

CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA NA EDUCAÇÃO FÍSICA BRASILEIRA: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES*

Ms. NARA REJANE CRUZ DE OLIVEIRA

Professora da Universidade Cruzeiro do Sul (Unicsul) – São Paulo, SP

E-mail: nararejane@terra.com.br

RESUMO

Este trabalho tem o objetivo de identificar o conceito de infância presente na área acadêmica de Educação Física no Brasil. Os 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.

PALAVRAS-CHAVE: Educação física; infância; crianças.

* Este texto é parte integrante da dissertação de Mestrado de mesmo título, defendida em 13 de fevereiro de 2003 no Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, sob orientação da profa. dra. Ivone Garcia Barbosa.

INTRODUÇÃO

A temática da infância tem sido objeto sistemático de estudos desde os séculos XVIII e XIX, sendo que registros de propostas educacionais para crianças se fazem presentes desde a Antiguidade Clássica, com ênfase maior a partir do século XVII. No século XX, essas pesquisas intensificaram-se e especificamente a partir da segunda metade desse século, a infância passou a ser abordada em diferentes contextos e nas mais diversas áreas de conhecimento, para além da médica, psicológica e pedagógica.

Quanto à Educação Física, sua inserção na Educação Infantil, bem como a produção de conhecimento voltada para esse nível, não são recentes. No Brasil, desde o século XIX verificamos a existência de debates sobre o papel da Educação Física – então denominada Ginástica – nas instituições educacionais para crianças de até 6 anos de idade. Entretanto, é perceptível que mesmo após todos esses anos de pesquisas a idéia de infância no contexto pedagógico continua, de forma geral, dotada de significações ideológicas, conforme Charlot (1983). 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 Kramer (1995).

Para podermos compreender os significados das relações entre a infância e pedagogia, e no nosso caso, da 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). Assim, delimitamos como problema desta pesquisa: *qual o conceito de infância na Educação Física, no contexto da Educação Infantil brasileira?*

Tomamos como referência para nossa trajetória investigativa a pesquisa qualitativa (Minayo, 1994). Elencamos duas categorias de análise: a concepção de infância e o projeto educativo inerente. Como amostra delimitamos 17 produções (nove livros e oito artigos), a saber: Livros – coletivo de autores (1992), Ferreira Neto (1995), Freire (1991), Gallardo, Oliveira e Aravena (1998), Guiselini (1987), Melcherts Hurtado (1996), Melo (1997), Negrine (1983), Tani, et al. (1988), Artigos – Ayoub (2001), Debortoli e Borges (1997), Oliveira (2001), Sayão (1997b, 1999, 2002), Souza (1999) e Torres e Antônio (1997). Consideramos os seguintes critérios para escolha destas: serem publicações brasileiras; terem sido elaboradas por professores de Educação Física; abordarem a temática “Educação Física na Educação Infantil”, especialmente no contexto de propostas pedagógicas para a pré-escola¹.

1. Consideramos a educação pré-escolar como aquela que atende crianças de 4 a 6 anos de idade. Optamos por este recorte etário devido ao fato de a maior parte das produções da área voltadas para a Educação Infantil enfatizarem a pré-escola.

Privilegiamos as publicações de meados da década de 1980 até o ano de 2002. A opção por esse recorte é devido ao fato de que na Educação em geral e Educação Física em particular a década de 1980 no Brasil pode ser considerada 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. Nesse mesmo período, as discussões sobre a Educação Infantil também se intensificaram, rumo à superação das perspectivas filantrópicas e assistencialistas.

ALGUMAS PALAVRAS SOBRE A INFÂNCIA

Conforme 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. Portanto, para analisarmos o conceito de infância na Educação Física brasileira, necessário e fundamental se fez, num primeiro momento, localizarmos as raízes do conceito moderno de infância, bem como as perspectivas educativas a ela inerentes.

O estudo de Araújo (1996) aponta que, historicamente, a perspectiva de infância tem sido desprovida de dialeticidade e historicidade. Nesse 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. Isso 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).

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". Portanto, se partimos do entendimento de que a humanidade se constitui *na e através da* linguagem, 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 Silva (2000), quando este afirma que entramos no novo milênio, mas a criança continua sendo compreendida como a *in-fans*.

Os estudos de 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 Kuhlmann Jr.

(1998). Este autor 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 procede, 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". Conforme Kramer (1995, p. 17-19)

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 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). O destaque da 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 estabelecimen-

to de uma consciência mais “externa”, “autônoma” e “individual”, conforme Elias (1994).

Ariès (1981) destaca que a ausência de um sentimento pela infância foi devido, entre 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).

Dessa 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. Esse 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 dessa fase, era logo *misturada* aos demais membros da família, participando de todas as atividades e tratada como um adulto em miniatura.

