

Para esta discussão, tomamos como base principalmente os estudos de Valter Bracht (1999), pelo viés da produção acadêmica da área, ou seja, a teorização desta prática social chamada de Educação Física, no intuito de apreendermos como o pensamento desta área no Brasil tem se constituído, mas não em uma perspectiva cientificista².

Bracht (idem), no que se refere à discussão da constituição da área acadêmica da Educação Física, diz que a relação desta área com a ciência deve se dar ao mesmo tempo de forma aproximada e distanciada. “Isto significa refletir sobre as possibilidades, mas também, sobre as limitações da ciência, exatamente para não tomá-la como dogma” (p.11).

Entendemos que tal afirmação ou alerta, se assim podemos dizer, deve-se ao fato de que a Educação Física, ao longo de quase dois séculos, tem mostrado uma aspiração pela cientificidade³ coerente com os preceitos da modernidade e da racionalidade hegemônica que lhe é subjacente, em que o predomínio da ciência tradicional que mantém as dualidades se exarcebam, conforme Ana Márcia Silva (2001). Silva (idem) afirma ainda, que esta aspiração científica, que marca a história da Educação Física com ênfase cada vez maior, é um fato decorrente também do desejo dos indivíduos envolvidos com a área em compartilhar este *status*, como forma de se contrapor a uma certa desvalorização que gira em torno dos estudos e intervenção social da Educação Física. Para esta autora, a pesquisa e a produção do conhecimento em Educação Física tem crescido geometricamente, gerando condições concretas para o desenvolvimento de uma reflexão e diálogo consistentes acerca dos fundamentos epistemológicos da área.

² Segundo Aurélio Buarque de Holanda Ferreira (2000), cientificismo é a confiança na capacidade ilimitada de as ciências resolverem todas as questões e problemas que se põem ao homem. Sobre a questão do cientificismo, cf. Bracht (1999).

³ Bracht (1999) afirma que parte da crise de identidade da Educação Física vem justamente do desejo de tornar-se ciência e da constatação de sua dependência de outras disciplinas científicas.

Sobre a epistemologia da Educação Física, Bracht (1999, p.27-28)⁴, aponta alguns questionamentos que indicam, ao nosso ver, a complexidade deste assunto:

- A EF é uma ciência ou disciplina científica?
- Deve a EF almejar/pretender ser uma ciência? Essa pretensão é originária do interior da própria EF ou de “fora” dela?
- Qual a *epistème* predominante na EF? É a científica? A prática científica ligada à EF filia-se aos princípios das ciências naturais ou aos das ciências sociais e humanas? Ou então, com qual concepção de ciência opera a EF?
- Quais são as especificidades ou peculiaridades da questão epistemológica da EF?
- Quais são os limites e as possibilidades do paradigma científico para fundamentar a prática do profissional da EF?
- É a interdisciplinaridade científica uma imposição à produção do conhecimento em EF?

Segundo Bracht (1999, p.32), a Educação Física não é uma ciência, “no entanto, está interessada na ciência, ou nas explicações científicas”. Afirma, ainda, que sendo a Educação Física prática de intervenção, a mesma é caracterizada pela intenção pedagógica com que trata os conteúdos configurados e retirados do universo que ele intitula de *cultura corporal de movimento*, e, que para nós configura-se como universo da *cultura corpora*⁵. Bracht assegura, portanto, que apesar de hoje serem os profissionais de Educação Física que pesquisam sobre o movimento humano e suas objetivações culturais e não apenas médicos, biólogos, psicólogos e outros, como ocorria no passado, essas pesquisas estão ancoradas epistemologicamente nas ciências-mãe (por exemplo história, fisiologia, dentre outras) e não em uma ciência da Educação Física, pois esta não é capaz de oferecer uma identidade epistemológica própria.

⁴ O autor refere-se à Educação Física como **EF**.

⁵ Cultura corporal é a denominação dada ao amplo e riquíssimo campo da cultura que abrange a produção de práticas expressivo-comunicativas, essencialmente subjetivas externalizadas pela expressão corporal, segundo Micheli Ortega Escobar (1995). Esta autora alerta, no entanto, que falar em cultura corporal não significa pensar a cultura numa perspectiva dicotômica, no sentido de que possa existir uma cultura corporal e outra intelectual; trata-se apenas de uma nomenclatura. Este assunto tratado de maneira mais aprofundada encontra-se na obra intitulada Metodologia do ensino de educação física, de autoria do Coletivo de Autores (1992).

Não elaboramos aqui uma discussão aprofundada acerca da cientificidade⁶ da Educação Física, pois este assunto, além de não ser nosso objeto central de estudo, por si só, demandaria uma outra tese. No entanto, acreditamos serem pertinentes estas considerações iniciais, visto que nosso intuito é o de abordar os aspectos relevantes no movimento de constituição desta área acadêmica; portanto, tais considerações não podem ser omitidas. A questão da cientificidade da Educação Física assumiu grande importância no debate sobre a sua crise de identidade⁷, na medida em que, como afirma Bracht (1999, p.28):

Levantou-se a hipótese (ou a tese) de que a superação dessa crise (que seria de legitimidade também no plano acadêmico universitário) viria com a sua afirmação como ciência, ou seja, com a definição de objeto, método e linguagem próprios.

Aliás, sobre a denominação *Educação Física*, devemos deixar claro que nos debates acerca de sua cientificidade, ela não é única. Ao longo do século XX, outras proposições surgiram no Brasil, como a *Ciência da Motricidade Humana*, do pesquisador português Manuel Sérgio (1989)⁸ e ainda, citadas por Silva (2001): a *Cinesiologia*, elaborada por Go Tani em publicações de 1988 e 1996; as *Ciências do Desporto*, de Adroaldo Gaya, em 1994; além das *Ciências do Esporte* e *Ciências da Atividade Física*. No entanto, segundo Silva (idem), não existe uma clara diferenciação entre estas duas últimas nos textos gerados sobre as referidas proposições. Estas proposições e suas respectivas terminologias surgem especificamente entre as décadas de 1980 e 1990, gerando inúmeras discussões e críticas, especialmente as intituladas *Ciência da Motricidade Humana* (de origem europeia) e as *Ciências do Esporte* (de origem americana).

⁶ Esta discussão de forma mais aprofundada encontra-se em Bracht (1999), obra intitulada *Educação Física e ciência: cenas de um casamento (in)feliz*.

⁷ A Educação Física passou por uma crise na década de 1980, iniciada em fins da década de 1970. Para Vitor Marinho de Oliveira (1994), tal crise culmina em um grande salto qualitativo para a área, especialmente quanto aos seus pressupostos teóricos. Sobre esta crise, abordaremos o assunto adiante.

⁸ Sobre a tese da *Ciência da Motricidade Humana*, de Manuel Sérgio, cf. Kefren Calegari dos Santos (1999), que elabora um estudo sobre o assunto, envolvendo as obras do autor e discutindo este pensamento no contexto da Educação Física brasileira.

Citamos como exemplo, um texto produzido para discutir as Ciências do Esporte no Brasil, escrito por Bracht (1995, p. 30), no qual ele critica o que chama de “caos terminológico” ou problema:

Refiro-me à necessidade de definição do âmbito, do objeto a ser focalizado: as chamadas “Ciências do Esporte”. É possível distinguilas [sic] das “Ciências da Educação Física?” ou das ciências ou “Ciência do Movimento Humano (ou motricidade humana)?” ou, ainda, das “Ciências da Atividade Física”?

Segundo Bracht (1995), vários estudos que buscaram delinear até aquele momento a produção do conhecimento na área, identificaram este problema. Citando os estudos de Francisco Sobral (1992), Adroaldo Gaya (1994) e Fernanda Paiva (1994), afirma que os dois primeiros advogavam a necessidade de diferenciação entre os campos de Educação Física e Ciências do Esporte, enquanto Paiva apontava as dificuldades concretas desta diferenciação, optando pela expressão Educação Física/Ciências do Esporte, que inclusive tornou-se habitual no *Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte*⁹. Paiva afirma que esta ambigüidade tem acompanhado o movimento de construção deste campo. Bracht (idem), por sua vez, afirma que não é possível diferenciar a identidade epistemológica de uma e de outra (Educação Física e Ciências do Esporte), ou sequer uma identidade própria.

Seria este problema ao mesmo tempo eixo e reflexo da profunda crise de identidade deflagrada na Educação Física, especialmente a partir da década de 1980?

Jocimar Daolio (1998), afirma que a cientificidade da Educação Física é fruto de um processo histórico que remonta há tempos anteriores, mas neste período especificamente (década de 1980) se proliferaram os discursos sobre o

⁹ O Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), fundado em 1978, é a maior entidade científica representativa da área de Educação Física e Esportes no Brasil. Tem no debate acadêmico da área uma importante contribuição por meio de suas publicações, especialmente a Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE), editada desde 1979, bem como das produções apresentadas em seu Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE), evento que ocorre a cada dois anos. A produção científica, bem como a importância desta entidade na constituição da área acadêmica de Educação Física, tem sido alvo de pesquisadores da área, principalmente a partir da década de 1990. Cf. Paiva (1994), obra que discute a ciência e o poder simbólico no CBCE.

objeto de estudo da Educação Física. Discursos estes que, pela sua multiplicidade, foram extremamente relevantes, tanto em termos de quantidade de proposições, quanto na qualidade, o que resultou no “surgimento de várias formas de se pensar a educação física, levando ao intenso debate entre os representantes de cada uma delas” (Daolio, 1998, p.43).

João Paulo Subirá Medina (1994) afirma que a década de 1980 é o momento pelo qual a Educação Física passa por significativas mudanças, (apesar do “atraso” em relação às outras áreas do conhecimento), no contexto do gradual processo de abertura política no país, após o período da ditadura militar.

O salto qualitativo da Educação Física a partir daquela década, conforme Vitor Marinho de Oliveira (1994), fez com que a mesma começasse a ser pensada na perspectiva de prática social.

Segundo Francisco Eduardo Caparroz (1997), esta década se constituiu como berço do nascimento de concepções e práticas pedagógicas libertadoras e transformadoras, na perspectiva de desenvolvimento de uma Educação Física voltada para o ser humano e não mais exclusivamente para as necessidades do capital, pois até então ela vinha servindo somente à manutenção do *status quo*. Por outro lado, o autor percebe que aquele momento da Educação Física brasileira também foi marcado por uma certa ambigüidade¹⁰ na produção teórica da área, no que diz respeito à sua definição conceitual, pois não fica explicitado de que Educação Física se está tratando: se de uma prática social produzida historicamente nas relações entre os homens, desde o desporto até a Educação Física como componente curricular escolar, ou seja, as variadas formas que a atividade física foi assumindo na sociedade moderna e que foram constituindo-se em campo de atuação da Educação Física; ou como campo de interesse científico. Neste sentido, para Caparroz (1997, p.18) “boa parte da literatura que se pretendeu científica, isto é, que pretendeu buscar explicações sobre **o que é a Educação Física**, acabou se confinando (quase que exclusivamente) naquilo **que ela deveria ser**” (grifos do autor).

¹⁰ Caparroz (1997) aponta que em boa parte da literatura, nota-se um discurso ambíguo entre o que se constitui como objeto de investigação científica e o que se constitui objeto de normatizações, prescrições, orientações, que qualquer prática social demanda.

Como podemos observar, a “crise da Educação Física”, tem sido assunto presente em vários trabalhos. No conjunto, tais trabalhos apontam para a necessidade de contextualizarmos essa temática sob o prisma histórico, para a compreensão das raízes dos diferentes problemas de que tratamos na área.

Além disso, é importante salientar, conforme José Carlos Grandó (2001), que, para melhor compreendermos a Educação Física no Ocidente, e, nosso caso específico, no Brasil, necessário se faz também o entendimento de que suas raízes estão referenciadas em duas correntes filosóficas: o Idealismo¹¹ e o Materialismo¹². Segundo Gabriel Muñoz Palafox (1993), na primeira, a prática da Educação Física é permeada por duas vertentes filosófico-pedagógicas: a biológico-evolucionista e a empírico-analítica. Na segunda, no contexto da Educação Física, o movimento humano reflete a realidade concreta, pois o ser humano é um ser no mundo, bem como não existe neutralidade científica e política.

Entende-se, pois, que a Educação Física brasileira não se constituiu ou se constitui de forma a-histórica e neutra. É condicionada pela própria conjuntura e pensamento filosófico em diferentes momentos históricos na sociedade.

Neste sentido, concordamos com Lino Castellani Filho (1993, p.120), quando este afirma:

[...] para podermos apreender – no sentido de constatar, interpretar, compreender e explicar – os determinantes dos movimentos detectados no interior da Educação Física brasileira, sinalizadores das mudanças que nos levaram a externar os sentimentos de que ela já não seria a mesma de outrora, faz-se necessário desenvolver uma leitura “*de fora pra dentro*” [...]. Queremos dizer com isso, que os acontecimentos constatados no interior da Educação Física brasileira não se explicam por si só, mas sim se analisados no conjunto daquilo que se passou em nosso país naquele momento histórico.

¹¹ No idealismo, encontram-se as influências de Platão (seguido por Aristóteles, Rabelais, Montaigne, Rousseau), para o qual o corpo é repouso da alma. Esta concepção dualista permanece em algumas proposições até os dias de hoje, apesar das críticas. No contexto da Educação Física brasileira, podemos situar nesta corrente as perspectivas ligadas ao processo de adestramento do físico e eugenia da raça (Grandó, 2001).

¹² Em oposição ao Idealismo, o Materialismo enfatiza que o universo é de natureza *material*, portanto, a natureza e a sociedade desenvolvem-se segundo as leis da matéria em movimento, enfatizando o corpo como possibilidade de unificar e transformar o homem (Palafox, 1993; Grandó, 2001). No contexto da Educação Física brasileira, podemos situar nesta corrente as perspectivas fundamentadas no materialismo dialético, como pedagogia de resistência e transformação social.

Este é o caminho que trilhamos a partir de agora, no intuito de compreendermos o “pano de fundo” da constituição da Educação Física brasileira.

1.2. Elementos históricos na constituição de um campo *prático* para a Educação Física

Considerando, segundo Marx e Engels (1989, p. 30), que, “até hoje, a história de todas as sociedades que existiram até nossos dias tem sido a história da luta de classes”, a Educação Física, que consideramos como prática social, precisa ser analisada no contexto da sociedade dividida em classes antagônicas. Jacques Rouyer (1977, p.159-160), considera que a prática social está condicionada a um duplo processo:

- o desenvolvimento das forças produtivas na origem da qual se encontra a relação criadora entre o homem e a natureza e que se caracteriza pelo progresso das ciências e das técnicas;
 - as relações de produção que dizem respeito ao tipo de relações estabelecidas entre os homens na actividade produtiva e cuja forma decisiva é a luta de classes, motor essencial da história.
- Estes dois elementos necessariamente ligados determinam a forma e o conteúdo do trabalho humano segundo as classes sociais, mas condicionam igualmente a vida social [...].

Partindo desta premissa, entendemos que é preciso pensar a Educação Física no contexto dos acontecimentos em dados momentos históricos, que condicionaram aspectos de sua constituição no cenário brasileiro.

Podemos dizer que o movimento de constituição da área acadêmica de Educação Física brasileira ganha força a partir do século XIX, relacionado tanto à perspectiva de sociedade da época, ancorada nos preceitos do modo de produção capitalista e da hegemonia da classe burguesa¹³, bem como à perspectiva de ciência positivista¹⁴. Carmem Soares (1994) afirma que o século XIX é importante

¹³ Segundo Marx e Engels (1989), a burguesia pode ser compreendida como a classe dos capitalistas modernos, proprietários dos meios de produção social, que empregam o trabalho assalariado. Sobre o modo de produção capitalista, cf. Marx e Engels (idem).

¹⁴ Abordagem científica caracterizada pelos princípios da observação, comparação, experimentação. Na visão positivista, só é considerado científico o que é passível de experimentação. A realidade se encontra no próprio objeto. Auguste Comte (1978) afirma que o estado positivo caracteriza-se pela subordinação da imaginação e argumentação à observação.

para o entendimento da Educação Física, já que nele se elaboram conceitos básicos sobre o corpo e sua utilização como força de trabalho¹⁵.

Na Europa, especialmente na França, assiste-se neste momento a consolidação da burguesia no poder, que para manter a sua hegemonia, investe na construção de um novo homem. Neste sentido, a Educação Física¹⁶ vai encarnar o papel da construção de um corpo saudável e disciplinado, apto e obediente, passando a integrar os discursos médico, pedagógico e familiar.

No entanto, não podemos deixar de mencionar que, além da influência médica, a Educação Física passa, sobretudo, pela influência da instituição militar. Segundo Castellani Filho (1994), a história da Educação Física no Brasil confunde-se, em muitos momentos, com a das instituições militares. Estas, influenciadas pelos princípios positivistas, chamavam para si a responsabilidade pelo estabelecimento e manutenção da ordem social, pois, a Educação Física no Brasil, desde o século XIX, foi entendida como elemento importante para forjar o indivíduo forte, saudável e disciplinado, indispensável à implementação do processo de desenvolvimento do país, recém saído da condição de colônia portuguesa a partir da segunda década daquele século. Neste contexto, o autor aponta que aos militares juntaram-se os médicos, que, auto proclamavam-se a categoria profissional mais competente para redefinir os padrões de conduta física, moral e intelectual da “nova” família brasileira.

Para Soares (1994), no contexto da consolidação dos ideais burgueses, a Educação Física se ocupou de um corpo a-histórico, anátomo-fisiológico, estudado e cientificamente explicado, na visão hegemônica de ciência da sociedade burguesa: o positivismo.

Na abordagem positivista, os fatos sociais foram naturalizados, criando um social biologizado. A Educação Física expressava então, uma visão biologizada e

¹⁵ Uma discussão que consideramos interessante e aprofundada sobre a Educação Física na formação da força de trabalho no contexto brasileiro, encontra-se na obra de José Carlos Grando (1996), em que o autor busca questionar o papel que a Educação Física desempenhou na formação de mão-de-obra fisicamente adestrada e qualificada ao modo de produção capitalista.

¹⁶ Estamos utilizando aqui o termo **Educação Física**, mas lembramos que esta denominação começa a ser utilizada somente a partir da última década do século XIX, pois até então o termo utilizado para designar a aula que tratava das atividades físicas era **Ginástica** (Soares, 1996).

naturalizada da sociedade dos indivíduos¹⁷. Ou seja, todas as desigualdades seriam explicadas por meio de problemas de ordem biológica, dos princípios da seleção natural e sobrevivência dos mais aptos. Conforme Castellani Filho (1994), a política higienista atribuía à Educação Física, a função de criar o corpo saudável, robusto e harmonioso organicamente. Citando Jurandir Freire Costa (1983), afirma que a finalidade era tentar criar uma população racial e socialmente identificada com a camada branca dominante (burguesia), atendendo à política populacionista elaborada pelo Estado Nacional¹⁸.

Segundo Soares (1994), a competição e a concorrência, grandes eixos do capitalismo, passaram a ser entendidos como *naturais ao homem* e não fruto do desenvolvimento do capital, sendo que este pensamento provocou o desenvolvimento de teorias científicas como a *eugenia*, que buscavam a comprovação da idéia de depuração da raça. A lógica era a de que, vencendo a competição da vida por meio da seleção natural, os mais aptos teriam condições de melhorar a raça geneticamente, quando então esta seria depurada. Ainda para Soares (1994, p. 25):

A eugenia ousou ser a ciência capaz de explicar biologicamente a humanidade, fornecendo uma ênfase exacerbada na raça e no nascimento. Postulava uma identidade do social e do biológico, propondo-se a uma intervenção científica na sociedade, explicando o primeiro pelo segundo.

Interessante notar, que as perspectivas para a Educação Física do século XIX e início do século XX parecem ter se ancorado nos preceitos idealistas e classistas enfatizados desde a educação grega antiga.

Segundo Franco Cambi (1999), o mundo antigo, especificamente a Grécia, pode ser considerado o núcleo constitutivo de vários elementos caracterizantes da tradição ocidental, especialmente no que diz respeito à educação e formação humana, em que destacou-se a *paidéia* - idéia de formação do homem através do

¹⁷ Uma análise sobre esta “sociedade dos indivíduos”, encontra-se na obra de Norbert Elias (1994).

¹⁸ Para Castellani Filho (1994), esta preocupação eugênica e higiênica deve-se também, dentre os outros fatores, à situação do Brasil quando da conquista de sua “independência”, em que o país possuía mais da metade da população composta pela massa escrava, e, neste sentido, o temor existente era o de que o potencial de rebeldia dos escravos pudesse ser manipulado para servir de apoio aos portugueses com vocação recolonizadora.

contato orgânico com a cultura, por meio de estudos de reflexão estética e filosófica. No entanto, deixemos claro que esta educação, como afirma Mario Alighiero Manacorda (2000), era dividida conforme as origens sociais, ou seja, para os governantes uma escola visando preparar para as tarefas do poder, que constituíam-se do “pensar” ou o “falar” (isto é, a política) e o “fazer” a esta inerente (isto é, as armas); já para os produtores governados, nenhuma escola inicialmente, somente um treinamento para o trabalho. Para as classes excluídas e oprimidas, nenhuma escola ou treinamento, mas em modo e graus diferentes, a mesma aculturação descendente do alto para as classes subalternas. O autor lembra ainda, que a distinção entre dominante e dominados passados para nossa cultura, advém da escola de Pitágoras, e exemplificando, cita o escrito de Arquitas de Taranto: “Toda sociedade é formada de dominante e dominado: por isto, como terceiro elemento intervém a lei”.

Nos estudos de Rouyer (1977), encontramos dados que permitem-nos compreender alguns condicionantes históricos desde a civilização grega, no que diz respeito à educação física¹⁹.

Na Grécia antiga, especificamente no século VI a.C., a escola surgiu como instituição estável, orientada para os repousos aristocráticos e fechada às preocupações da produção e até mesmo da ciência, em que as atividades constavam de música, poesia e atletismo. Posteriormente, o desporto ficou em segundo plano na educação intelectual, principalmente a partir do idealismo platônico, que desprezava a matéria e considerava o ser humano essência espiritual, o que culminou em um modelo de educação em que teoria e prática se separaram. Nesta perspectiva, quais as conseqüências possíveis deste pensamento fundamentado no intelectualismo de uma classe para a atividade física humana? Para Rouyer (1977, p.166),

Quando a educação se vira para a natureza, ela não reconhece a realidade física do homem universal e conclui pelo desenvolvimento físico necessário mas concebido abstractamente, fora de qualquer prática social real. Quando a educação se afasta do real e se limita a uma

¹⁹ Utilizamos o termo educação física com letra minúscula para designar as diversas formas de atividades físicas e não uma área de conhecimento.

formação puramente espiritual, ela nega, muito logicamente, à actividade física, qualquer razão de existir, e, como a existência do corpo é dificilmente negável, propõe-se mantê-lo de boa saúde a fim de que o espírito possa desabrochar sem limitações. Nesta perspectiva, os trabalhos manuais são condenados. [...] É uma variante do que poderemos começar a chamar de *educação física abstracta*. Esta visa uma actividade física geral ou mais estreitamente, a conservação do corpo, mas nos dois casos concebendo o homem fora da prática real e das suas relações sociais.

Com a decadência grega, o desporto deixou de ser importante para a educação e sociedade. Quando Roma conquista a Grécia, no século II, o desporto, a dança, passam a ser comercializados, assim como a preparação guerreira torna-se inútil, devido à contratação de mercenários. A educação do corpo caracteriza-se como um conjunto de movimentos abstratos, visando a saúde e higiene, a partir dos progressos da medicina. Com o advento do cristianismo, operam-se mudanças na concepção de corpo, quando este passa a ser considerado *pecaminoso*.

No período feudal, a educação como tarefa da Igreja manteve-se absolutamente espiritualista, tendo como modelo o senhor feudal, ocioso e guerreiro, que goza do trabalho dos camponeses servos. A estes últimos, devemos talvez a tradição de jogos e danças populares, manifestações de sua vida social. No entanto, com o passar do tempo, o excesso de trabalho físico pela classe pobre fez com que esta tivesse cada vez menos liberdade para a manutenção dos jogos populares, sendo que muitos deles desapareceram no século XVIII, devido também à degradação das condições existenciais desta classe e aumento das forças produtivas.

Com o Renascimento, o interesse pela actividade física aumentou, no contexto do início deste período considerado de oposição ao dogmatismo da Igreja pela burguesia, visando um retorno ao humanismo antigo, até mesmo pelas necessidades da classe burguesa em fazer uso da ciência e da técnica. Giampero Griffi (1989), assinala que os séculos XV e XVI trazem à cena “pedagogos do humanismo” – Vitorino de Feltre, Erasmo de Rotterdam, François Rabelais, Michel Montaigne, dentre vários outros, que valorizavam a actividade física, especialmente a ginástica na formação humana – no sentido de que, o pensamento da época

buscava dar conta de uma educação na qual o espírito estivesse em perfeita sintonia com a educação do corpo. Buscava-se alcançar por meio das atividades físicas, fins éticos, sociais e higiênicos.

- um fim ético enquanto os exercícios eram considerados um válido instrumento de disciplina e de formação para a juventude;
- um fim social e, prevalentemente militar, dado que os exercícios físicos fortificavam o corpo e o tornava mais resistente às fadigas da guerra e, portanto, útil ao serviço da pátria;
- um fim higiênico, enfim, porque os exercícios eram considerados também, um indispensável meio para enrubustecer o organismo e para manter o reconquistar da saúde do corpo (Griffi, 1989, p.155).

O século XVII inaugurou um novo momento social, com a sociedade burguesa moderna²⁰, em que a instrução tornou-se imprescindível, visto que novas tecnologias adentravam o cenário mundial e os ideais de produtividade para servir ao capital eram a grande preocupação. A importância dos exercícios físicos remontava à perspectiva de estudo para a aplicação racional do adestramento físico, preocupação esta iniciada no século XVI, que se aprofunda nos séculos XVII e XVIII, com as contribuições dos pensamentos de Francis Bacon, John Locke, dentre outros, que primavam pela ciência empírica e pela ideologia das aptidões naturais (Griffi, 1989).

No século XVII, não podemos deixar de citar também Jan Amos Seges Komensky (1592-1670), mais conhecido como Comenius. Considerado por Mariano Narodowski (2001) grande educador e precursor dos mais relevantes mecanismos da pedagogia moderna, propondo naquela época que se ensinasse tudo a todos²¹, enfatizou a importância dos exercícios físicos na formação da

²⁰ Para Marx e Engels (1989), a sociedade burguesa moderna, que brotou das ruínas da sociedade feudal, não aboliu os antagonismos de classe, mas sim, os substituiu por novas classes, novas condições de opressão e diferentes formas de luta das que existiram no passado. A burguesia moderna, fruto de um longo processo de desenvolvimento, “[...] só pode existir com a condição de revolucionar incessantemente os instrumentos de produção, por conseguinte, as relações de produção e, com isso, todas as relações sociais” (idem, p.33).

²¹ Este todos em alusão a todas as idades e não todas as classes sociais, pois Comenius (apud Narodowski, 2001, p.29) já apontava: “Não se deve entender que [...] julguemos necessário que todos tenham conhecimentos (especialmente acabados e difíceis) de todas as ciências e artes”. Sobre aqueles que deveriam e poderiam chegar à Academia, Comenius (1997, p.354) afirma: “Os trabalhos das Academias serão feitos com mais facilidade se para elas só forem enviados os engenhos mais seletos, a fina flor do homens; os outros deverão ocupar-se daquilo para que

criança, sendo estes privilegiados em sua proposta educativa. No entanto cabe destacarmos também, que apesar do caráter inovador para a época, a educação proposta por Comenius (1997) trazia à tona a perspectiva idealista de preparar o corpo para glorificar a alma.

No século XVIII, no contexto das transformações sociais da época, ocasionadas pela expansão do capital e revoluções burguesas²², destacou-se o pensamento iluminista. A filosofia iluminista, que contou com grande influência de Locke e se desenvolveu, sobretudo, na França, buscou o apego à racionalidade, na luta contra o obscurantismo da Igreja e sua dogmatização, bem como a prepotência dos governantes (Gadotti,1999). Mario Alighiero Manacorda (2000) aponta que o setecentos foi o século do iluminismo, do absolutismo esclarecido, das revoluções burguesas na América e França e de Rousseau. A revolução industrial evoluiu rapidamente na Inglaterra, mudando não somente os modos de produção, mas também os modos de vida dos homens, transformando, junto com os processos de trabalho, também suas idéias e moral, e, desta forma, os modos de instrução. Manacorda (idem) afirma, ainda, que os filósofos e soberanos iluminados não tiraram nenhuma idéia do próprio cérebro, foram apenas intérpretes e executores da realidade que estava mudando. Neste contexto, nasceu simultaneamente, a nova ciência da economia política, como análise científica e como ideologia destes novos processos: nos seus autores foram constantes as considerações sobre os prejuízos que a revolução industrial provocou especialmente nas crianças, quando da exploração de seu trabalho e privação de instrução. É na análise destes prejuízos que está baseada a “crítica da economia política” promovida pelos socialistas, especificamente Karl Marx.

Nesta era considerada a das *luzes*, começava também a era das grandes enciclopédias, que, junto ao rigor científico na sistematização do saber, teve a

nasceram: agricultura, trabalhos mecânicos ou comércio”. Para Lucídio Bianchetti (1998), a tradução desta realidade é: para os pobres, uma pobre educação.

²² Para Marx e Engels (1989), a burguesia só pode existir com a condição de revolucionar de maneira incessante os instrumentos de produção, por conseguinte, as relações de produção, e com isso, todas as relações sociais. Neste sentido, impelida pela necessidade de mercados sempre novos, a burguesia busca estabelecer-se, explorar e estabelecer vínculos em toda parte, explorando o mercado mundial e imprimindo assim um caráter cosmopolita à produção e ao consumo em todos os países. E isto não se refere somente à produção material, mas também à produção intelectual.

intenção de enriquecê-lo e fazê-lo progredir²³. Neste contexto, o pensamento pedagógico aderiu à orientação da instrução em seu sentido utilitário e o corpo enquadrou-se na nova perspectiva laica e pragmática, com vistas à formação do homem novo. O iluminismo educacional representou o fundamento da pedagogia burguesa, pautada na transmissão de conteúdos e formação social individualista (Gadotti, 1999). A educação popular ficaria no âmbito das técnicas instrumentais, e, a estrutura educacional geral, seria funcional à cristalização das classes sociais, além da educação das mulheres ser totalmente negligenciada (Griffi, 1989).

Dentre os vários filósofos e pedagogos iluministas que, de certa forma, deram ênfase à questão dos exercícios físicos no contexto de suas propostas, posteriormente vindo a influenciar o pensamento científico na Educação Física, destacamos John Locke, Jean Jacques Rousseau, Johann Heinrich Pestalozzi, Friederich Froebel, além de Johann Bernhard Basedow. No entanto, é preciso destacar que no início deste período, no que diz respeito à educação física, segundo Souza Júnior (1999), para não dizer que foi jogada no esquecimento da história, reconhecia-se o elemento da escola militar, tendo como ponto central a saúde.

Segundo Soares (1994), Locke (1632-1704), teórico político liberal inglês, postulava a educação na perspectiva das aptidões naturais, no talento e capacidades individuais-hereditárias, base do pensamento educacional do final do século XVIII e início do século XIX. Locke, intérprete das idéias pedagógicas burguesas na Inglaterra, partia da convicção de que a ordem social já estava estabelecida – existiam ricos e pobres – e a instrução que cada um receberia,

²³ Diderot (1713-1784), filósofo e literário francês, é considerado por Manacorda (2000), “pai” da Enciclopédia. Manacorda (idem) considera a Enciclopédia um programa de certa forma revolucionário, na medida em que tem como característica a admissão das artes e ofícios junto às ciências e cultura intelectual, em uma clara reivindicação pelo seu lugar e dignidade na formação e atividades do homem. Segundo Cambi (1999), na Enciclopédia, Diderot juntamente com Jean Le Rond D’Alembert, expressou um programa educativo no qual defendia uma educação útil à sociedade e ao Estado, ligado à idéia de educação civil e de cultura utilitária na direção de aprendizagens úteis, seguindo o modelo da escola militar. Para Manacorda (idem), porém, a educação expressa pela Enciclopédia era um tanto quanto atrasada (a começar pelo seu conceito), pois continuava sancionando a divisão social também no contexto educativo. Nesta perspectiva, voltada para o passado, este autor aponta que pouco sentido fez a aspiração de fazer conhecer a prática das artes; o que fez mais sentido é o reconhecimento da escola militar como modelo de educação.

deveria contemplar o que fosse necessário para a manutenção da ordem social vigente. Para os ricos, a educação deveria dar conta de formar os governantes e administradores; para os pobres, uma instrução com a finalidade de devolver-lhes a obediência, visando uma existência virtuosa – ou, nas palavras de Aníbal Ponce (1991), a formação de um povo resignado, respeitoso e discreto, um povo para quem os patrões sempre tenham razão. Soares (1994) mostra que no conteúdo educacional proposto por Locke, um aspecto da educação cavalheiresca deveria ser incluído: o cuidado com o corpo, que figuraria então nas concepções pedagógicas liberais.

Na França, foi Rousseau (1712-1778) quem deu suporte aos ideais educacionais sustentados pela Revolução Burguesa de 1789. Assim como Locke, postulava uma educação de elite, formulada para um aluno ideal, como o seu Emílio²⁴. Não havia em Rousseau a preocupação com a educação da população em geral. Segundo Gadotti (1999), Rousseau resgatou a relação entre a educação e a política, além centralizar pela primeira vez o tema da infância na educação. A partir dele, a criança não mais seria considerada um adulto em miniatura, mas sim alguém que vivia em um mundo próprio que o adulto precisava compreender. Para ele, a bondade seria algo “natural”, “inerente” ao ser humano e a educação não poderia reprimir ou modelar, apenas instruir e permitir que a natureza desabrochasse na criança, pois em sua concepção, a criança nascia boa, o adulto, com sua falsa concepção de vida é que a pervertia. Gadotti (idem) e Manacorda (2000) criticam vários aspectos relativos à *educação natural*. Esta, segundo Cambi (1999), consistia na teorização de uma educação do homem como tal (e não do homem como cidadão), através do “retorno à natureza”, ou seja, à centralidade das necessidades mais profundas e essenciais da criança, ao respeito pelos seus ritmos de crescimento e à valorização das características específicas da idade infantil. A educação deveria ocorrer de modo natural, ou seja, longe das influências corruptoras do ambiente social e sob a direção de um

²⁴ *Emílio ou da Educação*, foi uma obra publicada em 1792, na qual Rousseau delineou suas idéias sobre um ideal educacional de um homem ideal.

pedagogo iluminado, que orientasse o processo formativo da criança, para finalidades que refletiriam as exigências da própria natureza.

Cambi (1999) lembra que esta “natureza” no texto de Rousseau assumiu pelo menos três significados diferentes: 1. como oposição àquilo que é social; 2. como valorização das necessidades espontâneas das crianças e dos processos livres de crescimento; 3. como exigência de um contínuo contato com um ambiente físico não-urbano e por isso considerado mais genuíno.

Manacorda (2000) diz que, apesar de todas as contradições, os aspectos positivos merecem destaque, tendo em vista que Rousseau, apesar do caráter elitista dado à educação, revolucionou a abordagem pedagógica da época, privilegiando uma abordagem “antropológica”, isto é, focalizando o sujeito (criança ou homem) e afastando a abordagem “epistemológica”, centrada na reclassificação do saber e à sua transmissão à criança como um todo pronto. Além disto, dentre os aspectos positivos, merecem destaque a educação dos sentidos, a valorização do jogo, do trabalho manual, do exercício físico e higiene, a educação pela experiência direta com as coisas.

Com Rousseau, de modo mais evidente que em outros pensadores liberais, a questão do exercício físico ganha espaço e passa a ser uma preocupação do Estado burguês. Essa preocupação é de tal ordem que vamos encontrar mais tarde, [...] o exercício físico como parte integrante da formação moral e intelectual do cidadão.

Para o pensamento liberal, os exercícios fazem parte da educação. A educação passa a ser considerada instrumento de ascensão social e prática capaz de promover uma igualdade de oportunidades (Soares, 1994, p.50).

Manacorda (2000) destaca também que, uma das experiências concretas ocorridas entre os anos setecentos e oitocentos advém de Pestalozzi (1746-1887), na Suíça, que de forma declarada seguiu a trilha de Rousseau, no entanto, diferente tanto pelo filantropismo²⁵ quanto pela sua capacidade de traduzir os

²⁵ O filantropismo pode ser considerado uma corrente de pensamento (assim chamado pela escola fundada por Basedow) que conseguiu coordenar as idéias de Rousseau, do qual foi adquirido o conceito pedagógico de natureza - originariamente boa, bem como as idéias iluministas, das quais extraiu-se o racionalismo educativo contra toda forma sentimental e imaginária. O filantropismo colocou em evidência um ideal educativo em que a razão era a guia da conduta individual e

princípios em prática. A ambição de Pestalozzi foi a de juntar o homem natural e a realidade histórica; no entanto, o fez no contexto de seu tempo, nos limites apontados por uma sociedade pré-industrial. Segundo Gadotti (1999), Pestalozzi trouxe a perspectiva de reforma da sociedade por meio da educação das classes populares, colocando-se a serviço de suas idéias e criando um instituto para crianças órfãs destas classes, no qual a educação se dava por meio do contato com o ambiente imediato, seguindo de forma objetiva, progressiva e gradual um método natural e harmonioso, objetivando mais o desenvolvimento psíquico da criança e menos a aquisição de conhecimentos. Para este autor, na prática Pestalozzi fracassou, não atingindo seus objetivos, no entanto, algumas de suas idéias foram incorporadas à pedagogia moderna. Ponce (1991) considera que mais do que qualquer outro educador de seu tempo, Pestalozzi se interessou pelos camponeses, mas ainda que este tenha sido um sentimento autêntico e generoso, é certo que ele passou a vida ensinando crianças ricas. Nas oportunidades em que acolheu crianças pobres em sua casa ou orfanato com a intenção de educá-las, o fez como filantropo, sem jamais pensar em dar a elas a mesma educação que ministrava às crianças ricas. Segundo Ponce (1991, p.142-143):

[...] Pestalozzi não duvidava de que a organização burguesa, com todos os seus defeitos, tinha como autor o próprio Deus, e se algo podia ser esperado no sentido de melhorar um pouco as coisas, esse algo, na sua opinião, deveria ter origem *na boa vontade dos poderosos* [...].
[...] Ele nunca pretendeu outra coisa a não ser *educar os pobres para que estes aceitassem de bom grado a sua pobreza*.

Nesta concepção educacional, segundo Manacorda (2000), surgiu uma série de disciplinas e atividades até então desconhecidas pela educação popular tradicional, dentre elas a ginástica, que, para Pestalozzi, tinha grande utilidade para o corpo, no sentido da formação da moral, do bom gosto e nobreza do sentir, sendo preciso, portanto, elaborar exercícios particulares para cada um destes sentidos. Através do ato ginástico, na visão de Pestalozzi, poderiam ser

coletiva. Os filantropistas, “benfeitores” da humanidade, propuseram-se a educar jovens para um ideal cosmopolita e para encontrar na felicidade o objetivo da vida (Griffi, 1989).

desenvolvidos na criança a força, a resistência, a coragem, a persistência e o vigor. Neste sentido, todos os exercícios deveriam ser classificados, não somente segundo as disponibilidades motoras do indivíduo, mas respeitando as regras da natureza, primando pelos movimentos livres, espontâneos, racionais e, sobretudo naturais. Desta forma, a ginástica deveria levar a criança do estado de autonomia física àquele de uma verdadeira liberdade corpórea, em condições de executar o maior número de movimentos possíveis, para completar a harmonia do corpo. Assim, a ginástica, sob o aspecto intelectual, promoveria na criança a faculdade de controlar com adestramento e reflexão as suas ações; sob o aspecto estético, conferiria presteza física e boa postura; sob o aspecto moral, asseguraria o domínio da vontade sobre o corpo, o que permitiria à criança seguir os preceitos éticos e sociais do dever (Griffi, 1989).

As idéias pedagógicas de Pestalozzi tiveram significativo impacto na educação escolar e na educação de crianças do período pré-escolar.

Froebel (1782-1852), influenciado pelas idéias de Rousseau e sobretudo de Pestalozzi, de quem foi discípulo, foi o idealizador do *jardim de infância*, fundado na Alemanha e posteriormente difundido em outros países. Para ele, o desenvolvimento da criança dependia de uma atividade espontânea (o jogo), uma atividade construtiva (o trabalho manual) e o estudo da natureza; valorizando a expressão corporal, o gesto, o desenho, o brinquedo, o canto, a linguagem e os *interesses naturais* da criança. Concebia a linguagem como primeira forma de expressão social e o brinquedo como forma de auto-expressão, pois a auto-atividade, para ele, representava a base e o método de toda instrução.

Cambi (1999) considera Froebel um pedagogo do romantismo, pois em sua concepção, o mundo se constituía como imagem sensível do devenir do espírito humano. Na análise do pensamento educativo froebeliano, este autor aponta que são três aspectos importantes a serem considerados: a concepção de infância, que parte de um pressuposto religioso²⁶; a organização dos “jardins-de-infância”

²⁶ Para Cambi (1999), com base neste pressuposto, definido como cristão por Froebel, a natureza é sempre boa como partícipe da obra divina. E o é de maneira mais nítida quando se subtrai às manifestações da sociedade, quando é mais genuína e espontânea como na criança. Se na infância está depositada a obra de Deus, a educação deve apenas deixá-la se desenvolver, agindo

(*Kindergarten*), diferentes dos “abrigos-de-infância” difundidos na Europa; a didática para a primeira infância. Segundo Griffi (1989), Froebel colocou no jardim-de-infância alemão, em primeiro lugar, o jogo e uma vasta série de exercícios ginásticos, acompanhados também por música e canto. Para este autor, a educação infantil de Froebel ficava sempre concentrada sobre uma atividade de movimento e de jogo disciplinados, entendidos como *atividades espontâneas da criança*.

No contexto liberal, segundo Soares (1994), as propostas pedagógicas liberais refletiram as contradições do poder e a tomada deste mesmo poder em nome do homem universal. A Alemanha, assim como a França, buscava as condições necessárias para a formação deste homem universal, e, neste sentido, os pedagogos alemães foram influenciados pelos ideais franceses, especialmente pelas idéias de Rousseau.

Manacorda (2000) afirma que, enquanto na França Diderot lutava contra os ataques da Igreja à sua *Enciclopédia* e Rousseau ignorava a sociedade idolatrando seu *Emílio*, no mesmo período destacou-se na Alemanha o pedagogo Basedow (1723-1790), uma figura polêmica – apreciado por Emanuel Kant (1724-1804)²⁷ e posteriormente desprezado por Marx (1818-1883) – influenciado, sobretudo, pelo naturalismo de Rousseau. Segundo Ponce (1991), Basedow, buscando aplicar em maior escala as idéias de Rousseau, conseguiu auxílio do Príncipe Leopoldo Francisco para fundar em 1774 o *Philatropinum*, instituição que tinha como objetivo oferecer uma educação para formar cidadãos do mundo, preparando-os para uma existência útil e feliz. Soares (1994), tomando como base o estudo de Accioly (1950) sobre as contribuições do pedagogo alemão para a Educação Física, afirma que na historiografia desta área, Basedow figura como aquele que criou a primeira escola dos tempos modernos, sendo esta de cunho

de modo que se reconheça como “o divino, o espiritual, o eterno”, por meio de uma comunicação profunda com a natureza e a constituição de uma harmonia entre o eu e o mundo.

²⁷ Segundo Gadotti (1999) o alemão Kant, admirador de Rousseau, acreditava que o homem seria o que a educação poderia fazer por ele através da disciplina, da didática, da formação moral e da cultura. Pode ser considerado um representante do idealismo subjetivo e absoluto, que mais tarde seria rebatido por Marx. Kant acreditava que para atingir a perfeição, o homem necessitava da disciplina - que dominaria as tendências instintivas, da formação cultural, da moralização – que formaria a consciência do dever, e da civilização – como segurança nacional.

democrático, pois atendia alunos de todas as classes sociais; além do que, esta escola foi a primeira a incluir a ginástica no currículo, no mesmo plano das disciplinas chamadas teóricas ou intelectuais. Soares (1994) aponta que realmente a ginástica foi contemplada no currículo escolar proposto por Basedow, bem como ele desejou uma escola para todos, no entanto, lembra que esta escola não era a mesma para todos. Neste sentido, retornemos a Ponce (1991) quando este indaga: Como eram preparados estes cidadãos do mundo? O autor busca a resposta nas palavras de Basedow, que distinguia dois tipos de escolas, uma para os pobres e outra para os filhos dos cidadãos mais eminentes:

Não há qualquer inconveniente em separar as escolas grandes (populares) das pequenas (para os ricos e também para a classe média), porque é muito grande a diferença de hábitos e de condição existentes *entre as classes a que se destinam essas escolas*. Os filhos das classes superiores devem e podem começar bem cedo a se instruírem, e como *devem ir mais longe do que os outros*, estão obrigados a estudar mais... As crianças das grandes escolas (populares) devem, por outro lado, de acordo com a finalidade a que deve obedecer a sua instrução, dedicar pelo menos metade do seu tempo aos *trabalhos manuais*, para que não se tornem inábeis em uma atividade que não é tão necessária, *a não ser por motivos de saúde*, às classes que trabalham mais com o cérebro do que com as mãos (Basedow apud Ponce, 1991, p.136-137).

Ponce (idem) acrescenta ainda, que, para Basedow, nas “grandes escolas”, além de ensinar a ler, escrever e contar, os mestres deveriam cuidar também dos deveres próprios das classes populares. O problema, porém, é que nestas escolas existia um grande número de alunos com idades distintas para um único mestre, o que obviamente gerava problemas para a execução desta proposta. Aliás, problema este ainda comum em nossos dias no que diz respeito à educação pública para a classe pobre. Neste sentido, Basedow foi cristalino, afirmando que, felizmente, as crianças plebéias necessitavam de menos instrução que as outras, portanto, deveriam dedicar metade do seu tempo aos trabalhos manuais. Para Ponce (idem), isto expressa o fato de que:

A igualdade perante a lei, que foi uma das mais hábeis descobertas da burguesia, dissimula às vezes com tanta perfídia a intimidade do pensamento que, freqüentemente é necessário aguardar muito tempo antes de se conseguir descobrir essa intimidade.

Neste contexto, Soares (1994, p.56) deixa claro:

Desse modo, alargado o preconceito contra a classe trabalhadora, o pensamento pedagógico deixa claro em qual dessas escolas, a dança, a música, a equitação e a esgrima figurariam como componentes curriculares; em qual dessas escolas se estaria resgatando a “educação dos sentidos” de que tanto falara Rousseau.