A partir do século XVII, com a mudança no modo de produção, a criança passou a ser vista 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 preocupar-se com a instrução de seus filhos para que viessem ocupar seu lugar na herança do patrimônio familiar. Isso configurou o surgimento de um outro tipo de sentimento para com a infância: a “*moralização*”. A criança nesse contexto passou a ser vista como um ser imperfeito e incompleto, necessitando assim 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 em conta suas características de pureza, ingenuidade, inocência e graciosidade (Silva, 2000). Aliás, a complementação desses sentimentos historicamente tem servido para a manutenção de um conceito de infância ligado 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.

Frente ao exposto, percebemos que a partir do século XVII a educação da infância passou então a constituir preocupação. Segundo Narodowski (1996), a

partir desse século, na perspectiva da *moralização*, a infância passou a constituir objeto de estudo da pedagogia moderna. No contexto pedagógico, o destaque daquele século foi Comenius (1997), que apontou, entre outras coisas, a criação de uma escola maternal e primária e seus respectivos princípios educativos. Entretanto, segundo Narodowski (1996), Comenius não concedeu à infância uma primazia existencial, mas, 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 (considerado por esse autor “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”. Essa 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 (como o canto, por exemplo).

Entretanto ressaltamos, conforme Gadotti (1999), que o iluminismo educacional representou o fundamento da pedagogia burguesa e nesse contexto as vertentes explicativas da infância caminharam nessa direção. Kuhlmann 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 populares. Visão esta dotada de preconceito em relação às classes *subalternas*, desconsiderando sua presença no contexto das relações sociais. As fontes de pesquisa disponíveis geralmente têm favorecido os setores dominantes e sugerido que estes foram os responsáveis pela promoção do respeito à criança. Mas para esse autor, se por um lado é difícil encontrar registros da vida privada da infância das classes populares, por outro existe um grande acervo públi-

co do atendimento a elas no âmbito assistencialista, fundamentado em documentos. Ou seja, a história da infância burguesa, contada como oficial, perpassou as instituições educacionais, enquanto a infância das classes populares passou pela história das instituições assistencialistas. E isso parece ter reforçado historicamente o escamoteamento da realidade social, fato que tem interferido significativamente nos contextos educativos para a infância.

A CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA NA EDUCAÇÃO FÍSICA BRASILEIRA

Entendemos a infância como construção social, que reflete as variações da atividade humana, portanto, das relações de produção existentes na realidade. Nessa perspectiva, consideramos a criança como sujeito de relações sociais, um ser que é e não um *vir a ser*, que se encontra inserido num determinado contexto social.

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”. A infância constitui 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 nesse contexto? Promover a *saúde, o desenvolvimento integral* por meio de seus conteúdos e “seu” caráter *lúdico*. Nesta perspectiva, o conceito de infância assim como seu projeto educativo encontram-se vinculados a uma perspectiva idealista.

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 (Kuhlmann 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 crianças. Na década de 1930, com a criação dos Parques Infantis em São Paulo, que tinham como objetivo, entre outros, contribuir para a formação higiênica das crianças de 3 a 12 anos de idade da classe trabalhadora, a Educação Física foi enfatizada na perspectiva da recreação. A partir da década de 1970, a psicomotricidade adentrou esse 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 motora também foram incorporados.

Percebemos que as principais influências teóricas da Educação Física na pré-escola são, conforme Sayão (1997a, 1997b): a recreação, a psicomotricidade e o desenvolvimento motor. Entretanto, tais influências não se manifestam isoladas na medida em que várias das abordagens se utilizam desses discursos articulados. Para essa autora, o funcionamento da Educação Física tende a uma visão fragmentária desta e da pré-escola em que se destacam: a dicotomia corpo–mente, sala–pátio e teoria–prática.

Um breve diálogo com as produções analisadas pode ajudar-nos a explicitar tais influências e dicotomias.

Negrine (1983) pode ser considerado, de certa forma, um precursor dos estudos da psicomotricidade no âmbito da Educação Física, que ele intitula educação psicomotora. No início da década de 1980 suas obras tiveram grande destaque nessa perspectiva, especialmente como alternativa para as propostas de Educação Física no contexto da Educação Infantil. Para esse autor, 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, opondo-se ao espontaneísmo e recreacionismo. A base teórica da psicomotricidade resulta numa perspectiva idealista, alheia em geral aos fatores sociais, e, 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). Nessa perspectiva situamos também, na década de 1990, os estudos de Johann Melcherts Hurtado (1996) e José Pereira Melo (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.

Guiselini (1987) afirma que o programa de Educação Física para a pré-escola deve estar prioritariamente voltado para a estimulação das capacidades perceptivas e motoras. O movimento é considerado 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”. Podemos afirmar que se trata de uma abordagem instrumental do movimento humano, que considera a criança como ser treinável, cabendo o adiestramento à Educação Física.