Após esta incursão histórica, que permitiu-nos apreender alguns condicionantes para o entendimento da perspectiva educativa e o papel da Educação Física²⁸, retornamos ao contexto do século XIX, do qual partimos, quando a “educação do corpo” era alvo das preocupações da burguesia no poder (Soares, 1994).

A consolidação da burguesia como classe no poder criava condições para que as suas contradições aparecessem, e, neste contexto, fosse reconhecida a classe operária – seu oponente histórico. Nesse caso, o moderno proletariado industrial, constitui-se como a força antagônica que a própria burguesia suscitou com a revolução industrial²⁹ e sem a qual não poderia subsistir (Manacorda, 2000). Segundo Marx e Engels (1989, p.35-37),

A burguesia submeteu o campo à cidade. Criou grandes centros urbanos; aumentou prodigiosamente a população das cidades em relação à dos campos [...]. Do mesmo modo que subordinou o campo à cidade [...], subordinou os povos camponeses aos povos burgueses, o Oriente ao Ocidente.

[...] Aglomerou as populações, centralizou os meios de produção e concentrou a propriedade em poucas mãos.

[...] Com o desenvolvimento da burguesia, isto é, do capital, desenvolve-se também o proletariado, a classe dos operários modernos, que só podem viver se encontrarem trabalho e que só encontram trabalho na medida em que este aumenta o capital.

²⁸ Utilizamos o termo Educação Física como referência às sistematizações científicas dos exercícios físicos neste período, tomando como base o trabalho de Soares (1994), mesmo sabendo que a nomenclatura utilizada neste período é Ginástica, a qual nos reportaremos quando formos discutir os sistema e métodos ginásticos.

²⁹ Segundo Manacorda (2000), a Idade Moderna assiste a uma grande transformação no modo de produção dos bens materiais. Com a intervenção da ciência como força produtiva, passa-se da produção artesanal para o sistema de fábricas baseado nas máquinas em que o homem se torna acessório destas. Neste processo de transformação do trabalho humano, massas inteiras de população se deslocam dos campos para as cidades.

Soares (1994, p.09) aponta que, neste sentido, a burguesia precisava investir na construção de um homem que pudesse “suportar uma nova ordem política, econômica e social, um novo modo de reproduzir a vida sob novas bases”. A Educação Física nesta perspectiva foi viabilizada para formar corpos automatizados, disciplinados e saudáveis, pois a força física era transformada em força de trabalho e vendida como mercadoria. Desta forma, os métodos ginásticos respondiam a esta perspectiva.

Entretanto, cabe destacarmos que no século XIX, o sistema capitalista não se desenvolveu isento de conflitos e críticas, ao contrário, estas foram acirradas frente à constatação da degradação e conseqüente alienação a que as grandes massas estavam submetidas. Para Marx e Engels (1983, p.19),

A força de trabalho em ação, o trabalho mesmo, é portanto, a atividade vital peculiar ao operário, seu modo peculiar de manifestar a vida. E é esta *atividade vital* que ele vende a um terceiro para assegurar-se os *meios de subsistência necessários*. Sua atividade vital não lhe é, pois, senão um meio de poder existir. Trabalha para viver. Para ele próprio, o trabalho não faz parte de sua vida; é antes um sacrifício de sua vida. É uma mercadoria que adjudicou a um terceiro. Eis porque o produto de sua atividade não é também o objetivo de sua atividade. O que ele produz para si mesmo não é a seda que tece, não é o ouro que extrai das minas, não é o palácio que constrói. O que ele produz para si mesmo é o *salário*, e a seda, o ouro, o palácio reduzem-se, para ele, a uma quantidade determinada de meios de subsistência, talvez uma jaqueta de algodão, alguns cobres ou o alojamento do subsolo.

A degradação moral ocasionada pela exploração do trabalho de mulheres e crianças – estas últimas que, obliteradas intelectualmente, eram transformadas em adolescentes precoces como simples máquinas de fabricar mais valia³⁰ – também foi alvo de severas críticas por parte destes autores, para os quais:

[...] a sociedade não pode permitir que pais e patrões empreguem, no trabalho, crianças e adolescentes, a menos que *se combine este trabalho produtivo com a educação*.

³⁰ Segundo Bottomore (1988), a extração da mais-valia é a forma específica que assume a exploração no modo de produção capitalista, em que o excedente da produção toma a forma de lucro. Neste sentido, a exploração resulta do fato da classe trabalhadora produzir um produto líquido, que pode ser vendido por mais do que ela recebe como salário. Lucro e salário são as formas específicas que o trabalho excedente e o trabalho necessário assumem quando empregados pelo capital.

Por educação entendemos três coisas:

1. Educação intelectual.
2. Educação corporal, tal como a que se consegue com os exercícios de ginástica e militares.
3. Educação tecnológica, que recolhe os princípios gerais e de carácter científico de todo processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e os adolescentes no manejo de ferramentas elementares nos diversos ramos industriais.(Marx e Engels, 1983, p.60).

Marx e Engels (idem) acreditavam que, partindo destas premissas na perspectiva de totalidade do conhecimento, a educação da classe operária poderia fazê-la elevar-se acima da classe burguesa e aristocrática. No entanto, logicamente não era este o interesse da burguesia, que nas engrenagens da ciência positivista, fragmentou o corpo e atribuiu aos exercícios físicos tamanha importância para a manutenção da nova ordem, do *status quo*.

1.3. A Ginástica como prática privilegiada de educação física

Sobre a Ginástica, segundo Rouyer (1977), seu nome remonta aos agrupamentos desportivos gregos, como a arte de exercitar o corpo nu (em grego *gymnos*), sendo uma iniciação para os desportos elegantes praticados durante o repouso dos nobres, considerada um verdadeiro modo de vida que permitia a liberdade e a riqueza dos aristocratas. Estas formas de exercitar o corpo inicialmente eram reservadas somente às classes sociais elevadas na sociedade grega antiga, o povo só teria acesso mais tarde, a partir do processo de democratização destas atividades³¹ iniciado pela classe dos homens livres³², por imitação dos aristocratas.

A partir do início do século XIX, a Ginástica passou a ser considerada científica³³, fruto das distintas formas de se pensar os exercícios físicos em países da Europa – Alemanha, Suécia, França e Inglaterra – surgindo assim os métodos/escolas de ginástica ou Movimento Ginástico Europeu.

Como expressão da cultura, este movimento se constrói a partir das relações cotidianas, dos divertimentos e festas populares, dos espetáculos de rua, do circo, dos exercícios militares, bem como dos passatempos da aristocracia. Possui em seu interior princípios de ordem e de disciplina que podem ser potencializados.

Para sua aceitação, porém, estes princípios de disciplina e ordem não são suficientes. Ao movimento ginástico é exigido o rompimento com seu núcleo primordial, cuja característica dominante se localiza no campo dos divertimentos (Soares, 1998, p.18).

³¹ Segundo Flávio Medeiros Pereira (1988), estas atividades como componente marcante da vida cultural desta sociedade, eram também meios de elevação social, opção de ocupação do ócio dos cidadãos, as quais poderiam usufruir desde a infância até a velhice.

³² A sociedade grega antiga era constituída por três classes sociais distintas: a aristocracia, os homens livres e os escravos.

³³ Nesta perspectiva, buscou-se imprimir um caráter de utilidade aos exercícios físicos, em que foram negadas as práticas populares de artistas de rua, de circo, acrobatas, funâmbulos, que a apresentavam como espetáculo, trazendo o corpo como centro de entretenimento (Soares, 1994, 1998, 2001).

Segundo Soares (1998), a Ginástica³⁴ como prática científica é constitutiva da mentalidade burguesa, destacando-se pelo seu caráter ordenativo, disciplinador e metódico, além do discurso de aquisição e preservação da saúde. Ao longo do século XIX foram inúmeras as tentativas de estender sua prática à grande massa trabalhadora urbana, que para os interesses do capital, tornava-se cada vez mais numerosa e potencialmente perigosa³⁵.

Para Soares (idem), é na gradativa aceitação dos princípios de ordem e disciplina formulados pelo Movimento Ginástico Europeu, bem como do afastamento de seu núcleo primordial (o divertimento), que paulatinamente a Ginástica se afirma como parte da educação dos indivíduos, como prática capaz de potencializar a utilidade dos gestos e oferecer um espetáculo “controlado” e institucionalizado dos usos do corpo, em negação aos elementos cênicos, funambulescos, acrobáticos.

No Brasil, os métodos ginásticos influenciaram sobremaneira a constituição da Educação Física e estiveram presentes nos discursos político, médico e pedagógico. Segundo Soares (1994), apesar das particularidades dos países de origem, as escolas de ginástica, de um modo geral, possuíam características semelhantes como: a regeneração da raça, promoção da saúde (independente das condições de vida), desenvolvimento de vontade, força, coragem, energia de viver (para servir à pátria) e desenvolvimento da moral (intervenção nas tradições e costumes dos povos).

Tomando como referência os trabalhos de Soares (1994, 1998) e Rouyer (1977), situamos as principais características das escolas de ginástica que se destacaram no Brasil, lembrando que, o estudo mais aprofundado destas encontra-se nas obras supracitadas.

Escola Alemã

A Ginástica alemã surgiu com a finalidade específica de preparação para a defesa da pátria, como capaz de formar o espírito nacionalista e o corpo saudável,

³⁴ Segundo Soares (1998), em suas primeiras sistematizações na sociedade europeia, o termo Ginástica passou a designar diferentes práticas corporais: exercícios militares de preparação para a guerra, jogos populares e da nobreza, acrobacias, saltos, corridas, esgrima, danças e canto.

³⁵ Cf. Marx e Engels (1989).

a partir de bases científicas. Os idealizadores desta escola, foram Johann Christoph Guts-Muths (1759-1839) e Friederich Ludwig Jahn (1778-1825) – que preocuparam-se com os exercícios destinados às massas –, além de Adolph Spiess (1810-1858), cuja preocupação foi com a Ginástica nas escolas. Estes, por sua vez, tinham em suas propostas as influências das teorias de Rousseau, Basedow e Pestalozzi, que justificavam a idéia de formação do homem completo (universal), em que os exercícios físicos tinham lugar de destaque.

Guts-Muths pode ser considerado um dos fundadores da Ginástica na Alemanha, para o qual esta prática deveria ser organizada pelo Estado e baseada nas leis da fisiologia, além de ser ministrada para todos: homens, mulheres e crianças. Desta forma, a Ginástica seria o meio educativo fundamental da nação e disseminaria os cuidados higiênicos com o corpo e o espaço onde se vivia.

Jahn se ocupou de reforçar o caráter militar da Ginástica, para além da saúde e da moral. Seguindo as recomendações de Rousseau e Pestalozzi quanto aos meios de se atingir o desenvolvimento completo do homem – a utilização de jogos, fonte de emulação social – Jahn deu importância às lutas (frente à possibilidade de uma guerra nacional), criando obstáculos artificiais que se tornaram posteriormente aparelhos de ginástica. Com orientação de caráter cívico e patriótico, Jahn encontra respaldo nas classes dirigentes, o que reforça o caráter militar e patriótico de seu movimento de Ginástica, denominado *Turnen*.³⁶

Spiess voltou-se para a prática da Ginástica nas escolas, propondo como Basedow, um período do dia destinado aos exercícios físicos. O sistema de Ginástica de Spiess era mecânico e funcional, apesar da historiografia da Educação Física apontar os valores “pedagógicos” de seu método.

De maneira geral, a escola alemã investiu no corpo dos indivíduos através da ginástica de massas ou aquela ministrada nas escolas, que no limite, considerava cada indivíduo um soldado, repetindo na disciplina um gesto idêntico. A atividade física apresentou-se como uma aplicação realista das teorias educacionais que exaltavam o desenvolvimento do homem universal. No contexto de uma teoria de Educação Física idealista e individualista, a burguesia satisfez a

³⁶ Uma explicação detalhada sobre o *Turnen*, cf. Rouyer (1977).

necessidade prática de uma instrução física de massas e a necessidade histórica da unidade nacional para a defesa da pátria.

No Brasil, o primeiro sistema de Ginástica oficial foi o alemão, consagrado em 1860 na Escola Militar, mas nas escolas primárias, não foi considerado o mais adequado. A implantação no Brasil deste método deve-se ao grande número de imigrantes alemães que se instalaram no país, e, que tinham naquela Ginástica um hábito de vida. Este contingente populacional de origem alemã criou também várias sociedades de Ginástica, com as mesmas características traçadas por Jahn, Guts-Muths e Spiess.

Escola Sueca

No início do século XIX, a preocupação da Suécia residia na necessidade de homens de boa saúde, sem vícios – especialmente o alcoolismo, que minava a sociedade – para uma indústria que começava a se desenvolver. É neste período que a Ginástica é sistematizada, como instrumento capaz de criar indivíduos fortes, saudáveis, livres de vícios, com saúde física e moral, pois estes seriam úteis à produção e à pátria – bons operários, devido ao processo de industrialização e bons soldados, pois era presente a ameaça de guerras. Foi neste contexto e possivelmente sob pressão destas necessidades, que o poeta e escritor Pehr Henrick Ling (1776-1839) propôs um método de Ginástica Nacionalista, cuja preocupação era a regeneração do povo e a formação de homens de bom aspecto que pudessem preservar a paz na Suécia. No entanto, este método era fundamentado teoricamente no idealismo espiritualista e conservador, recordando Platão, mas era lógico nos meios empregues, na medida em que o nível das ciências da época permitia. Podemos dizer que se constituiu como a primeira forma elaborada de educação física abstrata e conservadora, no contexto de uma educação de classe predominantemente intelectual, que forma um indivíduo isolado da prática real e das suas relações sociais.

Dentre os tipos de Ginástica propostos por Ling, de acordo com diferentes fins, encontra-se a Ginástica pedagógica ou educativa – aquela que qualquer

pessoa poderia praticar, tendo como objetivo desenvolver o indivíduo normal e harmoniosamente, assegurando sua saúde³⁷.

Na sistematização de Ling fica evidente o caráter médico higiênico, bem como a concepção anátomo-fisiológica de homem. A Ginástica aparecia dotada de “magia”, o que a fazia atingir os diferentes objetivos propostos, tanto que passaram a integrar o conteúdo escolar. Este método teve grande penetração na França, Alemanha, Estados Unidos, Inglaterra e chegou ao Brasil.

No Brasil, a escola sueca encontra respaldo primeiro em Rui Barbosa e depois em Fernando de Azevedo, devido ao fato dela fundamentar-se cientificamente e relacionar-se com a medicina, “milagrosa” no Brasil republicano. Para eles, a Ginástica Sueca, por seu caráter pedagógico, adequava-se melhor aos estabelecimentos de ensino e à Educação Física civil, e, desta forma, a Ginástica Alemã ficou restrita às instituições militares.

Escola Francesa

A Ginástica francesa, que surgiu nas primeiras décadas do século XIX, baseada nas idéias dos alemães Jahn e Guts-Muths, já aparecia pautada em proposições baseadas na ciência e voltadas à vida civil, como prática capaz de formar o homem “completo e universal”; embora a característica militar fosse ainda bem marcante, além da questão moral e patriótica.

O fundador da Ginástica Francesa foi o coronel espanhol Francisco Amoros y Odeano (1770-1848), que havia sido deportado para a França, pelo apoio dado ao exército de Napoleão I na invasão espanhola. Amoros recebeu apoio oficial do governo francês, fato que de certa forma, interferiu nos rumos iniciais da Ginástica científica francesa. A sua Ginástica abrangeria a prática de exercícios que pudessem dotar o homem de todas as qualidades necessárias para que o mesmo prestasse os serviços em prol do Estado e da humanidade. E quais seriam estas qualidades? Principalmente a coragem, a força, a inteligência, a saúde, a habilidade, a agilidade, a resistência, dentre outras assinaladas por Amoros.

³⁷ Os outros tipos de Ginástica propostos por Ling eram a militar, a médica ou ortopédica e estética. Cf. Soares (1994).

O método ginástico de Amoros assemelhou-se ao de Ling na Suécia, e, no que diz respeito à sua aplicabilidade, a inspiração veio do suíço Pestalozzi, que acentuava a necessidade dos exercícios físicos na educação das crianças, como meio de formação física, estética e sensorial. A Ginástica amorosiana, de acordo com a finalidade, poderia ser: civil e industrial, militar, médica e cênica ou funambulesca.

A partir de 1850, a Ginástica passou a integrar os currículos escolares de todas as escolas primárias, além da obrigatoriedade nas escolas normais. No Brasil, a forma mais disseminada foi a civil, pelo seu caráter utilitário. Aliás, a questão da utilidade dos exercícios é um ponto que merece destaque no pensamento de Amoros. Ele não negou os exercícios cênicos ou funambulescos no conjunto de sua obra, no entanto, afirmou que lhes conferia um caráter de utilidade, pois o seu propósito não era o de entretenimento por meio de demonstrações e usos da força física.

Amoros conseguiu de certa forma, demonstrar a relação direta entre a “sua” Ginástica e a saúde dos indivíduos, baseado em argumentação científica pautada pelas noções de Anatomia, Fisiologia e Mecânica do Movimento, acrescidas da Música, Canto e também da Filosofia, buscando descartar a empiria. Baseado na obra de Ling, buscou justificar também os aspectos científicos presentes na utilização dos aparelhos ginásticos.

Na segunda metade do século XIX, surgiu uma nova força política, o moderno proletariado industrial, que na França, instaurou a primeira experiência mundial de poder operário em 1871 – a Comuna de Paris, fazendo surgir novas concepções em Educação³⁸. Neste sentido, para assegurar seu domínio, a burguesia desencadeou uma repressão sangrenta buscando dismantlar o movimento, encorajando o nacionalismo. Formaram-se então inúmeras sociedades de ginástica e preparação militar, em que a influência de Jahn foi real. Mas apesar de neste momento a Ginástica estar pontuada por questões militares, estava ela bem mais próxima dos cientistas, médicos e laboratórios, certamente. Estudos e pesquisas deram origem a um movimento de sistematização de

³⁸ Este assunto de forma mais detalhada, cf. Rouyer (1977).

exercícios físicos de conteúdo médico-higiênico, tendo como representantes George Demeny (1850-1917), Philippe Tissié (1852-1935), Fernand Lagrange (1845-1909) e Esteban Marey (1830-1904). Demeny acreditava que a Educação Física deveria ser tratada por todos os meios disponíveis da ciência positivista, fato que, para nós, o coloca como grande expoente do pensamento empírico-analítico. Para ele, a Educação Física era definida como sendo o conjunto de meios para ensinar o homem executar um trabalho mecânico qualquer, com a maior economia possível no gasto de força muscular. Além disso, destacou-se também pela sua preocupação com os exercícios físicos destinados à mulher, especialmente no que diz respeito à sua função reprodutora.

No Brasil, os trabalhos de Demeny e Tissié foram bastante citados por Rui Barbosa e Fernando de Azevedo, quando estes defendem as “bases científicas” da Educação Física e sua inclusão na escola. A Ginástica Francesa foi oficialmente implantada em nosso país no ano de 1921, no entanto, sua chegada deu-se em 1907, através de uma Missão Militar Francesa, que veio ao Brasil ministrar instrução militar.

Inglaterra

Diferente dos outros países neste processo, a Inglaterra deu ênfase ao desenvolvimento do desporto. O grande desenvolvimento das forças produtivas na Inglaterra conduziu mais depressa à transformação das relações sociais. Neste sentido, a riqueza e a liberdade das classes dirigentes permitia-lhes o ócio marcado pela lei do dinheiro, em que apostava-se em cavalos, depois sobre corredores a pé e mais tarde em semi-profissionais.

O desporto constituiu-se então, como atividade de ócio da aristocracia e da alta burguesia, além de meio de educação social de seus filhos, ao mesmo tempo em que se tornava o trabalho de numerosos profissionais. Desta forma, a Inglaterra burguesa deu ao mundo o desporto moderno institucionalizado e com regras precisas³⁹.

Precursora da Educação Física, a Ginástica científica se afirmou ao longo do século XIX, como síntese do pensamento científico no Ocidente europeu e

³⁹ Sobre este movimento na Inglaterra, cf. Rouyer (1977).

integrante dos novos códigos de civilidade, o que vai justificar sua presença no currículo escolar. Como conclui Soares (2001, p.113):

Herdeira de uma tradição científica e política que privilegia a ordem e a hierarquia desde sua denominação inicial de Ginástica, a hoje chamada Educação Física foi e é compreendida como um importante modelo de educação corporal que integra o discurso do poder.

É neste contexto, no século XIX, que tem início o projeto de institucionalização da Educação Física no Brasil (ainda chamada *Ginástica*), como disciplina obrigatória nas escolas, em que os ideais eugênicos e higiênicos se faziam presentes na Educação.

Cabia à Educação Física vinculada à Educação Escolar⁴⁰, o papel de contribuir na formação dos *corpos eugênicos e higiênicos*. Na prática, a Educação Física ressaltava por meio de seus conteúdos e metodologias os assuntos relacionados à formação da ordem, disciplina e moralização, fruto das concepções advindas dos métodos ginásticos europeus, estes por sua vez, ancorados nos preceitos constituídos nos contextos de seus países de origem.

Segundo Palafox (1993), essas tendências higiênicas e eugênicas seguiam os princípios da vertente biológico-evolucionista, vinculada ao idealismo⁴¹ fundamentado na filosofia de Platão e Sócrates – ampliado por pesquisadores como René Descartes, Emanuel Kant, Auguste Comte, Herbert Spencer, Émile Durkheim, dentre outros – cujas características gerais são: acreditar que o homem está além dos fatores materiais; encarar a ordem biológica como expressão física do corpo gerando assim um dualismo fragmentador (corpo x mente, teoria x prática, essência x fenômeno, atividade física x atividade mental, ciência x filosofia, etc); ignorar os condicionantes históricos e pensar os conflitos e contradições do sistema, especialmente a luta de classes, como desajustes ou

⁴⁰ A educação escolar na época tinha o envolvimento direto dos higienistas, portanto se dava num quadro de compreensão desta como sendo extensão da educação familiar. A Educação Física era associada à Educação Sexual, no intuito de transformar homens e mulheres em reprodutores de uma raça pura (Castellani Filho, 1994).

⁴¹ O idealismo, segundo Palafox (1993), passa por diferentes fases (objetivo, subjetivo, agnosticismo) de acordo com o desenvolvimento das ciências naturais e das sociedades rumo ao século XX. Sobre o idealismo, cf. Lefebvre (1995).

desvios administrativos, técnicos, espirituais ou naturais, na busca de uma evolução – adaptação – “natural” ao ambiente, mascarando com isto o real.

Palafox (1993), citando Goldmann (1980), aponta ainda o reflexo destas características para o processo educacional e científico: a consideração das ciências sociais como fenômeno cientificista, preconizando uma biologia mecanicista, uma psicologia behaviorista⁴², uma história empírica e uma sociologia descritiva e coisificante. Desta forma, para o autor, a prática da Educação Física, no contexto do pensamento idealista, passou a ser permeada por duas vertentes, a biológico-evolucionista e a empírico-analítica. O autor afirma que, na Educação Física, as propostas que permearam o plano da vertente biológico-evolucionista poderiam ser representadas: pela ginástica médica, através do método sueco de Pehr Henrich Ling e seguidores; no campo das ginásticas militares de caráter naturalista, pelo método alemão de Friedrich Ludwig Jahn; pelo método francês de Georges Herbert; pelo escotismo de Baden-Powell na Inglaterra; pelo sistema Neuendorf, utilizado pela Alemanha nazista, fundamentado na ginástica de Jahn; e, pelo desenvolvimento do método austríaco de Karl Gaulhofer e Margarete Streichner.