Na linha denominada desenvolvimentista por seus autores, Tani et al. (1988), a Educação Física é enfatizada no sentido de promover a aquisição de habilidades básicas que contribuam para o *desenvolvimento motor* da criança. Ao priorizar o

desenvolvimento humano por essa ótica, a perspectiva desenvolvimentista desconsidera, por exemplo, que a criança do proletariado e a criança da burguesia não vivenciam suas infâncias de maneira semelhante (Charlot, 1983).

Sob a influência comportamentalista, enfatizando os jogos como meio de aprendizagem, Ferreira Neto (1995) apresenta uma coletânea de textos nos quais a atividade motora é enfatizada como estímulo ao desenvolvimento, especialmente as atividades físicas e esportivas, por meio de elementos lúdicos. A abordagem comportamentalista caracteriza-se pelo destaque dado à influência de fatores externos, do ambiente e da experiência sobre o comportamento das crianças (estímulo-resposta). Nesse contexto, a educação deve utilizar-se de “reforçadores” – elogios, prêmios etc. (Fontana et al., 1997). A nosso ver reforça também uma concepção abstrata de infância.

Freire (1991) pode ser considerado o precursor de um pensamento mais amplo voltado para a Educação Física no contexto da Educação Infantil, destacando-se por situar a importância do brinquedo na vida da criança e criticando a pré-escola cujas perspectivas estavam centradas em estar sempre *preparando para o que iria chegar*. Seus estudos buscam romper com padrões de movimento, no entanto, segundo Rodrigues et al. (1996), o autor não discute os fatores histórico-políticos da relação escola-sociedade. Nesse sentido, no que se refere a Educação Física pré-escolar como prática social, fica a cargo do espontaneísmo.

Nessa linha, Souza (1999) aborda a questão da Educação Física pré-escolar discutindo a relação entre a corporeidade e a aprendizagem infantil. Entretanto, essa autora, apesar de enfatizar que sua discussão é centrada na Educação Infantil, a nosso ver sua compreensão sobre ela não é bem clara, quando aponta que a Educação Infantil deve fazer parte do processo de escolarização da criança. Vários estudos têm apontado que a Educação Infantil não constitui etapa preliminar do ensino fundamental, o que torna equivocado seu engessamento a um modelo escolarizante, numa perspectiva preparatória e propedêutica (Cerisara, 2000; Kuhlmann Jr., 2000b).

Um elemento também presente nas teorias de Educação Física pré-escolar é o ecletismo. Pérez Gallardo et al. (1998) formulam uma proposta que busca agrupar abordagens muitas vezes conflitantes, com vistas a propiciar o desenvolvimento da criança em sua totalidade. Porém, a nosso ver tal perspectiva mantém-se atrelada a uma concepção ideal de infância e Educação Física, na medida em que essa totalidade parece, para os autores, resultado das atividades por elas mesmas, desconsiderando os condicionantes histórico-sociais.

Percebemos que essas concepções idealistas, presentes ainda em grande parte da produção acadêmica da Educação Física, mascaram a realidade social e imputam à Educação Física a tarefa de “salvadora” dos corpos infantis.

Entretanto, para Sayão (1997a) não são ausentes as possibilidades de superação dessa perspectiva. Percebemos que a partir da década de 1990 alguns estudos, apesar de quantitativamente inferiores, qualitativamente têm avançado 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, 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. Nessa perspectiva torna-se possível ultrapassar as concepções “desenvolvimentistas”, “ambientalistas ou empiristas” e “interacionistas”.

O coletivo de autores (1992), no início da década de 1990, apesar de não ter como foco propriamente a Educação Física na Educação Infantil, rompe com as abordagens tradicionais rumo a uma proposta metodológica para a Educação Física na escola fundamentada no materialismo-histórico-dialético denominada crítico-superadora por seus autores. Mesmo não se tratando de uma produção voltada para a discussão da Educação Física pré-escolar, optamos referenciá-la, pois situa uma proposta metodológica que abrange a pré-escola.

Para Debortoli e Borges (1997), a consolidação de quaisquer propostas de Educação Infantil deve instigar o 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. Um projeto de Educação Física para a Educação Infantil deve superar o discurso “pobre” do desenvolvimentismo, focando a dimensão lúdica do movimento humano, em que o movimento, a linguagem e a expressão lúdica estejam no centro das discussões possibilitando às crianças efetivarem-se como sujeitos de suas aprendizagens.

Segundo Sayão (1997b, 1999), 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*.