Já a vertente empírico-analítica, também denominada por Palafox (idem) de pragmático-tecnicista, epistemologicamente contempla a base do pensamento racionalista, que coloca a ciência (de concepção empírico-analítica) como instrumento de superação máxima de todas as deficiências e do programa social, pela evolução da tecnologia e aumento da produtividade. Nesta perspectiva, o ser humano deve desenvolver-se de acordo com suas capacidades e aptidões naturais. Para Palafox (idem), é neste contexto que surgem as críticas à ginástica analítica de Ling e seus seguidores, em busca da construção de uma ginástica científica desprovida de toda consideração filosófica, sendo o fisiologista George

⁴²Segundo Fontana e Cruz (1997), o behaviorismo – do inglês *behavior*, que significa comportamento – é a abordagem ou movimento em psicologia que teve como mentor John Broadus Watson (1878-1958). Esta abordagem comportamentalista parte do princípio de que as ações e habilidades dos indivíduos são determinadas por suas relações com o meio em que se encontram. Watson definiu a psicologia como a ciência do comportamento, como um ramo objetivo e experimental das ciências naturais. Na perspectiva de Watson, o comportamento é sempre uma resposta do organismo (humano ou animal), a algum estímulo presente no ambiente. Portanto, o que interessa nesta perspectiva, é a relação entre estímulos e respostas – fatos exteriores que podem ser empiricamente observados – no contexto de uma ciência natural e objetiva.

Demeny o principal expoente deste pensamento. Segundo Soares (1994), Demeny acreditava que a Educação Física deveria abandonar procedimentos meramente empíricos e inspirar-se em leis físicas e biológicas para construir uma doutrina a partir de resultados e experiências feitos com auxílio do “método científico” (positivista).

A perspectiva eugênica e higiênica norteou a prática pedagógica da Educação Física até início do século XX⁴³, aliada principalmente às premissas de Rui Barbosa⁴⁴, que instituiu a obrigatoriedade das sessões de Ginástica nas escolas, a partir de Parecer ao Projeto de “Reforma do Ensino Primário e várias instituições complementares da Instrução Pública”, em 1882 (Castellani Filho, 1994). Porém, a inclusão da Ginástica não era vista com bons olhos pela elite, a qual era assistida na maioria das instituições de ensino⁴⁵, pois a Educação Física, mesmo de conformidade com ideais de saúde física e eugenia, era estigmatizada por esta elite⁴⁶, que a vinculava ao trabalho manual, físico e desprestigiado em relação ao trabalho intelectual, este último afeto à classe dominante e o primeiro aos escravos. Tal repúdio a tudo o que pudesse estar ligado ao trabalho manual, advém de uma antiga questão, a divisão do trabalho.

Para Marx e Engels (1983), esta divisão só surge efetivamente a partir do momento em que se opera uma divisão entre o trabalho material e intelectual,

⁴³ No entanto, para Palafox (1993), a tendência eugênica vai mais longe, até meados do século XX, pois ao enfatizar a disciplinarização do corpo físico, do intelecto e da moral, buscando justificar a necessidade de gerar uma população forte e sadia para defender e construir a pátria, encontra eco nos princípios da segurança nacional, contra qualquer tentativa comunista de desestruturação da ordem estabelecida, a partir da década de 1930. Nesta perspectiva, o *esporte* seria capaz de suprir as falhas dos processos de seleção racial e formar as elites para servir à pátria.

⁴⁴ Sobre as contribuições de Rui Barbosa no pensamento educacional brasileiro que debateu a educação física como disciplina escolar, em fins do século XIX e início do século XX, cf. Omar Schneider e Amarílio Ferreira Neto (2001), que neste estudo apresentam também as contribuições de Manoel Bonfim e Fernando de Azevedo.

⁴⁵ Nesta época, o acesso à escola era garantido praticamente à elite, com poucas instituições que atendiam a classe popular. Daí esta grande resistência, pois o entendimento por parte da elite era o de ligação da atividade física ao trabalho, inerente à classe trabalhadora. Se o ideal era atingir por meio dos exercícios físicos, a moralização e saúde do corpo trabalhador, isto não fazia sentido para a elite, mesmo partindo das premissas higiênicas e eugênicas.

⁴⁶ Segundo Castellani Filho (1994), a resistência à prática da Ginástica era grande em relação às alunas do sexo feminino, mas diminuta em relação aos alunos do sexo masculino, pelo fato de já terem se acostumado à idéia de ginástica para homens por meio dos exemplos oriundos das instituições militares.

sendo esta ruptura determinada principalmente pela histórica divisão da sociedade em classes antagônicas. Além disso,

Esta divisão do trabalho, [...] repousa por sua vez sobre a divisão natural do trabalho na família e sobre a divisão da sociedade em famílias isoladas e opostas, implica simultaneamente a repartição [...] desigual tanto em qualidade quanto em quantidade; dá portanto origem à propriedade, cuja primeira forma, o seu germe, reside na família, onde a mulher e as crianças são escravas do homem (Marx e Engels, 1983, p.17).

Cabe esclarecer que a Educação Física era desprestigiada pela elite como atividade física ligada ao trabalho produtivo. Porém, como atividade ligada ao ócio, lazer, preenchimento do tempo livre, sempre foi valorizado pela classe dominante (Castellani Filho, 1994)⁴⁷.

Retomando a questão da inclusão da Ginástica no sistema de ensino brasileiro por Ruy Barbosa, Castellani Filho (1994) afirma que neste momento, o posicionamento por ele adotado quando das justificativas para o desenvolvimento de tal prática nas escolas, conduziu a uma visão dual de homem, em que o componente *material, corpóreo*, apresentou-se subjugado ao elemento *espiritual*, a ele servindo de suporte. Visão esta ancorada nos preceitos do idealismo platônico, que enaltece o que emana do campo das idéias, em detrimento ao que se refere ao mundo corpóreo, bem como do racionalismo cartesiano, que concebe o homem como a soma das partes material e espiritual.

No contexto do projeto higienista e de eugenia da população brasileira, a Ginástica constituiu-se como elemento de extrema importância, na perspectiva de adestrar e alterar os corpos produzidos por quase três séculos de colonização, conforme Vitor Marinho de Oliveira (1994). Isto visando a formação de um

⁴⁷ Para Rouyer (1977), na análise dos tempos livres humanos e do desporto (que tem sua origem guerreira e aristocrática), é preciso ter claro as diversas alienações do homem: divisão do trabalho manual e intelectual, separação da prática e da teoria, oposição de classes da cidade e do campo, do trabalho e dos tempos livres, isolamento do indivíduo na sociedade. Para este autor, estas alienações tem sua origem com a dissolução da comuna primitiva e sua transformação em sociedade classista, tendo como fator principal o desenvolvimento da produção e a aparição de um excedente em relação às necessidades. Isto gerou como consequência a desigualdade social entre as funções sociais, entre os produtores manuais e os dirigentes do trabalho social e do comércio, que monopolizavam em seu proveito a atividade intelectual.

indivíduo oposto àquele “relapso, flácido e doentio” do indivíduo colonial, nas palavras de Jurandir Freire Costa (1983).

Todavia, Soares (1994) discute que seria errôneo compartilhar da idéia maniqueísta que supõe que os médicos higienistas estivessem, a todo momento, pensando em uma nova tática de intervenção na realidade social a serviço do Estado, no sentido de auxiliá-lo plena e eficazmente no exercício de seu poder. Neste período (de meados do século XIX até início do século XX), foram muitos os avanços da medicina ocasionados pelas descobertas científicas e particularmente pelo progresso científico da higiene, o que resultou na contenção de várias doenças e epidemias, além dos grandes índices de mortalidade.

Segundo Costa (1983), ocorreu que a eficiência científica da higiene funcionou como auxiliar na política de transformação dos indivíduos em função das razões de Estado. Devido a medicina ser de fato empírica e conceitualmente científica, sua ação política foi mais operante. Além disto, diante de um saber colonial, ancorado em noções médicas dos séculos XVI, XVII e XVIII, pré-experimentais e em quase sua totalidade filosóficas e especulativas, a higiene surgiu arrasadoramente convincente e, desta forma, sua força foi impulsionada pelo interesse político do Estado na saúde da população.

Neste sentido, a medicina social em sua vertente higienista, apoiada pelo Estado, influenciou e condicionou a Educação Física, a educação escolar em geral e toda a sociedade brasileira. Isto pode ser percebido através do pensamento pedagógico brasileiro, especialmente nas obras de Rui Barbosa e Fernando de Azevedo, que nestas, revelam a relação de seus discursos pedagógicos com o discurso médico-higienista. Desta forma, a Educação Física, perante o discurso educacional, foi considerada importante componente curricular, de acentuado caráter higiênico, eugênico e moral, integrando o conjunto de procedimentos necessários ao estabelecimento da nova ordem capitalista em formação no Brasil (Soares, 1994).

1.4. O século XX e a Educação Física na escola

É ancorada na concepção médico-higienista que a Educação Física adentra o século XX, especificamente até a década de 1920. Paulo Ghiraldelli Jr. (1988), aponta que a Educação Física higienista – como classificou⁴⁸ –, produto do pensamento liberal⁴⁹, foi particularmente forte especialmente nos anos finais do Império e primeiro período da República (1889-1930), sendo que este período de quase quarenta anos, terminou por conceder a esta concepção o *status* de hegemônica frente às outras mais próximas do seu ideal, como a militarista.

No contexto das mudanças estruturais e econômicas, além de reformas educacionais⁵⁰ gestadas paulatinamente, a partir da década de 1930 foi inaugurado um outro momento social com conseqüências para a Educação e Educação Física, com a instauração do regime militar ou o chamado Estado Novo. Como mostra Castellani Filho (1994), a década de 1930 constituiu-se como importante etapa na definição dos rumos do capitalismo industrial no Brasil, em que foram lançadas as bases do modelo que se desenvolveu na década de 1950. A opção ditatorial (1937 a 1945), pelas circunstâncias externas e internas de desenvolvimento de um modelo capitalista-industrial, ainda que dependente, tornou-se a condição possível, pois:

Marcado por um intenso processo de modernização e por reformas políticas bastante significativas, operou-se no país, naqueles anos, a transição de uma sociedade de base urbano-industrial; processo de transição esse que definia a passagem de uma ordem social essencialmente rural para uma ordem urbana, na qual o setor industrial passaria a ser o elemento dinâmico da economia.

[...] O papel ativo desempenhado pelos militares na articulação do golpe expressava a necessidade de acabar de vez com a instabilidade política e econômica da década de 30 e que se manifestava de forma bastante grave nas Forças Armadas [...] (Castellani Filho, 1994, p.81-82).

⁴⁸ Nos utilizaremos daqui em diante das classificações de Ghiraldelli Jr. (1988) quanto às tendências da Educação Física brasileira em dados momentos, no entanto, o próprio autor alerta que a periodicidade exposta para esta classificação deve ser entendida com cautela, porque de fato, tendências que se explicitam numa época estão também latente em épocas anteriores, bem como tendências que desapareceram, foram, na verdade, incorporadas por outras.

⁴⁹ Castellani Filho (1994) aponta que para os liberais e cientificistas, predominava a crença de que a educação era a chave para todos os problemas sociais do Brasil, um país que atravessava momentos de transição de um modelo rural-agrícola para o de características urbano-comerciais.

⁵⁰ Sobre as reformas educacionais e a Educação Física neste período, cf. Castellani Filho (1994).

Nas primeiras décadas do século XX, foi perceptível na Educação Física o estreitamento de suas relações com os propósitos de eugeniização da raça brasileira, explicitando os cuidados para com o desenvolvimento do físico, ao mesmo tempo em que timidamente iniciava-se o seu distanciamento das questões ligadas à higiene, da forma como fora explicitada no século XIX (Castellani Filho, 1994). Seria este o início da Educação Física Militarista, assim denominada por Ghiraldelli Jr. (1988). Para este autor, esta forma de conceber a Educação Física, coerente com os princípios autoritários de orientação fascista⁵¹, destacava seu papel na formação do ser humano obediente e adestrado, além de ter como idéia central o “aperfeiçoamento da raça”, seguindo as determinações das falsas conclusões da biologia nazifascista. Portanto, a saúde dos indivíduos, bem como a saúde pública, presentes nos ideais da Educação Física higienista, são relegadas em nome da “saúde da pátria”.

Para José Carlos Grandó (2001), a utilização da Educação Física como instrumento do Exército – visando a construção de uma nação forte e produtiva, bem como um padrão de ser humano necessário ao progresso do país – baseou-se na Alemanha nazista, cuja pujança militar estava associada a uma política de massificação do esporte naquele país a partir de 1933, bem como no controle da força de trabalho.

Neste contexto, o método de Educação Física adotado no Brasil foi o francês. Oliveira (1994) afirma que a Ginástica francesa, trazida para o Brasil pelas missões militares e adotada oficialmente no país em 1921, passou a ter aplicação compulsória a partir da primeira etapa do governo de Getúlio Vargas (1930-1937), ocupando o lugar do Método Alemão não somente nas instituições militares, como também nas escolas. Para Silvana Vilodre Goellner (1996), o Método Francês, concebido sob a égide da ciência e pedagogia da Europa capitalista do século XIX, preocupava-se com a “formação integral” do ser humano no contexto da nova ordem social. Neste sentido, as atividades físicas passaram a

⁵¹ No entanto, Ghiraldelli Jr. (1988) aponta que, derrotado o nazifascismo após 1945, a Educação Física Militarista foi obrigada a se transformar, despojando-se dos argumentos mais comprometidos com o espírito belicoso. Mas isto não significou que a prática de Educação Física tenha se livrado dos parâmetros impostos pela perspectiva militarista.

ser estudadas e observadas como elementos favoráveis ao desenvolvimento do enobrecimento da alma e fortalecimento do corpo, visando o aprimoramento deste corpo e forjando certas disciplinas. Portanto, podemos dizer que este era um método⁵² coerente para com o ideário do regime militar brasileiro, em que a grande preocupação girava em torno da formação de uma população forte e saudável para a defesa da pátria. Segundo Goellner (1992, p.136):

À **Educação Física** coube a responsabilidade de proporcionar, através de seus meios, uma boa **preparação física e moral da população** brasileira, promovendo, sobretudo, a sua saúde, entendida de forma reducionista, o que projetou um **caráter ideológico** às atividades físicas, na medida em que as estratégias se voltavam para o aperfeiçoamento do indivíduo descontextualizado de suas reais condições sócio-históricas. (Grifos nossos).

No desenvolvimento do projeto social autoritário no Brasil, cujos ideais de eugeniação, unidos à ideologia nacionalista, contribuíram para a consolidação da ordem burguesa já dominante, a Educação tem papel bem definido, a serviço da nação (Oliveira, 1994). Mas para isso, conforme Castellani Filho (1994, p.84), na luta contra o comunismo e outras ideologias que poderiam subverter o ideal nacionalista e as aspirações cívicas,

[...] deveria a Educação instrumentalizar-se. Passamos a assistir, então, o marcante enfatizar de duas “matérias” que, basicamente, deveriam assumir a responsabilidade de colocar a Educação na direção anunciada [...]. Surge, portanto, a **Educação Física** e a **Educação Moral e Cívica** como elos de uma mesma corrente, articuladas no sentido de darem à prática educacional a conotação almejada e ditada pelos responsáveis pela definição da política de governo. (Grifos nossos).

É neste contexto que surge em 1933 o curso de Educação Física da Escola de Educação Física do Exército, que segundo Ghiraldelli Jr. (1988), praticamente funcionou como pólo aglutinador do pensamento sobre a Educação Física brasileira durante as duas décadas seguintes, apesar dos cursos civis que

⁵² Segundo Souza Jr. (1999) mesmo com a hegemonia da ginástica como método de Educação Física, os esportes (individuais e coletivos) também começam a fazer parte das aulas neste período, visando a exercitação dos alunos sem resistência, o que de certa forma ocorria quando estas tinham como ponto central a ginástica em si.

surgiram não muito tempo depois⁵³. No entanto, Oliveira (1994) afirma que a atuação dos médicos como mentores intelectuais da Educação Física não deixou de existir, ao contrário, era bastante evidente, cabendo aos militares a elaboração técnica. Ou seja, aos médicos, cabia fornecer a argumentação científica e aos militares a atuação como instrutores, tendo como pano de fundo a saúde, para o aprimoramento da raça brasileira.

Mas, segundo Castellani Filho (1994), se para a Educação Física a promoção da disciplina moral e do adestramento físico da juventude brasileira para a defesa da nação constituíam-se grande preocupação, isto afinava-se com a necessidade sentida de condicioná-la ao cumprimento de seus deveres também para com o desenvolvimento econômico brasileiro. Neste sentido, a partir de 1942, a Educação Física foi contemplada em todos os documentos legais como disciplina obrigatória nos estabelecimentos de ensino e cumprida por todos até os 21 anos de idade. Buscava-se com isso, promover o adestramento físico da juventude, para que esta cumprisse seus “deveres para com a economia”. Por outro lado, fora do sistema oficial de ensino, esta prática era orientada para a manutenção e recuperação da força de trabalho do operariado, buscando colaborar para a extensão do controle sobre os trabalhadores, sob a responsabilidade do Estado.

Com a pretensão do Estado em articular a produção ao processo de educação da classe trabalhadora, buscando descaracterizá-la como classe social, a Educação Física foi um potente instrumento nos ambientes fabris, por meio das atividades físico-esportivas, que objetivavam uma pseudo socialização entre os trabalhadores e a empresa, o que era útil para a economia do país⁵⁴. Para Grando (2001, p.93):

⁵³ Em 1939 foi criada a Escola Nacional de Educação Física e Desportos, na Universidade do Brasil, atualmente Universidade Federal do Rio de Janeiro. Sobre esta instituição em particular, cf. o estudo de Victor Andrade de Melo (1996) intitulado *Escola Nacional de Educação Física e Desportos: uma possível história*.

⁵⁴ Segundo Grando (1996) é a partir da década de 1930 que a questão da racionalização do trabalho ganha força no Brasil, no contexto da expansão das indústrias e como mecanismo de desarticulação das manifestações trabalhistas (que resultaram em greves na década de 1920). Neste período, são deslocados recursos para a capacitação profissional do trabalhador brasileiro, necessário à produção capitalista emergente e assim, a Educação e Educação Física representaram papel importante nesta qualificação. A primeira, responsável pela formação técnica

Esta disciplinarização do corpo do trabalhador é dominada pela idéia da racionalização, pela qual ele se considera “um soldado do trabalho” que não pode mais dispor do seu próprio corpo. E passa a produzir infundavelmente para o “bem da nação”, interrompendo suas tarefas somente para o repouso necessário à reposição das energias gastas no processo de consumo dessa particular mercadoria: a força de trabalho.

Segundo Castellani Filho (1994), com o fim do Estado Novo, a sociedade brasileira buscou trilhar caminhos que reavivassem a “normalidade democrática”. No entanto, por mais que mudanças fossem vislumbradas e implementadas, seria ilusório pensar que não restaram resquícios do referido período para a sociedade, a Educação e conseqüentemente a Educação Física. O intenso debate educacional ocorrido neste período, que inclusive resultou em novas leis posteriormente⁵⁵, não deu conta de modificar substancialmente o sistema educacional brasileiro, prevalecendo os velhos problemas, especialmente para com a educação popular, apesar das preocupações para com a instrução e diminuição do analfabetismo, elementos entendidos como básicos para acelerar o processo de desenvolvimento social e econômico do país. Castellani Filho (idem), citando Antônio Carlos Bergo, aponta que no pós 1945, pode-se dizer que o termo “Ordem e Progresso” foi caracterizado como “Segurança e Desenvolvimento”, ideal este reforçado pelo apoio norte-americano, no entanto, os problemas continuavam os mesmos, apesar de uma nova roupagem.

Conforme Palafox (1993), a partir da década de 1950 no Brasil, como fruto da influência norte-americana, a corrente empírico-analítica se fortaleceu e desenvolveu-se plenamente, ajustando-se ao discurso de modernização. A Escola

do trabalhador e a segunda, responsável pela preparação física da força de trabalho. A idéia de Organização Racional do Trabalho (ORT), tem origem com o processo de divisão do trabalho estimulado pela mecanização, que resultou na Revolução Industrial no século XIX. Aliando-se também à teoria evolucionista, que explicava a divisão do trabalho pela harmonia de especialidades, a ORT foi impulsionada pela expansão do capitalismo em escala mundial, bem como pela doutrina de Frederick Winslow Taylor (1856-1915) – considerado pai da organização científica do trabalho. Taylor constrói sua teoria baseada na divisão do trabalho e responsabilidades entre empregados e direção da empresa, instituindo o “comando funcional”, ou seja, a separação entre a ação de planejar e executar. Com esta organização seria eliminada a forma de trabalho artesão, que interferiria nos meios de produção, pois estabelecia seu ritmo próprio de trabalho, bem como impediria que os trabalhadores diminuíssem a velocidade do trabalho, prejudicando os lucros da empresa.

⁵⁵ Como exemplo, citamos a Lei 4024 de 20 de dezembro de 1961, que fixou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Castellani Filho, 1994).

Superior de Guerra foi incumbida da tarefa considerada modernizadora, buscando não perder a continuidade do sistema sócio-econômico (capitalista dependente) projetado para o país. Conforme Palafox (1993), neste contexto, no sistema educacional surgiu o tecnicismo nos programas curriculares, oriundos das propostas implantadas nos Estados Unidos da América (EUA) ao final da década de 1940, e, que, na década de 1960 chega à América Latina, sendo então adotado oficialmente no Brasil a partir de 1968. Para Castellani Filho (1994, p.104-105):

Explicitava-se tal tendência tecnicista, na incorporação, por parte dos responsáveis pela definição da política educacional, de um entendimento do sistema educacional associado, quase que mecanicamente, à qualificação profissional, pautado em parâmetros fixados por uma formação técnico-profissionalizante respaldada na concepção analítica de Educação, pertencente ao quadro das Teorias Acríticas de Filosofia da Educação – conforme classificação de Saviani – geradora de posturas despidas de criticidade, apoiada e paralelamente ratificadora do modelo tecnocrático de desenvolvimento, traduzido, em termos de Política educacional, na Teoria do Capital Humano, referencial teórico do tecnocratismo educacional.

A Educação Física, no contexto educacional do período pós-guerra (1945-1964), ganhou força como disciplina educativa no âmbito da rede pública de ensino, apesar de continuar “representando seus papéis”, sem sofrer modificações substanciais (Castellani Filho, 1994). Para Ghiraldelli Jr. (1988), este período instaurou uma apologia à Educação Física como “centro vivo” da escola pública, responsável pelas particularidades “educativas” dos quais as outras disciplinas “instrutivas” não poderiam cuidar, pois esta disciplina, acima das “querelas políticas”, seria capaz de cumprir o velho anseio liberal: formar o cidadão. Desta forma, classifica a tendência da Educação Física neste período como Pedagogicista.

A Educação Física Pedagogicista é, pois, a concepção que vai reclamar da sociedade a necessidade de encarar a Educação Física não somente como uma prática capaz de promover saúde ou de disciplinar a juventude, mas de encarar a Educação Física como uma prática eminentemente educativa (Ghiraldelli Jr, 1988, p.19).

Ghiraldelli Jr. (1988) afirma, ainda, que, respaldada no pensamento liberal americano da década de 1950, esta tendência tinha como base as teorias psicopedagógicas de Dewey e a sociologia de Durkheim⁵⁶, portanto, não pode ser considerada progressista. Na prática, a tendência Pedagógica não abandonou totalmente a organização didática sob parâmetros militaristas, pois até a década de 1950 o Método Francês era ainda obrigatório como diretriz da Educação Física na rede escolar brasileira, apesar do surgimento de outras tendências na sistematização desta disciplina⁵⁷, especialmente o esporte. No entanto, esta concepção inaugurou formas de pensamento que paulatinamente, alteraram a postura do professor e a prática da Educação Física, no sentido do reforço ao seu caráter instrumental.

A partir do golpe militar de 1964, a Educação Física seguiu as orientações do modelo de desenvolvimento econômico do país, respondendo às exigências estabelecidas pelos dirigentes via políticas governamentais. Reforçou-se assim, a vinculação da Educação Física, inserida também no Ensino Superior, tanto com a construção do modelo de *Corpo Produtivo* – preconizado durante o período do Estado Novo – como às estratégias de desmobilização política via seu conteúdo lúdico-esportivo, especialmente no que diz respeito à rearticulação do movimento estudantil, que, assim como outros setores da sociedade que lutavam pela democracia, havia sido vítima de dura repressão, tanto física quanto ideológica

⁵⁶ Segundo Gadotti (1999), John Dewey (1859-1952), pedagogo liberal norte-americano, exerceu grande influência sobre a pedagogia contemporânea, como expoente do pensamento pedagógico da Escola Nova. Dewey afirmava que o ensino deveria dar-se pela ação e não pela instrução e sua educação era essencialmente pragmática e instrumentalista. Sobre Émile Durkheim (1858-1917), considerado mestre da sociologia positivista moderna, este considerava que a Educação constituía-se como fato fundamentalmente social. A Pedagogia e a Educação para ele tinham como objetivos suscitar e desenvolver na criança certo número de estados físicos, intelectuais e morais, exigidos pela sociedade política no conjunto e pelo meio espacial a que ela particularmente se destina.

⁵⁷ Segundo Coletivo de Autores (1992), após a Segunda Guerra Mundial, que coincide com o fim do Estado Novo no Brasil, surgem outras tendências que disputam a supremacia na instituição escolar. Destacam-se o Método Austríaco, desenvolvido por Gaulhofer e Streicher, bem como o Método de Educação Física Desportiva Generalizada, divulgado no Brasil por Auguste Listello, predominando neste método a influência do esporte. Para Soares (1996), Listello é singular para a afirmação da hegemonia esportiva na Educação Física escolar, bem como nos modelos de aula baseados nos parâmetros do treinamento desportivo. Sobre as particularidades dos métodos citados, cf. a obra de Inezil Penna Marinho (19--), intitulada *Sistemas e Métodos de Educação Física*.

(Castellani Filho, 1993, 1994). O esporte então, passou a ser o conteúdo privilegiado, tanto na escola quanto fora dela, objetivando a massificação dessa prática, estando a Educação Física neste momento ancorada nos preceitos da Aptidão Física.

Segundo Palafox (1993), a doutrina da Aptidão Física surgiu nos EUA, na década de 1940, como produto das idéias tecnicistas e sob os critérios da Medicina Esportiva – como um dos meios de investigação aplicada ao esporte de alto nível e de superação de doenças hipocinéticas surgidas pelo modo de vida industrial. No Brasil, o reflexo desta doutrina apareceu no início da década de 1970, na busca pela fundamentação científica da formação de professores de Educação Física, tendo como conseqüência uma formação pragmático-tecnicista, em que a estrutura estava fundamentada na Educação Física como meio e o esporte como fim.

Conforme Bracht (1997), à Educação Física foi colocada a tarefa de fornecer a “base” para o esporte de rendimento, tornando-se a escola, portanto, a base da pirâmide esportiva, local em que os talentos esportivos seriam descobertos. E isto com o devido respaldo legal⁵⁸, pois:

É interessante notar que, num regime autoritário, a legitimidade confunde-se com a legalidade. A última tende a subsumir a primeira e, assim, esta questão é reduzida a um problema de legalidade da Educação Física (se por decreto ou não, não é o problema!)(Bracht, 1997, p.25).

Ghiraldelli Jr. (1988) classifica esta tendência de Educação Física Competitivista. Para ele, esta tendência, assim como a Militarista, estava a serviço de uma hierarquização e elitização social. Tendo como objetivo fundamental a caracterização da competição e superação individual, valores configurados na sociedade capitalista, a tendência Competitivista voltou-se para o culto do atleta-herói, aquele que, em detrimento de todas as dificuldades, conseguia vencer. A Educação Física ficou então, subjugada ao esporte de alto nível e apêndice de um projeto em que o treinamento desportivo era privilegiado. Da mesma forma que a tendência Pedagogicista, a Competitivista foi imbuída da idéia liberal que encarava

⁵⁸ Cf. Castellani Filho (1994).

a Educação e conseqüentemente a Educação Física, como práticas neutras, acima dos conflitos sociais.

O sustentáculo ideológico desta concepção é a própria ideologia disseminada pela tecnoburocracia militar e civil que chegou ao poder em março de 64. A ideologia do “desenvolvimento com segurança”, produzida e divulgada na Escola Superior de Guerra – ESG –, deu o tom principal para a idéia de uma tecnização da Educação e da Educação Física no sentido de uma racionalização despolitizadora [...], capaz de aumentar o rendimento educacional do país e, na área de Educação Física, promover o desporto representativo capaz de trazer medalhas olímpicas para o país. [...] Segundo o governo ditatorial, fazia-se necessário eliminar as críticas internas e deixar transparecer um clima de prosperidade, desenvolvimento e calma (Ghiraldelli Jr., 1988, p.30).

A ênfase ao esporte não se deu somente na escola, mas também fora dela. No contexto da expansão do esporte, o Movimento “Esporte Para Todos” (EPT) surgiu na década de 1970, procurando disseminar o chamado esporte não-formal, no entanto, dotado de um perfil conservador (Oliveira, 1994). Castellani Filho (1994), por sua vez, afirma que o EPT, como braço direito do desporto de massa, disseminado pela classe governante, buscou convencer os segmentos menos favorecidos da sociedade brasileira de que ao desenvolvimento econômico alcançado no início daquela década, correspondia o desenvolvimento social da sociedade brasileira, expresso, dentre outras formas, no acesso às atividades físicas de lazer pela população.

Mas apesar da predominância do esporte na área de Educação Física, ao final da década de 1970 surgiu algo alternativo⁵⁹: a Psicomotricidade. Esta perspectiva, segundo Palafox (1993), já havia sido divulgada na década de 1960 na Europa, através da “Educação pelo Movimento”, método preconizado pelo francês Jean Le Boulch, autor de grande influência no Brasil. Tal método, fundamentado nos princípios da Psicomotricidade e desenvolvimento do esquema

⁵⁹ Segundo Ghiraldelli Jr. (1988), na década de 1970 já configurava-se a necessidade de uma mudança na Educação Física brasileira, o que gerou o aumento significativo de profissionais da área empenhados em discutir “práticas alternativas”, que superassem o modelo até então vigente. Para Daniel Revah (1995), no decorrer da década de 1970 e mesmo na de 1980, configurou-se um vasto campo de iniciativas consideradas alternativas, assim denominadas porque tinham um caráter paralelo, não oficial, em relação ao Estado (ditatorial, no caso dos anos setenta) e ao mercado. Nesta perspectiva, na esteira do que era “alternativo”, configuraram-se também algumas práticas pedagógicas.

corporal, considera a criança como um ser global (psicocinético) e repudia o dualismo corpo-mente, criticando os métodos fisiológico-adestradores; partindo da utilização do movimento humano para educar.

Segundo Le Boulch (1987, p.14), “em psicocinética [...], acentuamos a necessidade de considerar o movimento não como uma forma ‘em si’, cuja natureza é elucidada por uma descrição mecânica, mas como uma manifestação ‘significante’ da conduta de um homem [...]”. Entretanto, seu método busca utilizar o movimento humano como meio de formação, não se tratando, pois, de um método ou concepção de Educação Física, apesar do grande respaldo que obteve nesta área. Aliás, devemos destacar que a Psicomotricidade nunca foi de uso exclusivo da Educação Física, estando presente também na pedagogia, psicologia, psicopedagogia (Daolio, 1998). Segundo Bracht (1997), no contexto da Educação Psicomotora de Le Boulch, é perceptível a perspectiva de instrumentalizar o movimento, com vistas às tarefas fundamentais da escola, buscando contribuir para a educação integral; apesar da crítica contundente feita ao dualismo constituir-se como avanço.

A perspectiva da Psicomotricidade na área ganhou destaque no início da década de 1980, em que proliferaram-se as práticas pedagógicas voltadas para o desenvolvimento psicomotor – que prevalecem até os dias atuais nas pré-escolas, principalmente, bem como na primeira fase do ensino fundamental (1ª a 4ª série) – fruto tanto da ida de professores brasileiros para o exterior, quanto pela vinda ao Brasil de Le Boulch em 1978 para ministrar um curso de psicomotricidade, dirigido especialmente para os professores de Educação Física das Universidades brasileiras (Soares, 1996). Além disso, Soares (idem), afirma que a Educação Física passou a vivenciar uma situação inédita: a perda de sua especificidade. Neste contexto, a Psicomotricidade se afirmou e ao mesmo tempo, presenciou-se um vigoroso envolvimento da Educação Física com as tarefas da escola, com o desenvolvimento da criança, com o ato de aprender, com os processos cognitivos, afetivos e psicomotores, pois:

Descobrimos, naquele momento, que estávamos na escola para algo maior, para a **formação integral da criança. A Educação Física era**

apenas um meio. Um meio para aprender Matemática, Língua Portuguesa, História, Geografia, Ciências...era um meio para a socialização. Meio, esta metáfora biológica e evolucionista foi largamente utilizada pela Educação de um modo geral e pela Educação Física de modo específico. Naquele momento, a Educação Física não tem mais um conteúdo seu, ela é **um conjunto de meios para...** ela passa a ter um caráter genérico: será de reabilitação? de readaptação? de integração? Talvez ela tenha se tornado um pouco de tudo isto sem exatamente ser tudo isto. [...] O discurso e prática da Psicomotricidade pretendeu então substituir o conteúdo até então predominante, de natureza esportiva (Soares, 1994, p.09). (Negritos nossos).

Entretanto, Soares (1994), analisa que, se por um lado, a Educação Física sob a influência da Psicomotricidade buscou desatrelar-se da instituição esportiva, o que caracteriza-se como avanço, por outro, percebe-se nesta perspectiva o afastamento do objeto específico da Educação Física, como se este fosse maléfico em si, prejudicando o desenvolvimento dos alunos.

Segundo Coletivo de Autores (1992), apesar da Psicomotricidade poder ser considerada parte de um movimento renovador da Educação Física brasileira, é perceptível nesta concepção a instrumentalização do movimento humano como meio de formação e secundarização da transmissão de conhecimentos. Desta forma, caracteriza-se como concepção idealista, pois lhe falta a perspectiva dos condicionantes histórico-sociais da educação.

1.5. A década de 1980 e a *crise* da Educação Física

Afirmamos no início deste capítulo, que a década de 1980 foi particularmente para a Educação Física um momento ímpar, visto o grande debate acadêmico em direção à elaboração e proposição de projetos voltados para a sua transformação... ou seria a busca pela compreensão de sua identidade? Ou sua cientificidade? Ou tudo isso? No intuito de compreendermos o movimento de constituição desta, hoje, área acadêmica, *de dentro pra fora e de fora pra dentro*, no sentido dado por Castellani Filho (1993), fizemos um percurso em que, mesmo de forma descritiva, buscamos dar conta de desvelar os principais aspectos que condicionaram a eclosão desta *crise*.

A década de 1980 pode ser entendida, como um período de retomada da capacidade de organização e mobilização da sociedade civil brasileira, frente à democracia, após os anos de ditadura. Neste contexto, a Educação e especificamente a Educação Física, viram ser imprescindível a busca por novos referenciais opostos àqueles divulgados amplamente pelos dirigentes no período da ditadura após o golpe de 1964. No caso específico da Educação Física, entendia-se como imprescindível tanto um novo sentido para sua configuração como prática social e pedagógica⁶⁰, quanto a qualificação acadêmica dos professores que atuavam nas Instituições de Ensino Superior (Caparroz, 1997). Não que esta qualificação fosse inexistente, pois, Bracht (1993) afirma que no início da década de 1970, frente à constatação pelo MEC de que faltava pesquisa na área de Educação Física, algumas ações foram implementadas, tais como: envio de grande número de professores para cursar pós-graduação no exterior, especialmente nos Estados Unidos (lembramos que foi neste país o maior desenvolvimento do paradigma da aptidão física); criação de cursos de pós-graduação na área de Educação Física/Ciências do Esporte (baseados no modelo norte-americano); implantação de laboratórios de pesquisa, principalmente de

⁶⁰ Castellani Filho (1993).

fisiologia do esforço e cineantropometria em alguns centros universitários. Tais iniciativas começam impelir a Educação Física a reivindicar o *status* acadêmico⁶¹.

Portanto, a necessidade apontada na década de 1980 era também a de uma qualificação sob outros paradigmas, no contexto das ciências sociais e humanas. Segundo Oliveira (1994), até o início desta década, não existia na Educação Física brasileira a perspectiva de questionamento social, ao contrário, veiculava-se a ótica do consenso. Isto refletia-se na produção científica da área, em que a preocupação com os aspectos técnico-biológicos e o caráter reprodutivista eram predominantes, primando pelo mito da neutralidade científica. Não foi à toa que Medina (1989) apontou, no início da década de 1980, que a Educação Física precisava entrar em *crise*, caso pretendesse evoluir.

Mas se por um lado, e sem sombra de dúvidas, esta crise foi extremamente relevante para a Educação Física questionar suas práticas acríticas e elaborar novas proposições, por outro, Soares (1996) acredita que a crítica de natureza mais política também exarcebou a negação dos seus conteúdos específicos. Isto porque ao Esporte e Ginástica, foram atribuídos elementos de alienação e neste contexto, as análises conjunturais substituíram as discussões propriamente acadêmicas, que, embora constituídas em uma dada conjuntura, guardam suas diferenças. Entretanto, esta especificidade voltou à tona posteriormente, quando da ebulição das várias propostas geradas a partir das discussões travadas no período aludido⁶².

Daolio (1998, p.44) afirma que, o salto qualitativo dado pela área foi perceptível em sua produção deste período, pois:

As obras que se seguem a esse período começam a refletir sobre a educação física não somente como uma atividade técnica ou biológica, mas a encaram como um fenômeno psicológico e social. Em decorrência da própria carência de referencial teórico dentro da área, difundiu-se

⁶¹ Cf. Bracht (1993).

⁶² Neste processo de discussões, além das contribuições advindas dos profissionais da área – muitos haviam cursado ou estavam cursando pós-graduação na área de ciências humanas, ou mesmo no exterior, contribuindo com novos referenciais, o que fez com que a área desse um salto qualitativo –, é inegável também a contribuição dos estudantes, que, a partir da rearticulação do movimento estudantil, buscaram nos seus encontros nacionais (ENEEF- Encontro Nacional de Estudantes de Educação Física) a discussão dos problemas da área, explicitados em suas temáticas (Castellani Filho, 1994; Oliveira, 1994).

também uma visão interdisciplinar, segundo a qual as ciências historicamente constituídas ofereceriam base teórica para o estudo da educação física, do corpo e do movimento humanos, destacando-se dentre estas a psicologia, a história, a sociologia e a pedagogia.

Neste contexto, a discussão sobre a questão do estatuto ou identidade epistemológica da área emergiu⁶³.

Ao final desta década, Ghiraldelli Jr. (1988) apontava que a Educação Física brasileira estava em *ebulição*. Tal processo resultou no surgimento de diversos estudos e proposições pedagógicas para a área⁶⁴, fundamentadas em diferentes matrizes teóricas. Apesar do pensamento conservador da Educação Física continuar atuante, como percebe Oliveira (1994), é inegável que quantitativa e principalmente qualitativamente, as perspectivas para a área avançaram.

Diante do que até aqui expusemos, podemos afirmar que a década de 1980 aparece como um “divisor de águas” da Educação Física brasileira, considerando o intenso debate ocorrido em busca de novas explicações fundamentadas cientificamente – em paradigmas opostos aos que até pouco tempo eram dados como certos e possíveis –, sobre seu papel na sociedade, especialmente no âmbito escolar.

⁶³ Cf. Bracht (1993, 1999).

⁶⁴ O estudo de Daolio (1998), intitulado “Educação Física brasileira: autores e atores da década de 1980”, analisa a construção do debate acadêmico na Educação Física brasileira neste período, apontando as obras e autores de maior repercussão.

1.6. O pensamento crítico na Educação Física brasileira

Podemos dizer que o pensamento progressista e crítico da Educação Física brasileira começou a aparecer em suas produções ainda no início da década de 1980. Entretanto, foi a partir de meados da década de 1980, que as produções teóricas a esse respeito se intensificaram, no contexto conjuntural da época. Segundo Oliveira (1994), a intervenção de um pensamento de *esquerda* na área neste período, fez com que fossem priorizados temas que desvelassem os problemas sociais, com propostas para a criação de uma *outra* Educação Física. Elencamos alguns dos estudos publicados nesta perspectiva desde então.

Medina (1983), fundamentado nos estudos de Paulo Freire, apontou três níveis de consciência – transitiva, transitiva ingênua e transitiva crítica – cada qual correspondendo, respectivamente, às perspectivas de Educação Física por ele elencadas: *Convencional* – com base senso comum e pedagogia tradicional; *Modernizadora* – supera a anterior, entretanto, não considera a realidade social; *Revolucionária* – que considera o ser humano em sua totalidade.

Oliveira (1985), discutiu elementos para uma *Educação Física humanista*, fundamentado na teoria de Carl Rogers⁶⁵.

Conforme Oliveira (1994): Celi Taffarel, em 1985, caracterizou as concepções *estrutural-funcionalista (de cunho positivista)* e a *dialética (materialista histórica)*; em 1987, Apolônio Abadio do Carmo, explicitou as concepções de Educação Física como representativas das funções atribuídas à escola: *reacionária, reformista e revolucionária ou transformadora*; além de Bracht, que em 1989 referiu-se a duas tendências, a *funcional-estruturalista e revolucionária ou crítica*⁶⁶.

Ghiraldelli Jr. (1988), ao pensar numa “nova” Educação Física, sob a luz da *Pedagogia crítico-social dos conteúdos*, classificou quatro concepções da Educação

⁶⁵ Sobre Rogers, cf. Gadotti (1999).

⁶⁶ TAFFAREL, C. N. Z. A Educação física na nova república. In: **Revista Sprint**. Rio de Janeiro, v. III, p. 17-19, 1985.

CARMO, A. A. do. Educação Física: uma desordem para manter a ordem. OLIVEIRA, V. M. (Org.). **Fundamentos pedagógicos – educação física (vol.2): flexões e reflexões**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1987.

BRACHT, V. Educação física: a busca da autonomia pedagógica. In: **Revista da Educação Física**, p.28-33, 1989.

Física e as filosofias a elas subjacentes: a *higienista*, a *militarista*, a *pedagogicista*, a *competitivista* e a *popular*.

Castellani Filho (1994), a partir de uma pesquisa histórica, identificou um movimento de três tendências na Educação Física brasileira: a *biologização* – que reduz a explicação do ser humano em movimento apenas a seu aspecto biológico; a *psico-pedagogização* – que explica-se no reducionismo psico-pedagógico, analisando as instituições sociais como um sistema fechado, forjando formulações abstratas e a-históricas de homem, idoso, criança, como se existissem em si mesmos, sem analisar os condicionantes sociais; e uma última, que, no seu entender, ganhava força a partir daquele momento no Brasil, respaldada na concepção *histórico-crítica* da filosofia da educação. Esta última tendência extrapola os limites meramente biológicos do movimento humano, compreendendo este condicionado pelos elementos históricos e culturais.

Segundo Loureiro (1996), muitas dessas pesquisas foram criticadas, especialmente pelos representantes do pensamento *conservador*, como sendo apenas crítica teórica. Porém, no seu entender, do ponto de vista histórico, constituiu-se de certa forma inadequado exigir que a geração do início da década de 1980 fosse suficientemente madura para realizar uma “produção epistemológica”, haja vista a defasagem de reflexão crítica decorrente da ditadura militar e da própria história anterior da Educação Física.

Entretanto, na década de 1990, as produções começaram a dar os indícios de um *amadurecimento*, configurando-se em proposições pedagógicas, fossem sistematizadas ou não⁶⁷. Citamos, portanto, as seguintes concepções:

- *Aulas abertas* – fundamentada nos estudos do professor alemão Reiner Hildebrandt, desenvolvida por um Grupo de trabalho pedagógico das

⁶⁷ Castellani Filho (1999), elaborou um quadro das teorias da Educação Física escolar, em que ele as classifica como: *não propositivas* – que abordam a Educação Física escolar, sem estabelecerem princípios ou metodologias de ensino – por isso chamadas de abordagens; *propositivas*, por isso chamadas de concepções, que por sua vez foram classificadas como *sistematizadas* ou *não sistematizadas* – aquelas que concebem outra configuração de Educação Física escolar, definindo princípios de uma nova prática, sem, todavia, sistematizá-los na perspectiva metodológica apresentada. Entretanto, o próprio autor reconhece, que, apesar de considerar como avanço a aglutinação dos diversos estudos acerca da Educação Física escolar, os limites de tal classificação são vários e merecedores de outras análises.

Universidades Federais de Pernambuco e Santa Maria (1991)⁶⁸. Tal concepção defende a aula de Educação Física como fato histórico-social, procurando, portanto, uma ligação do aprender escolar com a vida de movimento dos alunos, considerando suas necessidades e interesses.

- *Crítico-Superadora* – desenvolvida por um Coletivo de Autores (1992)⁶⁹, é pautada no materialismo histórico dialético, como método de análise da realidade e situa-se no âmbito das teorias críticas da Educação, tendo como referência o quadro das teorias críticas de Educação elaborado por Demerval Saviani. Tem como objeto, o estudo dos temas inerentes à *cultura corporal* – jogo, dança, esporte, ginástica – e defende a diretividade pedagógica, portanto, é diagnóstica, judicativa e teleológica (Castellani Filho, 1999).

- *Crítico-Emancipatória* – desenvolvida por Elenor Kunz (1994), tem como concepção de educação, a pedagogia libertadora de Paulo Freire. Tem como objeto, a *cultura de movimento*. O ensino é desenvolvido a partir de três categorias – a interação social, a linguagem e o trabalho – e com isso busca-se desenvolver as competências objetiva, social e comunicativa.

A partir do exposto, podemos perceber que a Educação Física, concomitante ao seu processo de consolidação como área acadêmica (iniciado ainda na década de 1970), vem buscando também sua legitimidade como prática pedagógica no âmbito escolar. Neste contexto, especialmente a partir da década de 1980, no âmbito da redemocratização da sociedade brasileira, iniciou-se um período de denúncia e negação quanto ao que esta disciplina representava na escola até então – a perspectiva de adestramento físico e desenvolvimento da aptidão física –, o que culminou em novas proposições que buscaram superar as perspectivas reducionistas.

Entretanto, apesar do intenso debate e produção teórica, ao nosso ver, ainda sofremos com repercussões dos “velhos” paradigmas atribuídos à Educação Física no decorrer de sua história, que, muitas vezes, sob outra “roupagem”,

⁶⁸ Professores: Celi Taffarel, Eliane Moraes, Mércia Andrade, Micheli Ortega Escobar, Vera Costa, Amauri Bássoli Oliveira, Carlos Luiz Cardoso, Reiner Hildebrandt, Wenceslau Filho.