Na concepção de Torres e Antônio (1997), isso significa que se desejamos que a Educação Física se justifique na Educação Infantil, necessário se faz o compartilhar de uma outra visão de ser humano, de educação, de sociedade e de infância, oposta à idealista. É necessário que a Educação Física contribua para a ampliação da leitura de mundo das crianças, tomando a brincadeira infantil como eixo norteador da proposta na perspectiva histórico-cultural. Entretanto, Sayão (2002) alerta que a brincadeira não deve ser inserida numa lógica produtivista, pois isso limita suas possibilidades.

Outras preocupações surgem, como por exemplo, o debate sobre o papel da professora² generalista e o da especialista. Pensar a configuração da Educação Física na Educação Infantil requer pensarmos na questão da presença de “especialistas”, fato que para Sayão (1999) parece ter despertado uma certa disputa pelo espaço de trabalho e *status* profissional entre a “unidocente” e a “especialista”. Segundo Ayoub (2001), a organização curricular em disciplinas com a presença de “especialistas” na Educação Infantil é uma discussão complexa, que demonstra os riscos de uma abordagem fragmentária de conhecimento e criança. Enfim, compreendemos a amplitude das questões relativas à Educação Infantil. A Educação Física ainda tem muito por fazer, especialmente uma maior socialização e ampliação das pesquisas nesse campo (Oliveira, 2001).

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 *paparicação* e *moralização* – e interferiu diretamente na elaboração dos princípios educativos para as crianças.

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

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. 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.

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

2. O termo professora é utilizado no feminino por Sayão (1997a) e Ayoub (2001) devido ao fato de na Educação Infantil a docência ter sido exercida majoritariamente por mulheres.

Ao nosso ver sim, apesar de sabermos que ainda não existe propriamente uma Educação Física Infantil, voltada para as especificidades da infância. Isso porque percebemos especificamente a partir da década de 1990 o surgimento de um movimento na perspectiva de (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 trata-do a criança como sujeito histórico-cultural. Por outro lado, percebemos que ne-cessária se faz uma compreensão mais ampla na própria área acerca de uma concepção de infância que possa resultar em abordagens que superem o reducio-nismo pedagógico ou o tratamento da criança como um *vir a ser*. A nosso ver, a temática infância tem historicamente figurado nos cursos de formação profissional, no entanto, desprovida de criticidade.

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

The concept of childhood in the Brazilian physical education: first approaches

ABSTRACT: This paper has the objective of identify the concept of childhood in the academic area of Physical Education in Brazil, through a bibliographic study referenced in the qualitative research method. The data obtained allow us to affirm that the concept of childhood in the Brazilian Physical Education has shown a certain advance, although discreet if compared with other knowledge areas, as the Education.

KEY-WORDS: Physical education; childhood; children.

Concepto de la niñez en educación física brasileña: primeros acercamientos

RESUMEN: Este trabajo se propone identificar el concepto de infancia presente en el área académica de Educación Física en Brasil. Los datos generados permiten afirmar que la concepción de infancia en la Educación Física brasilera presenta ciertos avances, aunque todavía de manera discreta, en relación a otras áreas de conocimiento.

PALABRAS CLAVES: Educación física; niñez; niños.

REFERÊNCIAS

- 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.
- BRACHT, V. *Educação Física e aprendizagem social*. 2. ed. Porto Alegre: Magister, 1997.
- BRASIL. *Lei de diretrizes e bases da educação nacional*. Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.
- CAMBI, F. *História da pedagogia*. São Paulo: Editora Unesp, 1999.
- 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.
- COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do ensino de educação física*. São Paulo: Cortez, 1992.
- COMENIUS. *Didática magna*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- 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.
- ELIAS, N. *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.
- FARIA, A. L. G. *Educação pré-escolar e cultura*. Campinas: Editora da Unicamp, 1999.
- 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.
- GADOTTI, M. *História das idéias pedagógicas*. São Paulo: Ática, 1999.
- GALLARDO, J. S. P.; OLIVEIRA, A. B. de; ARAVENA, C. J. O. *Didática da educação física: a criança em movimento: jogo, prazer e transformação*. São Paulo: FTD, 1998.

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)

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

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

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

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

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

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

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

NARODOWSKI, M. 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, 1983.

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)

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.

RODRIGUES, R. M. 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, jan. 1996.

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, p. 594-601.

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

_____. Educação física na educação infantil: riscos, conflitos e controvérsias. In: *Motrivência*. Florianópolis, ano XI, n. 13, p. 221-238, nov. 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, jan. 2002.

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

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

TANI, G., et al. *Educação física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista*. São Paulo: EPU, Edusp, 1988.

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.

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

Recebido: 30 set. 2004

Aprovado: 23 nov. 2004

Endereço para correspondência

Nara Rejane Cruz de Oliveira

Rua Pantojo, 1353 – Bl K Apto. 25

Vila Regente Feijó

São Paulo – SP

CEP 03343 - 000