⁶⁹ Professores: Carmem Lúcia Soares, Celi Taffarel, Elizabeth Varjal, Lino Castellani Filho, Micheli Ortega Escobar e Valter Bracht.

mascaram seu idealismo e apontam para uma pseudo-neutralidade e falso consenso.

Todavia, os esforços de constituição de uma prática pedagógica significativa para a formação humana, baseados na perspectiva crítica do conhecimento, apesar de não hegemônicos, são concretos e válidos. Portanto, tomamos a abordagem crítica como referência na análise de nosso objeto de estudo, especificamente os estudos fundamentados na teoria sócio-histórico-dialética, desenvolvida especialmente por Wallon (1978), Vigotsky, Luria, Leontiev (1988), Vigostsky (1998, 1999), sobre a educação e o desenvolvimento infantil.

Conforme Ivone Garcia Barbosa (1991), a teoria sócio-histórico-dialética, fundamentada na filosofia marxista, situa a educação e a escola (educação institucionalizada) como elementos importantes no processo de desenvolvimento humano. Processo este, mediado e influenciado pelo contexto em que a pessoa vive (explicitado em suas relações com o meio e com o outro), o que pressupõe uma escola que não pode estar alheia aos contextos sociais⁷⁰.

⁷⁰ Este assunto tratado de forma aprofundada, cf. Barbosa (1991).

CAPÍTULO 2

INFÂNCIA E EDUCAÇÃO FÍSICA BRASILEIRA

[...] o caráter ideológico do conceito de criança vem se estendendo ao longo da história e [...] essas concepções têm legitimado, com demasiado vigor, sua penetração na sociedade capitalista e refletido, no universo infantil, o processo de alienação, gerado nas relações sociais de dominação.

Vânia Carvalho de Araújo (1996, p.45)

Conforme Bernard Charlot (1983), a noção de infância não está fundamentalmente relacionada à Educação, porém, dificilmente uma teoria da educação é concebida sem nenhuma referência à infância.

Partindo dessa premissa, enfatizamos a questão chave de nossa pesquisa: Qual a concepção de infância presente na Educação Física brasileira, evidenciada em sua produção acadêmica, voltada para a Educação pré-escolar?

Percebemos que a elucidação desta questão não perpassa somente o conhecimento específico da área de Educação Física. Ao nosso ver, o conceito de infância que esta imprime, reflete os condicionantes da práxis humana, revelados na concepção de infância gestada na sociedade, bem como as perspectivas educativas para a criança em diferentes momentos históricos.

Portanto, para analisarmos o conceito de infância na Educação Física brasileira, para além de compreendermos a própria constituição desta área, o que foi assunto de nossa reflexão no capítulo anterior, necessário e fundamental se fez, também, localizarmos as raízes do conceito moderno de infância, bem como as perspectivas educativas a ela inerentes. Buscamos, neste sentido, evidenciar o seu movimento, compreendendo que passado, presente e futuro não possuem planos determinados, mas sim, um constante ir e vir dialético (Hobsbawn, 1998).

2.1. Algumas palavras sobre a infância

Segundo Tozoni-Reis (2002), qualquer estudo que tenha como tema as crianças, não pode deixar de apontar a origem da preocupação com a infância que caracteriza as sociedades modernas. Desta forma, buscamos neste primeiro momento, abordar aspectos relevantes referentes à historicidade da infância.

O estudo de Vânia Carvalho de Araújo (1996), aponta que, historicamente, a perspectiva de infância tem sido desprovida de dialeticidade e historicidade. Neste contexto, a criança vem sendo, ao longo dos anos, submetida a um processo de expropriação de sua condição de ser humano e sujeito de relações sociais, o que tem gerado sua alienação e fragmentação como sujeito. Isto permite-nos afirmar que, na sociedade atual, temos, generalizada, uma concepção de infância abstrata, desvinculada das condições objetivas de vida, vista como etapa/período preparatório para a vida adulta, em que a criança, como um *vir a ser*, é analisada do ponto de vista de uma “natureza infantil”, ingênua (Kramer, 1995).

Esta concepção aparece declarada, por exemplo, no dicionário Aurélio de língua portuguesa (Ferreira, 2000), no qual a infância é entendida como: **período** de crescimento, no ser humano, que vai do nascimento à puberdade; puerícia, meninice. E a criança é entendida como: ser humano de pouca idade, menino ou menina. **Pessoa ingênua.**

Maria Cristina Soares de Gouvêa (2001), lembra-nos que etimologicamente, a palavra infância advém do termo *infant* ou *in-fans*, que significa aquele que “não sabe falar” ou “que não deve falar”. Neste sentido, se partimos do entendimento de que a humanidade se constitui *na* e *através da* linguagem, como afirma a autora, a ausência desta transmite simbolicamente, no sentido do termo *infant*, a idéia de criança como um ser desprovido da condição de sujeito de relações sociais. O que nos faz lembrar as palavras de Maurício Roberto da Silva (2000), para o qual, entramos no Novo Milênio, mas a criança continua sendo compreendida como a *in-fans*.

Os estudos do historiador social Philippe Ariès (1981), têm sido referência constante em pesquisas sobre a temática, especialmente no que diz respeito ao trato com a infância pela sociedade a partir da Idade Média. Também o utilizamos como referência, no entanto, compreendendo algumas de suas limitações, apontadas por Moysés Kuhlmann Jr. (1998). Este autor, fundamentado em Franco Cambi e Simonetta Ulivieri, afirma que a transformação observada em relação à infância no decorrer da história não é linear e ascendente, como descreve Ariès. O entendimento da realidade social e cultural da infância é mais complexo, pois esta precisa ser articulada em classes, percebendo o percurso que vai da codificação do cuidado à mitificação da infância. Tal crítica é precedente, quando percebemos, por exemplo, que Ariès (1981), tomou como referência em seu trabalho a criança burguesa.

Todavia, apesar das limitações, alguns dados da obra de Ariès (idem) são importantes para compreendermos o surgimento do que ele intitula “sentimento de infância”. Kramer (1995, p.17-19) afirma que:

Sentimento de infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças; corresponde, na verdade, à consciência da particularidade infantil, ou seja, aquilo que distingue a criança do adulto e faz com que **a criança seja considerada como um adulto em potencial, dotada de capacidade de desenvolvimento.** [...] Se, na sociedade feudal, a criança exercia um papel produtivo direto (“de adulto”) assim que ultrapassava o período de alta mortalidade, **na sociedade burguesa ela passa a ser alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para uma atuação futura.**(Grifos nossos).

Neste sentido, para compreendermos a constituição do conceito de infância, precisamos recuperar o processo das transformações ocorridas na sociedade, de acordo com o modo de produção, aspecto que, na obra de Ariès (1981) não é tratado de forma clara. As mudanças no trato para com as crianças, foram oriundas da transformação da família em decorrência das modificações produtivas e estruturais na sociedade (Engels, 1987).

No período medieval, não existia ainda o “sentimento de infância”. Kramer (1995) afirma, que, a consideração concreta da criança na família e na sociedade apareceu mais tarde, com a sociedade capitalista, na medida em que mudaram a inserção e o papel social da criança na comunidade. Para Ana Lúcia Goulart de Faria

(1999), a partir daí, a infância ganhou o *status* de categoria peculiar do social, em que a criança passou a ser vista como uma figura da coletividade, dotada de necessidades próprias, merecedora de atenção e intervenções educativas condizentes.

No entanto, mesmo inexistindo no período medieval um *sentimento de infância*, não eram ausentes as referências à infância, as quais fizeram-se presentes em obras de arte a partir do século XIII. Ariès (1981), em seus estudos sobre a iconografia relativa à infância, destaca que, a partir do século XIII, a infância começou a ser representada, no entanto, eram reproduzidos os corpos de crianças como adultos em miniatura. Esta retratação da infância deu-se principalmente no sentido sacro, em que dois tipos de representações tiveram destaque: os anjos e o menino Jesus, e, posteriormente, a virgem Maria menina. Estas inspirações de apelo religioso deram-se no contexto do domínio da igreja católica na sociedade. A iconografia leiga só passou a ter destaque entre os séculos XIV e XVI, quando a criança passou então a ser representada como personagem freqüente das pinturas, retratada com sua família, companheiros de jogos, etc. Estes estudos permitem-nos perceber indícios, em certa medida, de que a representação da criança se fazia tal qual o contexto em que esta era vista pela sociedade nestas épocas.

O destaque à criança como ser singular começou a aparecer a partir do século XVI. Cabe ressaltar que este fato esteve ligado também, ao processo de individualização expresso nos séculos XV, XVI e XVII na Europa. A comercialização crescente, a formação dos Estados, a ascensão das classes aristocráticas e urbanas, assim como o poder visível dos seres humanos sobre os fenômenos naturais não-humanos, permitiram o estabelecimento de uma consciência mais “externa”, “autônoma” e “individual”, conforme Norbert Elias (1994).

Ariès (1981) destaca, que, a ausência de um sentimento pela infância, foi devido, dentre outros fatores, ao alto índice de mortalidade infantil que persistiu até a Idade Média, sendo a morte de crianças encarada como algo corriqueiro. Quando uma criança falecia, não eram feitos grandes alardes, pois a idéia era de que outra logo a substituiria. Somente a partir do século XVI, com o início das descobertas

científicas que provocaram o prolongamento da vida, a mortalidade infantil começou a diminuir, ao menos nas classes dominantes (Kramer, 1995)¹.

Desta forma, até aquele momento, a infância era entendida como um curto período de tempo e à criança só eram dispensadas atenções especiais no momento em que era mais frágil e necessitava dos cuidados efetivos de um adulto. Este sentimento superficial, Ariès (1981) denominou “**paparicação**”. A criança nos seus primeiros anos de vida era tratada como um objeto querido, um bichinho de estimação, uma “coisinha engraçadinha”. Assim que passasse desta fase, era logo *misturada* aos demais membros da família, participando de todas as atividades, tratada como um adulto em miniatura.

A partir do século XVII, com a mudança nos modos de produção, a criança passou a ser vista então como fator preponderante para a aquisição e manutenção dos bens familiares, ou, se não pertencesse a uma família de posses, deveria ser educada para o trabalho. A família de posses passou a se preocupar com a instrução de seus filhos para que viessem ocupar seu lugar na herança do patrimônio familiar. Isto configurou o surgimento de um outro tipo de sentimento para com a infância: a “**moralização**”. A criança, neste contexto, passou a ser vista como um ser imperfeito e incompleto, necessitando, pois, ser moralizada através da educação feita pelo adulto (Kramer, 1995).

O sentimento de *moralização* ao mesmo tempo em que contrapõe, complementa a *paparicação*, considerando a necessidade de preservação da criança do meio e levando-se em conta suas características de pureza, ingenuidade, inocência e graciosidade (Silva, 2000). Aliás, a complementação destes sentimentos, historicamente tem servido para a manutenção de um conceito de infância ligada a uma “essência infantil”, expropriada de suas reais condições sociais, desconsiderando que são várias as infâncias e crianças, condicionadas pelas adversidades de existência, como bem mostra Charlot (1983). Silva (2000) destaca que, no contexto da infância brasileira, a *paparicação* e a *moralização* são sentimentos presentes e articulados, independente da classe social, gênero e raça.

¹ Sobre este assunto, cf. também o estudo de Jacques Gélis (1991).

Frente ao exposto, percebemos, que, a partir do século XVII, a educação da infância passou então a constituir-se como preocupação. Segundo Mariano Narodowski (1996), a partir deste século, na perspectiva de *moralização* da infância, esta passou a constituir-se objeto de estudo da pedagogia moderna.

No contexto pedagógico, o destaque daquele século foi Comenius (1997), que apontou, dentre outras coisas, a criação de uma escola maternal e primária e seus respectivos princípios educativos. Para Maria do Carmo Morales Pinheiro (2000), Comenius pode ser considerado o principal interlocutor entre a pedagogia e a infância, pois esta relação, até aquele momento, não se encontrava ainda bem definida. Entretanto, segundo Narodowski (1996), Comenius não concedeu à infância uma primazia existencial, mas sim, introduziu-a em seu discurso como mais um elemento no contexto das preocupações gerais do funcionamento escolar.

O pensamento pedagógico iluminista inaugurou um novo momento na educação da infância, em que destacamos as contribuições de Rousseau, e, posteriormente, de Pestalozzi e Froebel.

Tomando como base o estudo de Cambi (1999), podemos afirmar que Rousseau, “pai” da pedagogia contemporânea, revolucionou as perspectivas pedagógicas no século XVIII, quando colocou no centro de sua teorização a criança, elaborando uma nova imagem desta, no contexto de sua *educação natural*.

Pestalozzi, na trilha do pensamento de Rousseau, desenvolveu suas elaborações pedagógicas relacionadas também à reflexão sociopolítica. No pensamento pedagógico de Pestalozzi, destacaram-se três teorias: 1- da educação natural, retomada de Rousseau, considerando a criança como dotada de todas as faculdades da natureza humana, cabendo à educação desenvolvê-las; 2- da formação espiritual do ser humano a ser desenvolvida por meio da educação moral, intelectual e profissional, articuladas; 3- da instrução, tendo como ponto de partida a intuição, que seguia em particular, a psicologia infantil.

Froebel, no contexto da filosofia romântica, foi um seguidor das idéias de Rousseau e Pestalozzi, sendo sua maior realização o “jardim-de-infância”. Esta instituição não foi pensada como local de recolhimento de crianças, a exemplo dos

abrigos, mas espaços aparelhados, privilegiados para o desenvolvimento do jogo – centro das atividades – e as atividades de grupo (canto).

Entretanto, ressaltamos, conforme Gadotti (1999), que o iluminismo educacional representou o fundamento da pedagogia burguesa. Neste contexto, as vertentes explicativas da infância caminharam nesta direção. Segundo Pinheiro (2000, p.34):

[...] o que ficou disseminado enquanto conceito real e verdadeiro foi o conceito burguês de criança: **dependente, heterônoma, universal, abstrata, cuja natureza infantil independe de quaisquer condições econômicas, culturais e sociais**. Todas as crianças teriam as mesmas características advindas única e exclusivamente de sua **Natureza Infantil**. (Grifos da autora).

Khulmann Jr. (1998) chama a atenção para o fato de que, tais interpretações supõem, erroneamente, um sentido unidirecional para o desenvolvimento do sentimento de infância das classes mais altas para as populares². Visão esta dotada de preconceito em relação às classes *subalternas*, desconsiderando sua presença no contexto das relações sociais. As fontes de pesquisa disponíveis, geralmente tem favorecido os setores dominantes e sugerido que estes foram os responsáveis pela promoção do respeito à criança.

As infâncias burguesa e aristocrática são muito mais conhecidas: os tratados de medicina e de educação, a correspondência privada, os retratos de família, deixaram numerosos traços indicadores das atitudes, dos cuidados, da educação e dos sentimentos. Estas fontes mostram que a infância privilegiada recebeu mais atenção com o estímulo à maternidade, com a remodelação do espaço doméstico, com os novos métodos pedagógicos, em substituição ao ensino pelas lágrimas da palmatória (Kuhlmann Jr, 1998, p.24).

Mas, para este autor, se por um lado é difícil encontrar registros da vida privada da infância das classes populares, por outro, existe um grande acervo público do atendimento a estas, no âmbito assistencialista, a partir de documentos. Ou seja, a história da infância burguesa, contada como oficial, perpassou as instituições educacionais, enquanto a infância das classes populares passou pela

² Tal perspectiva pode ser percebida nos estudos de Ariès (1981).

história das instituições assistencialistas. E isto parece ter reforçado, historicamente, o escamoteamento da realidade social, fato que tem interferido significativamente nos contextos educativos para a infância.

2.2. A concepção de infância na Educação Física brasileira

Em 1927, por ocasião da I Conferência Nacional de Educação, Ambrósio Torres (1997) apresentou a tese intitulada “Metodologia do ensino da Educação Física”. O referido trabalho, no contexto dos pressupostos educativos da época, vinculados a um projeto eugênico e com alguns pressupostos higiênicos, demonstra, na discussão sobre a proposta de Educação Física para a infância, uma concepção de criança como ser estritamente *biológico* e a Educação Física como base da saúde humana. Esta “tradição”, no que se refere ao pensamento da Educação Física, perpassou inúmeras discussões no campo acadêmico, no entanto, quando analisamos o conceito de infância hoje hegemônico nesta área, bem como as perspectivas de Educação Física neste contexto, parece-nos que, de certa forma, vivenciamos um certo retrocesso.

Entendemos a infância como constructo social, que reflete as variações da atividade humana, portanto, das relações de produção existentes na realidade. Nesta perspectiva, consideramos a criança como sujeito de relações sociais, um ser que é e não um *vir a ser*, que encontra-se inserida num determinado contexto social. Nesta perspectiva, o posicionamento que assumimos no que se refere a um projeto educativo para a infância, remete-nos à perspectiva materialista.

No processo de constituição desta pesquisa, percebemos que, na maior parte da produção acadêmica da Educação Física brasileira por nós analisada, o conceito de infância veiculado traz a conotação de “*preparação para*”. Ou seja, a infância constitui-se como uma fase/período, preliminar à vida adulta, em que a criança aparece mitificada como criatura ingênua, inocente, mas que precisa ser *moldada, educada para*. E o papel da Educação Física neste contexto? Promover a *saúde*, o *desenvolvimento integral* utilizando-se de seus conteúdos e “seu” caráter *lúdico*. Desse prisma, o conceito de infância, assim como seu projeto educativo, encontram-se vinculados a uma perspectiva idealista.

Ao fazermos tal constatação, lembramos das reflexões de Ghiraldelli Jr. (2000, p.38-39), sobre a infância e a educação em tempos neoliberais, em que este autor afirma que o ser humano parece ter se reduzido a um *corpo*, e, neste sentido:

A noção de infância se altera significativamente. [...] **A infância como fase natural desaparece**, ou melhor, é substituída por um simulacro. [...] A pedagogia como reflexão social que articula os meios e os fins da educação perde o sentido, pois a **educação**, definida agora **como treinamento e adestramento**, não necessita de reflexão educacional. [...] Mas **técnica pela técnica**. (Grifos nossos).

A preocupação da Educação Física com a Educação Infantil não é algo recente. A Ginástica, ainda no século XIX era utilizada para “domar” os corpos – no contexto da educação moral e corporal – das crianças “pequenas”, especialmente aquelas que freqüentavam as instituições de caráter assistencialista, destinadas às classes populares (Khulmann Jr, 1991, 2000a).

Nas primeiras décadas do século XX, percebemos nas produções as preocupações com a Educação Física, especialmente no que diz respeito ao seu papel no desenvolvimento cognitivo das crianças³. Na década de 1930, com a criação dos Parques Infantis em São Paulo, que perspectivavam contribuir para a formação higiênica das crianças de três a doze anos de idade da classe trabalhadora, a Educação Física foi enfatizada na perspectiva da recreação⁴. A partir da década de 1970, a psicomotricidade adentrou este cenário pedagógico e percebemos, que, desde então, o discurso da Educação Física, especificamente quanto às suas finalidades na Educação Infantil, tem buscado nela o seu respaldo. Na perspectiva da “formação integral”, os estudos acerca do desenvolvimento motor e da aprendizagem motora⁵ também se incorporaram a este discurso.

Quase um século e meio depois dos primeiros registros sobre a Educação Física nas propostas de educação da infância brasileira, parece-nos terem sido retomadas as concepções educativas idealistas ligadas ao higienismo e à eugenia (ou será que ainda não saímos destas?), presentes até quase meados do século XX

³ Verificamos por exemplo, na década 1930, artigos publicados na Revista da Educação Física, intitulados: “A ginástica infantil como fator de desenvolvimento cerebral”, “Conduta da criança: significação psicológica de sua conduta durante os jogos”, dentre vários outros. (Ferreira Neto, et al., 2002).

⁴ Cf. os estudos de Ana Lúcia Goulart de Faria (1993), Khulmann Jr. (2000a), Luciana Marcassa (2002).

⁵ Go Tani, et al. (1988).

e tão criticadas a partir da década de 1980. Neste sentido, arriscamos afirmar que a Educação Física, tem estado de certa forma aquém em relação ao que vem sendo discutido e produzido no âmbito da Educação Infantil, especialmente a partir da década de 1980. No campo da Educação, adentravam, a partir desta década, contribuições opostas à psicomotricidade, especialmente no que diz respeito ao entendimento acerca dos processos de aprendizagem e desenvolvimento infantil, com a teoria sócio-histórico-dialética⁶ fundamentada nos estudos de Vigotsky (1998, 1999), principalmente.

Na análise dos conteúdos⁷ das publicações, percebemos que as principais influências teóricas da Educação Física na pré-escola são, conforme Deborah Thomé Sayão (1997a, 1997b): a recreação, a psicomotricidade e o desenvolvimento motor. Entretanto, tais influências não manifestam-se isoladas, na medida em que várias das abordagens utilizam-se destes discursos articulados. Estas influências manifestam-se na seguinte perspectiva, segundo Sayão (1997b, p.265):

- a) **Recreação** entendida como compensação das energias gastas pelo massacre da sala de aula ou como desenvolvimento de atividades com fins em si mesmas.
- b) **Psicomotricidade** como instrumental e preparação para as atividades “futuras” – a alfabetização, ou como metodologia relacional, que se confundiu, pedagogicamente, com a recreação, incentivada por uma certa crença no “espontaneísmo”.
- c) **Desenvolvimento Motor** que, tendo no esporte de rendimento seu fim último, quando aplicado a Pré-Escola, tenta antecipar o treino de habilidades importantes para a formação de atletas “no futuro”. (Grifos da autora).

Para esta autora, o funcionamento da Educação Física tende a uma visão fragmentária de Educação Física e de pré-escola, dentre elas:

- a) a dicotomia corpo/mente – As professoras, em geral, concebem a criança como um ser dual, ou seja, o trabalho pedagógico da sala de aula, é um atributo da mente, da cognição. O trabalho pedagógico da Educação Física é voltado para as questões do corpo, ou seja, para os aspectos psicomotores;

⁶ Sobre esta teoria, cf. Ivone Garcia Barbosa (1991).

⁷ Laurence Bardin (1977).

b) a dicotomia sala/pátio – As professoras de sala desenvolvem seu trabalho pedagógico, basicamente na sala, enquanto a tarefa pedagógica das profissionais de Educação Física são atividades “corporais” no pátio, na rua; c) a dicotomia teoria/prática – Assim como corpo/mente; sala/pátio, há sérios equívocos na compreensão do significado de teoria e prática. A maioria das professoras entende que o espaço de sala de aula é o espaço da teoria, enquanto que a prática é dada pelas atividades desenvolvidas pela Educação Física (Sayão, 1997b, p.265).

Um diálogo com as produções analisadas⁸ pode ajudar-nos a explicitar tais influências e dicotomias. Importante observar que tais produções devem ser compreendidas segundo seus diferentes determinantes, ligados aos contextos históricos.

Airton Negrine (1983), pode ser considerado, de certa forma, um precursor dos estudos da psicomotricidade (educação psicomotora) no âmbito da Educação Física, que ele intitula Educação Psicomotora. No início da década de 1980, suas

⁸ **Livros:** COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física.** São Paulo: Cortez, 1992; FERREIRA NETO, Carlos A. (Org.). **Motricidade e jogos na infância.** Rio de Janeiro: Sprint, 1995; FREIRE, João B. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física.** 2.ed. São Paulo: Scipione, 1991; GALLARDO, Jorge S. P.; OLIVEIRA Amauri A. B. de; AVARENA, César J. O. **Didática da educação física: a criança em movimento: jogo, prazer e transformação.** São Paulo: FTD, 1998; GUISELINI, Mauro A. **Tarefas motoras para crianças em idade pré-escolar.** 2.ed. São Paulo: CLR Balieiro, 1987; MELCHERTS HURTADO, Johann G. G. M. **Educação física pré-escolar e escolar 1ª a 4ª série: uma abordagem psicomotora.** Curitiba: Fundação da UFPR/Prodil, 1987; MELO, José P. de. **Desenvolvimento da consciência corporal: uma experiência na educação física na idade pré-escolar.** Campinas: Editora da Unicamp, 1997; NEGRINE, Airton. **Educação psicomotora: a lateralidade e a orientação espacial.** Porto Alegre: Pallotti, 1986; TANI, Go; et al. **Educação física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista.** São Paulo: EPU/EDUSP, 1988.

Artigos: AYOUB, Eliana. Reflexões sobre a educação física na educação infantil. In: **Revista Paulista de Educação Física.** São Paulo, supl.4, p.53-60, 2001; DEBORTOLI, José A. O.; BORGES, Kátia E. de L. Educação física participando da construção de uma proposta de educação infantil. CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 10., 1997. Goiânia. **Anais...** Goiânia: CBCE, 1997. p.273-281; OLIVEIRA, Nara R. C. de. Educação física na educação infantil: uma questão para debate. CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 12., 2001. Caxambu. **Anais...** Campinas: CBCE, 2001. (CD-ROM); SAYÃO, Deborah T. A hora de... a educação física na pré-escola. CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 10., 1997. Goiânia. **Anais...** Goiânia: CBCE, 1997(b). p.261-268; SAYÃO, Deborah T. Educação física na educação infantil: riscos, conflitos e controvérsias. In: **Motrivivência.** Florianópolis, ano XI, n. 13, p.221-238, novembro, 1999; SAYÃO, Deborah T. Corpo e movimento: notas para problematizar algumas questões relacionadas à educação infantil e a educação física. In: **Revista Brasileira de Ciências do Esporte.** Campinas, v.23, n.2, p.55-67, janeiro, 2002; SOUZA, Heloísa H. L. de. Corporeidade e aprendizagem. In: **Revista Brasileira de Ciências do Esporte.** Florianópolis, v.21, n.1, p.487-493, setembro, 1999; TORRES, Vera L. A.; ANTONIO, Clésio A. Construindo diretrizes pedagógicas para a educação física na educação infantil da rede municipal de ensino de Florianópolis. CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 10., 1997. Goiânia. **Anais...** Goiânia: CBCE, 1997. p.402-407.

obras tiveram grande destaque nesta perspectiva, especialmente como alternativa para as propostas de educação física no contexto da educação infantil.

Segundo Sayão (1997b), essa inserção da psicomotricidade nas pré-escolas, na década de 1980, foi muito mais no âmbito das instituições privadas do que nas públicas. Isto porque nas décadas de 1970 e 1980, proliferaram-se as “escolinhas infantis”, que utilizavam-se de elementos como ballet, jazz, arte marciais e outros para atrair os pais que podiam pagar por isso.

A educação psicomotora contou com as contribuições de Le Boulch em sua base e definiu a educação pelo movimento. Para Negrine (1983), a principal finalidade da educação psicomotora é promover, por meio de ações pedagógicas, o desenvolvimento de todas as potencialidades da criança, objetivando o equilíbrio biopsicossocial.

Neste sentido, identificando que a Educação Física deve ter essa meta, a do desenvolvimento biopsicossocial da criança, visando melhor integrá-la ao meio na qual está inserida, Negrine (1983) afirma que, sendo esta disciplina parte do currículo escolar, necessário se faz a consideração dos aspectos importantes do desenvolvimento psicomotor, para que se possa enquadrá-la na dimensão exata. Esta dimensão, por sua vez, é oposta ao recreacionismo e ao espontaneísmo, que o autor critica como elementos presentes na disciplina. Neste caso, o professor dá a diretividade nas atividades já pré-estabelecidas de acordo com os propósitos: desenvolvimento da lateralidade, orientação espacial, dentre outros. No currículo de educação psicomotora para a pré-escola são três as metas básicas: a aquisição de domínio corporal, o controle da inibição voluntária e o desenvolvimento sócio-afetivo.

A base teórica da psicomotricidade resulta numa perspectiva idealista, alheia em geral, aos fatores sociais. Apesar de criticar o dualismo corpo-mente, na realidade, este só assume outra “qualidade”, na medida em que a relação entre cognição, motricidade e afetividade não desaparece (Bracht, 1997). Neste sentido, a concepção de infância nesta perspectiva é abstrata e idealista. Até mesmo porque, parte de um modelo de infância único em que ignoram-se os condicionantes histórico-sociais.

Na perspectiva da psicomotricidade, situamos também, na década de 1990, os estudos de Johann Melcherts Hurtado (1996) e José Pereira Melo (1997). Ambos situam o papel da Educação Física pré-escolar como elemento importante na formação da criança de pré-escola. Melo (idem) enfatiza em especial, a questão de desenvolvimento da consciência corporal, por meio de atividades lúdicas, visando explorar: a noção de lateralidade, a orientação espacial, a coordenação dinâmica geral, os estímulos visuais, táteis e auditivos, a coordenação óculo-manual, o conhecimento de partes do corpo, o equilíbrio, a socialização e afetividade, dentre outros.

Sobre a *socialização*, entendemos que, trabalhá-la na Educação Infantil, discurso tão presente em várias propostas, pressupõe a idéia de que a criança é um ser individual, egocêntrico, que precisa ser socializado. Compartilhamos da idéia de que, desde o nascimento, a criança está em constante interação com o outro, pois, a apropriação dos instrumentos e signos pelo indivíduo ocorre sempre mediatizado pelo outro e pela linguagem (Vigotsky, 1998; Fontana e Cruz, 1997).

Ao final da década de 1980, ganha força também a perspectiva de Educação Física voltada para o desenvolvimento motor, com elementos da psicomotricidade, cujas produções também apontam perspectivas para a pré-escola.

Mauro A. Guiselini (1987) já afirmava que o programa de Educação Física para a pré-escola deveria estar prioritariamente voltado para o “desenvolvimento global” da criança, com ênfase na estimulação das capacidades perceptivas e motoras. Em sua concepção, o movimento é tido como o primeiro “facilitador” do desenvolvimento cognitivo, afetivo e psicomotor da criança, o que reforça o caráter de aprender pelo movimento. Como se o fato de simplesmente movimentar-se, desconsiderando as reais condições e características das crianças pudesse, por si só, promover a “saúde”. Em sua obra, o autor define o que ele chama de conceitos básicos que devem ser utilizados na elaboração de um programa de Educação Física na pré-escola. Dentre outros, destacamos:

Educação Física

É um elemento de educação que utiliza selecionadas experiências de movimento para o **desenvolvimento global** e harmonioso da criança. É também considerada uma **ciência multidisciplinar ligada à área da saúde**.

Desenvolvimento Motor

É o desenvolvimento da capacidade de exercer o **controle sobre o movimento**.

Movimento

Refere-se geralmente ao **deslocamento do corpo e membros**, produzido como uma consequência do **padrão** espacial e temporal da **contração muscular**.

[...] Aprendizagem

Mudança interna no indivíduo que é inferida, a partir de um **melhoramento** relativamente permanente na **performance** que resulta da prática (Guiselini, 1987, p.6). (Grifos do autor).

Para Guiselini (idem), a elaboração de um programa de Educação Física para a pré-escola deve ter como ponto de partida as características da fase de desenvolvimento motor em que se encontra a criança. Podemos afirmar que trata-se de uma abordagem essencialmente instrumental do movimento humano, que considera a criança como ser treinável, cabendo o adestramento à Educação Física, fato que contribui para a exacerbação de dicotomias. Isso remete-nos às palavras de Ghirdelli Jr. (2000, p.37) ao enfatizar, que, em tempos neoliberais: “**Somos só corpo**, e não nos vemos infelizes por isso; pelo contrário, acreditamos que, com isso, finalmente somos plenamente sujeitos – **indivíduos racionais** livres.” (Grifos nossos).

Na linha denominada de desenvolvimentista por seus autores, Go Tani, Eduardo Kokobun, Edison de Jesus Manoel e José Elias de Proença (1988), partem do pressuposto de que, se a Educação Física quer atender as reais necessidades e expectativas da criança, ela precisa compreender as suas características no que se refere aos processos de crescimento, desenvolvimento e aprendizagem motora.

Para os autores, existe uma seqüência normal nos processos de crescimento e de aprendizagem motora, o que significa que as crianças devem ser orientadas de acordo com tais características, pois só assim elas serão contempladas em suas reais necessidades, bem como a integração de todos os domínios do comportamento humano – cognitivo, afetivo-social e motor. Entretanto, tal integração é abordada de forma mecanicista, especialmente no que diz respeito ao aspecto social, na medida

em que consideram um tipo de criança e infância. O discurso é o da educação global da criança. O movimento nesta perspectiva é mensurável, na medida em que refere-se ao deslocamento do corpo e membros devido à contração muscular.

A Educação Física é então enfatizada para promover a aquisição de habilidades básicas, que contribuam para o *desenvolvimento motor* da criança, quais sejam: andar, correr, saltar, arremessar, receber, rebater, chutar, quicar.

A Educação Física na Pré-Escola [...] deve proporcionar às crianças oportunidades que possibilitem o desenvolvimento hierárquico do seu comportamento motor. Este desenvolvimento hierárquico deve, através da interação entre o aumento da diversificação e complexidade, possibilitar a formação de estruturas cada vez mais organizadas e complexas (Tani, et al, 1988, p.89).

Esta teoria tem como base os estudos de Piaget, no que diz respeito à estruturação das características das fases de desenvolvimento. Segundo Fontana e Cruz (1997), a abordagem piagetiana prioriza o processo de desenvolvimento como objeto de estudo, enfatizando o papel dos fatores internos, como a maturação e equilíbrio, na **determinação** deste processo.

Segundo Marcelo Guina Ferreira, et al (1995), a perspectiva desenvolvimentista mantém-se atrelada a uma perspectiva conservadora de Educação Física, de caráter estrutural-funcionalista, na medida em que, situando somente o contexto natural/biológico do ser humano, despoja-o dos condicionantes históricos e de classe. Ao priorizar o desenvolvimento humano sob essa ótica, a perspectiva desenvolvimentista desconsidera, segundo Charlot (1983), que a criança do proletariado e a criança da burguesia não vivenciam suas infâncias de maneira semelhante.

Sob a influência comportamentalista, enfatizando os jogos como meio de aprendizagem, Carlos Alberto Ferreira Neto (1995), apresenta uma coletânea de textos, que investigam a intervenção com crianças nos primeiros níveis de escolaridade. A atividade motora é enfatizada como estímulo ao desenvolvimento, especialmente as atividades físicas e esportivas, utilizando-se de elementos lúdicos.

A abordagem comportamentalista (ou behaviorista) caracteriza-se pelo destaque dado à influência de fatores externos, do ambiente e da experiência sobre o comportamento das crianças (estímulo-resposta). O que determina as ações e habilidades dos indivíduos é o meio no qual se encontram. Neste contexto, a educação deve utilizar-se de “reforçadores” – elogios, notas, pontos positivos, prêmios, etc. (Fontana e Cruz, 1997). Ao nosso ver, isto reforça também uma concepção abstrata de infância.

João Batista Freire (1991), pode ser considerado o precursor de um pensamento mais amplo voltado para a Educação Física no contexto da Educação Infantil, ou, em sua denominação, primeira infância. Em um momento da Educação Física em que as propostas não preocupavam-se em “lançar olhares” detalhados sobre o universo infantil, Freire (idem) destacou-se, situando a importância do brincar na vida da criança e criticando a pré-escola cujas perspectivas centravam-se em estar sempre *preparando para o que iria chegar*.

[...] a criança é um ser humano, bem diferente dos animais irracionais que vemos nos zoológicos e circos. Crianças são para serem educadas e não adestradas. [...] A atividade da criança deve se caracterizar pelo seu aspecto humano. [...] O que a escola deve buscar não é que a criança aprenda esta ou aquela habilidade para saltar ou para escrever, mas que através dela possa se desenvolver plenamente (Freire, 1991, p.76).

Sem dúvida, seus estudos buscam romper com padrões de movimento, no entanto, segundo Ranah Manezenco Rodrigues, et al (1996), não discute os fatores histórico-políticos na relação escola-sociedade. Neste sentido, no que refere-se à Educação Física pré-escolar como prática social, esta fica a cargo do espontaneísmo, pois Freire (1991) aponta que, se a educação motora da criança for eficiente, ela terá capacidade de agir, transformando a realidade.

Freire (idem) aponta como característica básica da infância a intensidade da atividade motora e a fantasia. Para ele, a Educação Física deveria ser especialista em atividades lúdicas e em cultura infantil. Entretanto, não aprofunda nesta questão, o que torna a afirmação genérica, na medida em que não explicita o quê da cultura infantil é específico da Educação Física (Manezenco, et al, 1995).

O autor toma como base os estudos de Piaget, no que diz respeito aos períodos de desenvolvimento. Nesta perspectiva, o que a criança pode ou não aprender é determinado pelo nível de desenvolvimento das estruturas cognitivas (Fontana e Cruz, 1997). Assim, a concepção de infância encontra-se descolada dos condicionantes histórico-sociais.

Na linha de Freire (1991), Heloísa Helena L. de Souza (1999) aborda a questão da Educação Física pré-escolar discutindo a relação entre a corporeidade e a aprendizagem infantil. Para esta autora, a criança precisa viver intensamente o seu corpo tornando-o sujeito (sem explicar que tipo de sujeito), pois é através dele e com ele que o mundo ganha significado.

Entretanto, Souza (idem), apesar de enfatizar que sua discussão centra-se na Educação Infantil, parece-nos que a compreensão desta não lhe é bem clara.

Estar na escola poderá ser gostoso e desejável. Isto implica em considerar a Educação Infantil como fazendo parte do processo de escolarização da criança, não mais definida como “pré-escolar” uma vez que não deve haver uma concepção fragmentada dessa escolarização, ao contrário, como uma formação contínua, construída permanentemente pela criança a medida que interage de corpo inteiro com seu meio (Souza, 1999, p.489).

A Educação Infantil não pode ser entendida na perspectiva de ensino. Vários estudos tem apontado nesta direção, dentre eles, o de Ana Beatriz Cerisara (2000), que, ao analisar o Referencial Curricular para a Educação Infantil - RCNEI⁹, critica o modelo escolarizante, apontando que a Educação Infantil não se constitui e nem deve se constituir como etapa preliminar do ensino fundamental. Isto porque, dentre outros fatores, a educação infantil não é destinada a todos, não é obrigatória como o ensino fundamental, portanto, seria um equívoco engessá-la a um modelo escolarizante, numa perspectiva preparatória e propedêutica (Kuhlmann Jr., 2000b).

Um elemento também presente nas teorias de Educação Física pré-escolar é o ecletismo. Jorge Sérgio Pérez Gallardo, Amauri A. Bássoli de Oliveira e César Jaime Oliva Avarena (1998), formulam uma proposta que, buscando agrupar abordagens opostas e conflitantes, aponta para uma perspectiva de desenvolvimento

⁹ Documento elaborado pelo MEC, para definir as diretrizes da Educação de crianças de zero a seis anos de idade, a partir de 1998.

da Educação Física na Educação Infantil, tendo, dentre outros objetivos: desenvolvimento do *potencial da criança* por meio do domínio de *habilidades específicas do ser humano* (sem especificá-las), utilização de *atividades da cultura corporal*, desenvolvimento de atividades motoras até atingir um *nível maduro de execução*, aumento da interação social, *refinamento progressivo das habilidades motoras especificamente humanas*, a partir da realização de *jogos e atividades recreativas ou pré-desportivas*. Acreditam os autores que, assim, estão propiciando o desenvolvimento da criança em sua totalidade.

Ao nosso ver, porém, tal perspectiva mantém-se atrelada a uma concepção ideal de infância e Educação Física, na medida em que esta totalidade parece, para os autores, resultado das atividades por elas mesmas, desconsiderando os condicionantes histórico-sociais.

Percebemos que, estas concepções idealistas, presentes ainda em grande parte da produção acadêmica da Educação Física, muitas das quais nem delimitamos como amostra, mascaram a realidade social e imputam à Educação Física a tarefa de “salvadora” dos corpos infantis. Neste sentido, parece-nos que o idealismo, seja por meio do higienismo ou eugenia, seja via abordagens ecléticas ou outras, mantém-se presente e hegemônico no contexto da Educação Física pré-escolar.

Entretanto, para Sayão (1997a), não são ausentes as possibilidades de superação desta perspectiva. Percebemos que a partir da década de 1990, alguns estudos, apesar de quantitativamente inferiores, qualitativamente têm avançado de maneira significativa no entendimento da Educação Física na Educação Infantil. Tais estudos têm buscado a compreensão da infância pautada na perspectiva materialista, especialmente nos estudos de Vigotsky (1998). Segundo Sayão (idem), a teoria de Vigotsky traz uma importante contribuição para a Educação Física pré-escolar, ao criticar os padrões lineares do processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil. Nesta perspectiva, torna-se possível ultrapassar as concepções “desenvolvimentistas”, “ambientalistas ou empiristas” e “interacionistas”. Isto porque Vigotsky (1998) compreende que os processos de aprendizagem e desenvolvimento humano são produzidos a partir das relações sociais e das práticas

culturais. Nesta vertente histórico-cultural, diferente das outras abordagens, entende-se que o ser humano, diferentemente das outras espécies, pelo trabalho transforma o meio produzindo cultura (Fontana e Cruz, 1997).

O Coletivo de Autores (1992), ainda no início da década de 1990, apesar de não ter como foco propriamente a Educação Física na Educação Infantil, rompe com as abordagens tradicionais e alguns dos reducionismos pedagógicos em Educação Física, rumo a uma proposta metodológica para a disciplina na escola, fundamentada no materialismo-histórico-dialético.

A Educação Física sob esse prisma, é entendida como prática social historicamente situada e culturalmente produzida, assim como é tratada no contexto de uma discussão ampliada sobre currículo. Tal proposta é denominada de crítico-superadora por seus autores. A discussão se pauta na Educação em ciclos. Portanto, contempla o primeiro ciclo, da pré-escola até a 3ª série do ensino fundamental. Mesmo não se tratando de uma produção voltada exclusivamente para a discussão da Educação Física na pré-escola, optamos referenciá-la, na medida em que situa uma proposta metodológica – incluindo uma discussão sobre o jogo/brinquedo – que abrange este nível.

Segundo Coletivo de Autores (1992), no primeiro ciclo, considerado o de organização da identidade dos dados da realidade, a criança encontra-se em um momento sincrético. Desta forma, cabe à escola e ao professor organizar a identificação destes dados, que aparecem difusos, para que o aluno possa apreender a relação entre as coisas. No que diz respeito ao papel do jogo/brinquedo, este é entendido como “fator de desenvolvimento”, por estimular a criança no exercício do pensamento, por meio das situações criativas que podem resultar num processo de modificação imaginário da realidade e do presente.

Na produção que delimitamos para análise, percebemos que é a partir de meados da década de 1990 que se intensificam os estudos relativos a uma atuação crítica da Educação Física no âmbito da Educação Infantil. Rompendo com a concepção idealista, tais estudos apontam para a compreensão da infância como constructo social, concebendo a criança como sujeito de relações sociais,

[...] um ser humano em processo de desenvolvimento e que necessita de cuidados e educação; uma educação Infantil que perceba a criança em toda sua potencialidade, onde características como a autonomia, a criticidade, a criatividade e a solidariedade sejam seus pressupostos (Grupo de Estudos Ampliado de Educação Física, 1996, p.41).

Neste sentido, abordando desde as perspectivas de construção de propostas para a Educação Física na pré-escola até a questão da formação de professores, percebemos que o movimento de constituição de um pensamento crítico sobre a Educação Física na Educação Infantil tem apontado elementos qualificadores desta prática, especialmente no que diz respeito ao reconhecimento da infância real e não da ideal.

Segundo José Alfredo Debortoli e Kátia Euclides de Lima Borges (1997), a consolidação de quaisquer propostas de Educação Infantil devem instigar ao fortalecimento de uma concepção de criança que a considere como ser humano completo, em processo de desenvolvimento, um ser humano histórico e social, inserido numa dada realidade e em determinada cultura. Assim, o projeto educativo deve contemplar a formação humana em primeiro lugar, ou seja, o desenvolvimento, as aprendizagens, experiências, possibilidade plena de expressão.

Desta forma, para estes autores, um projeto de Educação Física para a Educação Infantil deve superar o discurso “pobre” do desenvolvimentismo, focando na dimensão lúdica do movimento humano. Ou seja, uma proposta de Educação Física na qual o movimento, a linguagem e a expressão lúdica estejam no centro das discussões, possibilitando às crianças efetivarem-se como sujeitos de suas aprendizagens, o que constitui-se “[...] condição de autonomia e ponto de partida para a consolidação do direito a uma formação humana mais ampla” (Debortoli e Borges, 1997, p.280).

Para Sayão (1997b, p.263),

[...] a discussão e implementação de uma proposta de Educação Infantil deve estar permeada por uma concepção de criança, ela deve reconhecê-la como sujeito histórico, produto e produtor de cultura. A criança, inserida numa dada sociedade, deve ter o direito de apropriar-se do conhecimento socialmente produzido, estabelecendo relações com outras crianças e com os adultos para avançar em seu infinito processo de humanização.

Entretanto, Sayão (1997b, 1999) mostra-nos que não existe ainda uma Educação Física “infantil”, articulada às características de aprendizagem e desenvolvimento da criança pequena. Dentre outros fatores, destaca o fato de que a formação profissional em Educação Física historicamente tem privilegiado as discussões em torno do ensino fundamental.

Segundo Sayão (idem), para que a Educação Física possa concretizar-se no âmbito da Educação Infantil, necessário se faz que seu projeto educativo ultrapasse a fragmentação, reconhecendo a singularidade das crianças e concebendo-as como **não-escolares**. Além disso, superar a perspectiva esportivizante, a intervenção em horários determinados (como “a hora de...”), abandonar a idéia de ser uma atividade com fim em si mesma, bem como a assumência do papel de sanar as dificuldades de adaptação social e cognitiva das crianças.

Na concepção de Vera Lúcia Amaral Torres e Clésio Acilino Antônio (1997), isso significa que se desejamos que a Educação Física se justifique na Educação Infantil, é preciso compartilhar de uma outra visão de ser humano, de educação, de sociedade e de infância, oposta à idealista. Ou seja, é necessário que a Educação Física contribua para com a ampliação da leitura de mundo das crianças, tomando a brincadeira infantil como eixo norteador da proposta, na perspectiva histórico-cultural.

Entretanto, Sayão (2002, p.58) alerta que:

[...] quando as crianças brincam, elas o fazem para satisfazer uma necessidade básica que é viver a brincadeira. No entanto, a insistência de que a brincadeira precisa ter uma fundamentação “pedagógica” inserida numa lógica produtivista limita suas possibilidades e impede que as crianças recriem constantemente as formas de brincar e se expressar.

No contexto destes olhares críticos expressos nas produções citadas, outras preocupações configuram-se, como por exemplo, o debate sobre o papel da professora¹⁰ generalista e a especialista.

Pensar a configuração da Educação Física na Educação Infantil, requer pensarmos na questão da presença de “especialistas”, fato que, para Sayão (1999),

¹⁰ O termo professora tem sido utilizado no feminino no decorrer do texto, devido ao entendimento de que na Educação Infantil, a docência tem sido historicamente de forma majoritária exercida por mulheres (Ayoub, 2001; Sayão, 1997).

parece ter despertado uma certa disputa pelo espaço de trabalho e *status* profissional entre a professora “unidocente” e a “especialista”. Segundo Eliana Ayoub (2001, p.54),

A organização curricular em disciplinas com a presença de “especialistas” na educação infantil é uma discussão extremamente complexa que necessita contemplar, de um lado, as hierarquizações presentes entre os (as) profissionais da educação, as quais geram disputas por espaços político-pedagógicos e, de outro, os riscos de uma abordagem fragmentária de conhecimento que tende a compartimentar a criança.

No entanto, esta autora acredita que a presença do professor de Educação Física na Educação Infantil, apesar das adversidades relativas à sua formação profissional, pode colaborar positivamente na educação das crianças, desde que seja compreendida “[...]como uma possibilidade de desenvolvimento de trabalhos em **parceria**, sem hierarquizações [...]” (idem).

Enfim, compreendemos a amplitude das questões relativas à Educação Infantil. Por outro lado, vivenciamos todas as dificuldades de uma área que hegemonicamente ainda não conseguiu desatrelar-se de perspectivas pedagógicas reducionistas, com fins em si mesmas. Até mesmo porque, a Educação não constituiu-se como algo isolado, ao contrário. Portanto, os problemas educacionais precisam ser encarados do ponto de vista dos condicionantes do modo de produção vigente. Entretanto, acreditamos ser possível “remar contra a corrente” como aponta Ghiraldelli Jr. (2000). No caso específico da Educação Física no contexto da Educação Infantil, visualizamos qualitativamente este fato, expresso em parte das produções que ora analisamos. Como constatamos em estudo anterior (Oliveira, 2001), a Educação Física ainda tem muito por fazer, especialmente uma maior socialização e ampliação das pesquisas e estudos no campo da Educação Infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conceito de infância na área acadêmica de Educação Física está condicionado, sobretudo, ao conceito de infância constituído historicamente na sociedade – ancorado nos pressupostos dos sentimentos de **papiricação** e **moralização** – e que interferiu diretamente na elaboração dos princípios educativos para as crianças. Estas, por sua vez, percebidas sob a ótica de uma “natureza infantil” – ingênua, inocente –, mas que necessitam ser educadas para o fortalecimento de sua “razão”. Este conceito gestado desde a Idade Média tem perpetuado a idéia de uma infância única, um ideal de criança abstrato, mas concretizado na infância burguesa, mascarando assim, a realidade social (Kramer,1995).

No Brasil, as instituições educativas dos séculos XIX e XX mantiveram esta tradição, servindo como locus de assistência e educação das crianças pobres.

Assim, observamos que os princípios da Educação da Infância pobre brasileira, como concessão de favores e de qualidade duvidosa, atendeu à premissa de uma educação para a formação de futuros operários submissos, que geram o capital e dele não usufruem. O que reporta-nos a uma passagem de Marx e Engels (1983, p.79): “Ora. Qual o custo de produção da própria força de trabalho? É o custo necessário para conservar o operário como tal e educá-lo para este ofício”.

Neste sentido, observamos que a Educação da Infância pobre configurou-se historicamente não como direito legítimo, mas como distribuição de favores, pautados na submissão das massas aos ideais burgueses. Ou seja, com o firmamento das instituições de Educação Infantil no Brasil, cresceu também a diferença entre a Educação das crianças freqüentadoras das instituições públicas e particulares.

E a Educação Física neste contexto?

No processo de constituição desta pesquisa, percebemos que, grande parte das publicações da área que analisamos, partem do pressuposto de um **conceito de infância pré-formado**, que não precisa ser explicitado. Essa idealização do

conceito de infância na área, ao nosso ver, decorre de dois fatores: da forma com que historicamente as crianças tem sido idealizadas pela sociedade e educadas neste contexto, bem como dos condicionantes da própria área de Educação Física, que no século XXI, parece não ter se desvinculado de uma prática idealista, pautada em ideais eugênicos e higiênicos, expressa sobretudo pelos métodos ginásticos.

No século XIX, a Ginástica foi utilizada, sobretudo, nas instituições de atendimento às crianças pobres, na perspectiva de adestramento dos corpos infantis, enfatizando a formação da ordem, disciplina e moralização. No contexto da educação da infância, especificamente a pobre, os métodos ginásticos foram convenientes, porque enalteciam um indivíduo abstrato, descolado das relações sociais, cultuando uma prática que se pretendia neutra. Deste modo, a educação do “corpo” infantil seria útil ao novo projeto brasileiro.

No século XX, outros enfoques de Educação da Infância trouxeram a perspectiva de pensar a Educação Física como coadjuvante no processo de desenvolvimento cognitivo da criança, bem como a abordagem do jogo como conteúdo, para além da ginástica. Verificamos por exemplo, que, a partir da década de 1930 até os dias atuais, as publicações da área tem abordado temáticas diversas, como por exemplo: a abordagem do jogo e da brincadeira infantil; aprendizagem motora; atividade física e promoção da saúde para o pré-escolar; a educação física como co-partícipe no processo de ensino-aprendizagem; dentre outros. Entretanto, mesmo com a diversidade de temáticas, a perspectiva predominante ainda é a de *preparação para*, ou, o cuidado com o corpo para o desenvolvimento psíquico.

Frente a estas constatações, nos perguntamos: existe a possibilidade de um *diálogo* entre a Educação Física e Educação Infantil?

Ao nosso ver, sim, apesar de sabermos que ainda não existe propriamente uma Educação Física Infantil, voltada para as especificidades da infância. Isto porque percebemos, especificamente a partir da década de 1990, o surgimento de um movimento na perspectiva de se (re)pensar o conceito de infância na Educação Física, bem como as contribuições desta na Educação Infantil, de

maneira oposta ao idealismo. Tais perspectivas têm buscado no materialismo a sua fundamentação e tratado a criança como sujeito histórico-cultural. Citamos como exemplo, as Diretrizes Curriculares para a Educação Física na Educação Infantil da rede municipal de ensino de Florianópolis (Grupo de Estudos Ampliado em Educação Física, 1996), bem como iniciativas tais como a constituição de grupos de estudos, dentre outras, que têm se preocupado com uma visão crítica da infância na Educação Física.

Por outro lado, percebemos que necessário se faz uma compreensão mais ampla na própria área acerca de uma concepção de infância que possa resultar em abordagens que superem o reducionismo pedagógico ou o tratamento da criança como um *vir a ser*. Ao nosso ver, a temática infância tem historicamente figurado nos cursos de formação profissional, no entanto, desprovida de criticidade. Em consequência disto, os profissionais têm sido formados para atuarem nos mais diversos níveis de ensino sem compreenderem *as infâncias, as crianças*.

Isto permite-nos afirmar que, paradoxalmente, percebemos na área de Educação Física um certo atraso em relação às discussões sobre a infância em outros campos, a exemplo da Educação, mas também um discreto avanço, considerando principalmente as produções a partir de meados da década de 1990.

Acreditamos que, sendo sujeitos históricos e sociais, precisamos também agir como sujeitos caçadores, no contexto do poema de Maurício Roberto da Silva (2000), intitulado “O sujeito caçador”:

**O sujeito caçador:
é aquele que,
com sua flecha
nunca aponta para
a “mata” da infância...**

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AYOUB, E. Reflexões sobre a educação física na educação infantil. In: **Revista Paulista de Educação Física**. São Paulo, supl.4, p.53-60, 2001.

ARAÚJO, V. C. de. **Criança**: do reino da necessidade ao reino da liberdade. Vitória: Edufes, 1996.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

BARBOSA, I. G. **Psicologia sócio-histórico-dialética e pedagogia sócio-histórico-dialética**: contribuições para o repensar das teorias pedagógicas e suas concepções de consciência. 1991. Dissertação (Mestrado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás. Goiânia.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BIANCHETTI, L. Aspectos Históricos da Apreensão e da Educação dos Considerados Deficientes. In: BIANCHETTI, L., FREIRE, I.M. (Orgs). **Um olhar sobre a diferença**: Interação, trabalho e cidadania. Campinas: Papirus, 1998. p.21-51.

BOCK, A. M. B.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. de L. T. **Psicologias**: uma introdução ao estudo de psicologia. São Paulo: Saraiva, 1999.

BOTTOMORE, T. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.

BRACHT, V. As ciências do esporte no Brasil: uma avaliação crítica. In: FERREIRA NETO, A.; GOELLNER, S. V. (Org.). **As ciências do esporte no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 1995. p.29-49.

_____. **Educação física e aprendizagem social**. 2.ed. Porto Alegre: Magister, 1997.

_____. **Educação física e ciência: cenas de um casamento (in)feliz.** Ijuí: Unijuí, 1999.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional.** Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

CAMBI, F. **História da pedagogia.** São Paulo: Editora UNESP, 1999.

CAMPOS, M. M. Pré-Escola: entre a educação e o assistencialismo. In: **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo, n.53, p.21-24, 1985.

_____. A constituinte e a educação da criança de 0 a 6 anos. In: **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo, n.65, p.17-22, 1986.

CAPARROZ, F. E. **Entre a educação física da escola e a educação física na escola:** a educação física como componente curricular. Vitória: UFES, Centro de Educação Física e Desportos, 1997.

CASTELLANI FILHO, L. Pelos meandros da Educação Física. In: **Revista Brasileira de Ciências do Esporte.** Maringá, v. 14, n. 3, p.119-125, maio,1993.

_____. **Educação física no Brasil:** a história que não se conta. 4. ed. Campinas: Papirus, 1994.

_____. **A educação física no sistema educacional brasileiro:** percursos, paradoxos e perspectivas. 1999. Tese (Doutorado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas.

CERISARA, A. B. Produção acadêmica na área de educação infantil a partir da análise de pareceres sobre o referencial curricular nacional da educação infantil: primeiras aproximações. In: FARIA, A. L. G. de; PALHARES, M. S. (Orgs.). **Educação infantil pós-LDB:** rumos e desafios. 2.ed. Campinas: Autores Associados, 2000. p.19-49.

CHARLOT, B. **A mistificação pedagógica:** realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação. 2.ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1983.

CHEPTULIN, A. **A dialética materialista:** categorias e leis da dialética. São Paulo: Alfa-Omega, 1982.

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

COMENIUS. **Didática magna**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

COMTE, A. Curso de filosofia positiva. **Os pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

COSTA, J. F. **Ordem médica e norma familiar**. 2.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

DAOLIO, J. **Educação física brasileira: autores e atores da década de 1980**. Campinas: Papyrus, 1998.

DEBORTOLI, J. A. O.; BORGES, K. E. de L. Educação física participando da construção de uma proposta de educação infantil. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 10., 1997. Goiânia. **Anais...** Goiânia: CBCE, 1997. p.273-281.

ENGELS, F. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. 11.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.

ESCOBAR, M. O. Cultura corporal escola: tarefas da educação física. In: **Motrivivência**. Florianópolis, ano VII, n. 8, p.91-102, dezembro, 1995.

_____. **O trato com o conhecimento: historicizar**. [S.l]: [s.n.], 1996. 20p.

ELIAS, N. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

FARIA, A. L. G. de. **Direito à infância: Mário de Andrade Filho e os parques infantis para as crianças de família operária na cidade de São Paulo (1935-1938)**. 1993. Tese (Doutorado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo.

_____. **Educação pré-escolar e cultura**. Campinas: Editora da Unicamp/Cortez, 1999.

FERREIRA, A. B. de H. **Miniaurélio século XXI escolar: o minidicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FERREIRA, M. G.; et al. Educação física escolar: fundamentos para uma abordagem desenvolvimentista [resenha]. In: **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Santa Maria, v.16, n.3, p.196-199, maio, 1995.

FERREIRA NETO, A. (Org.). **Pesquisa histórica na educação física brasileira**. Vitória: CEFD/UFES, 1996.

_____. **A pedagogia no exército e na escola: a educação física brasileira (1880-1950)**. Aracruz: Facha, 1999.

_____. (Org.). **Pesquisa histórica na educação física**. Vol. 6. Vitória: Proteoria, 2001.

_____. (Coord.). **Catálogo de periódicos de educação física e esporte (1930-2000)**. [CD-ROM]. Vitória: Pró-teoria, 2002.

FERREIRA NETO, C. A. (Org.). **Motricidade e jogos na infância**. Rio de Janeiro: Sprint, 1995.

FONTANA, R.; CRUZ, M. N. da. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física**. 2.ed. São Paulo: Scipione, 1991.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 16.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

GADOTTI, M. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório**. São Paulo: Cortez, 1995. 175p.

_____. **História das idéias pedagógicas**. São Paulo, Ática, 1999.

GALLARDO, J. S. P., OLIVEIRA; A. B. de; AVARENA, C. J. O. **Didática da educação física: a criança em movimento: jogo, prazer e transformação**. São Paulo: FTD, 1998.

GÉLIS, J. A individualização da criança. In: CHARTIER, R.; ARIÈS, P. (Orgs.). **A história da vida privada III: da renascença ao século das luzes**. São Paulo: Companhia das Letras, 1991. p.311-329.

GHIRALDELLI JUNIOR, P. **Educação física progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a educação física brasileira**. São Paulo: Loyola, 1988.

_____. Pedagogia e infância em tempos neoliberais. In: GHIRALDELLI JR., P. (Org.). **Infância, educação e neoliberalismo**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2000. p.11-41.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1991.

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GNECCO, L. P. **Materialismo dialético e histórico**. 2.ed. São Paulo: [s.n.], 1988.

GOELLNER, S. V. **O método francês e a educação física no Brasil: da caserna à escola**. 1992. Dissertação (Mestrado em Educação Física)-Escola Superior de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre.

_____. O método francês e a militarização da educação física na escola brasileira. FERREIRA NETO, A. (Org.). **Pesquisa histórica na educação física brasileira**. Vitória: CEFD/UFES, 1996. p.123-143.

GOUVÊA, M. C. S. Infância: entre a anterioridade e a alteridade. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 12., 2001. Caxambu. **Anais...** Campinas: CBCE, 2001. (CD-ROM).

GRANDO, J. C. **Sacralização do corpo: a educação física na formação da força de trabalho brasileira**. Blumenau: Editora da FURB, 1996.

_____. As concepções de corpo no Brasil a partir de 30. In: GRANDO, J. C. (Org.). **A (des)construção do corpo**. Blumenau: Edifurb, 2001. p.61-100.

GRIFFI, G. **História da Educação Física e do esporte**. Porto Alegre: Luzzatto, 1989.

GRUPO DE ESTUDO AMPLIADO DE EDUCAÇÃO FÍSICA. **Diretrizes curriculares para a educação física na no ensino fundamental e na educação infantil da rede municipal de Florianópolis**. Florianópolis: UFSC/Prefeitura de Florianópolis, 1996.

GRUPO DE TRABALHO PEDAGÓGICO UFPE-UFSM. **Visão didática da educação física**: análises críticas e exemplos de aulas. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1991.

GUISELINI, M. A. **Tarefas motoras para crianças em idade pré-escolar**. 2.ed. São Paulo: CLR Balieiro, 1987.

HOBSBAWN, E. J. **Sobre história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KRAMER, S. **A Política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. 5.ed. São Paulo: Cortez, 1995.

KRAMER, S.; SOUZA, S. J. **Educação ou tutela?** A criança de 0 a 6 anos. São Paulo: Loyola, 1988.

KUHLMANN JR., M. Instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil (1899-1922). In: **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.78, p.17-26, agosto, 1991.

_____. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. 2.ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____. Educando a Infância Brasileira. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (Orgs). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000a. p.469-496.

_____. Educação infantil e currículo. In: FARIA, A. L. G. de; PALHARES, M. S. (Orgs.). **Educação infantil pós-LDB**: rumos e desafios. 2.ed. Campinas: Autores Associados, 2000b. p.51-65.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Unijuí, 1994.

LE BOULCH, J. **Rumo a uma ciência do movimento humano**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1987.

LEFEBVRE, H. **Lógica formal e lógica dialética**. 6.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

LOUREIRO, R. **Pedagogia histórico-crítica e educação física: a relação teoria e prática**. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade Metodista de Piracicaba. Piracicaba.

MANACORDA, M. A. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MANEZENCO, R.; et al. Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física [resenha]. In: **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Florianópolis, v.17, n.2, p.198-200, janeiro, 1996.

MARCASSA, L. **A invenção do lazer: educação, cultura e tempo livre na cidade de São Paulo (1888-1935)**. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás. Goiânia.

MARINHO, I. P. **História geral da educação física**. São Paulo: Brasil editora, [s.d.].

_____. **Sistemas e métodos de educação física**. 3.ed. [S.l]: [s.n], [19--].

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Flama, 1946.

MARX, K, ENGELS, F. **Textos sobre educação e ensino**. São Paulo: Moraes, 1983.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto do partido comunista**. São Paulo: Anita Garibaldi, 1989.

MEDINA, J. P. S. Apresentação. In: OLIVEIRA, V. M. **Consenso e conflito da educação física brasileira**. Campinas: Papyrus, 1994. p.13-15.

MELCHERTS HURTADO. **Educação física pré-escolar e escolar 1ª a 4ª série: uma abordagem psicomotora**. Curitiba: Fundação da UFPR/Prodil: 1996.

_____. **A educação física cuida do corpo... e “mente”**: bases para a renovação e transformação da educação física. 8.ed. Campinas: Papyrus, 1989.

MELO, J. P de. **Desenvolvimento da consciência corporal: uma experiência na educação física na idade pré-escolar**. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

MELO, V. A. de. **Escola nacional de educação física e desportos**: uma possível história. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação Física)-Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas. Campinas.

_____. **História da educação física e do esporte no Brasil**: panorama e perspectivas. São Paulo: Ibrasa, 1999.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, Vozes, 1994.

_____. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 7.ed. São Paulo:Hucitec; Rio deJaneiro:Abrasco, 2000.

NARODOWSKI, M. **Comenius e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. A infância como construção pedagógica. COSTA, M. V. (Org.). **Escola básica na virada do século**: cultura, política e currículo. São Paulo: Cortez, 1996. p.107-118.

NEGRINE, A. **Educação psicomotora**: a lateralidade e a orientação espacial. Porto Alegre: Pallotti, 1986.

OLIVEIRA, N. R. C. de. Educação física na educação infantil: uma questão para debate. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 12., 2001. Caxambu. **Anais...** Campinas: CBCE, 2001. (CD-ROM).

OLIVEIRA, V. M. de. **Educação física humanista**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico,1985.

_____. **Consenso e conflito da educação física brasileira**. Campinas: Papyrus, 1994.

PAGNI, P. A. História da educação física no Brasil: notas para uma avaliação. In: FERREIRA NETO, A.; GOELLNER, S. V. (Org.). **As ciências do esporte no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 1995. p.149-163.

PAIVA, F. **Ciência e poder simbólico no colégio brasileiro de ciências do esporte**. Vitória: CEFD/UFES, 1994.

PALAFIX, G. H. M. As tendências pedagógicas em educação física e sua relação com as categorias idealista e materialista da história. In: **Motrivivência**. Florianópolis, ano VI, n. 4, p.30-35, junho, 1993.

PEREIRA, F. M. **Dialética da cultura física**: introdução à crítica da educação física, do esporte e da recreação. São Paulo: Ícone, 1988.

PINHEIRO, M. do C. M. **Quietinho, sentado, obedecendo a professora**: a representação do corpo da criança na pré-escola. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás. Goiânia.

PONCE, A. **Educação e luta de classes**. 11.ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.

REVAH, D. As pré-escolas alternativas. In: **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.95, p.51-62, novembro, 1995.

ROCHA, E. A. C. **A pesquisa em educação infantil no Brasil**: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia. Florianópolis: UFSC, Centro de Ciências da Educação, Núcleo de Publicações, 1999.

ROUYER, J. Pesquisas sobre o significado humano do desporto e dos tempos livres e problemas da história da educação física. In: ROUYER, J. **Desporto e desenvolvimento humano**. Lisboa, Portugal: Seara Nova, 1977. p.159-195.

SANTOS, K. C. dos. A tese da ciência da motricidade humana, de Manuel Sérgio. In: BRACHT, V. **Educação física e ciência**: cenas de um casamento (in)feliz. Ijuí: Unijuí, 1999.

SAYÃO, D. T. Educação física na pré-escola: principais influências teóricas. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 10., 1997. Goiânia. **Anais...** Goiânia: CBCE, 1997 (a). p.594-601.

_____. A hora de... a educação física na pré-escola. CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 10., 1997. Goiânia. **Anais...** Goiânia: CBCE, 1997(b). p.261-268.

_____. Educação física na educação infantil: riscos, conflitos e controvérsias. In: **Motrivivência**. Florianópolis, ano XI, n. 13, p.221-238, novembro, 1999.

_____. Corpo e movimento: notas para problematizar algumas questões relacionadas à educação infantil e a educação física. In: **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Campinas, v.23, n.2, p.55-67, janeiro, 2002.

SCHNEIDER, O., FERREIRA NETO, A. Intelectuais, pedagogia e educação física: contribuição de Rui Barbosa, Manoel Bonfim e Fernando de Azevedo. In: FERREIRA NETO, A. (Org.). **Pesquisa histórica na educação física**. Vol. 6. Vitória: Proteoria, 2001. p.131-156.

SÉRGIO, M. **Educação física ou ciência da motricidade humana?** Campinas, SP: Papyrus, 1989.

SILVA, A. M. Os saberes da carne: da cientificidade em educação física e das possibilidades de uma problematização epistemológica da corporeidade. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 12., 2001. Caxambu. **Anais...** Campinas: CBCE, 2001. (CD-ROM).

SILVA, M. R. da. **O sujeito fingidor**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2000.

_____. **O assalto à infância no mundo amargo da cana-de-açúcar: onde está o lazer/lúdico? O gato comeu?** 2000. Tese (Doutorado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas.

SOARES, C. **Educação física: raízes européias e Brasil**. Campinas: Papyrus, 1994.

_____. Educação Física escolar: conhecimento e especificidade. In: **Revista Paulista de Educação Física**. São Paulo, supl.2, p.6-12, 1996.

_____. **Imagens da educação no corpo: estudo a partir da ginástica francesa no século XIX**. Campinas: Papyrus, 1998.

_____. Corpo, conhecimento e educação: notas esparsas. In: SOARES, C. (Org.). **Corpo e história**. Campinas: Autores Associados, 2001. p.109-129.

SOUZA, H. H. L. de. Corporeidade e aprendizagem. In: **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Florianópolis, v.21, n.1, p.487-493, setembro, 1999.

SOUZA JÚNIOR, M. **O saber e o fazer pedagógicos**: a educação física como componente curricular...? ...isso é história! Recife: EDUPE, 1999.

TANI, G., et all. **Educação física escolar**: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo: EPU/ EDUSP, 1988.

TORRES, A. Metodologia do ensino da educação física. In: COSTA, M. J. F. da; SHENA, D. R.; SCHMIDT, M A. (Orgs.). **I conferência nacional de educação**. Brasília: Inep, 1997. p.178-188.

TORRES, V. L. A.; ANTONIO, C. A. Construindo diretrizes pedagógicas para a educação física na educação infantil da rede municipal de ensino de Florianópolis. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 10., 1997. Goiânia. **Anais...** Goiânia: CBCE, 1997. p.402-407.

TOZONI-REIS, M. F. de C. **Infância, escola e pobreza**: ficção e realidade. Campinas: Autores Associados, 2002.

VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Pensamento e linguagem**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

WALLON, H. **Psicologia e educação da infância**. Lisboa: Stampa, 1978.