

PRESSUPOSTOS PARA EDUCAÇÃO CORPORAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

ASSUMPTIONS FOR BODY EDUCATION IN CHILD EDUCATION IN BRAZIL

SUPUESTOS PARA LA EDUCACIÓN CORPORAL EN LA EDUCACIÓN INFANTIL EN BRASIL

Wagner Porto Rego Junior¹
Rute Estanislava Tolocka²

Resumo

Este artigo busca analisar documentos relativos à educação infantil para verificar o que é dito sobre o corpo e como se norteia a educação corporal. Caracterizamos como documental e abordamos documentos legais da área. Os dados mostram a fragmentação do corpo apesar do discurso da totalidade. Portanto, os textos legais que analisamos não apresentam subsídios suficientes para uma educação corporal. Assim, é iminente um melhor encaminhamento dos documentos e a participação de profissionais de Educação Física na Educação Infantil por dispor de elementos essenciais no trato da cultura corporal.

Palavras-chave: Educação Corporal. Educação Infantil. Educação Física.

Abstract

this paper analyzes documents relating to Early Childhood Education to verify what is said about the body and how the body education is guided. We characterize as documentar and approach legal documents in education. The data show fragmentation of the body despite the speech of entirety. Therefore, they do not have suficiente knowledge to support a body education. Thus, is imminent a better delivery of documents and participation of physical education professionals in Early Childhood Education because they have essential elements in the dealing with body culture.

Keywords: Body Education. Early Childhood Education. Physical Education.

Resumen

Este artículo analiza documentos relativos a la educación infantil para verificar lo que es dicho sobre el cuerpo y como se organiza la educación corporal. Caracterizamos como documental y abordaremos documentos leagles del área. Los datos demuestran la fragmentación del cuerpo a pesar del discurso de la totalidad. Por lo tanto, no presentan subsídios suficientes para una educación corporal. Así, es inminente un mejor direccionamiento de los documentos y la participación de los profesionales de Edcuación Física em la Educación Infantil por disponer de elementos esenciales em el trato de la cultura corporal.

Palabras clave: Educación Corporal, Educación Infantil, Educación Física.

¹ Mestre e doutorando em Educação Física pela Metodista de Piracicaba (UNIMEP/SP). Docente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IFBAIANO/BA).

² Doutora em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP/SP). Docente no programa de Pós-graduação Ciências do Movimento Humano da Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP/SP).

Introdução

A expansão da educação infantil no Brasil foi bem intensa nas últimas décadas e ocorreu atrelada à aceleração no processo de urbanização e ingresso da mulher (mãe) no mercado de trabalho, conseqüente, reestruturação das famílias (BRASIL, 1998), apresentando-se como demanda social.

A partir da lei de diretrizes e bases da educação LDB 9.394/96³, alguns dispositivos têm sido difundidos pelo Ministério da Educação, no sentido de fornecer elementos para uma educação infantil de qualidade. Como descrito no art. 29º, “preconiza o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 6 anos de idade, nos aspectos físico, psicológico, intelectual e social”.

Assim, ficamos inquietos quanto ao papel das instituições de educação infantil e como deve ser desenvolvida, já que tem oscilado entre o cuidar e o educar, com privilégio ao cuidar (BRASIL, 1998). Partindo do princípio que a educação se dá *no* e *pelo* corpo das crianças, e, principalmente, por entendê-lo como eixo principal para o desenvolvimento da prática pedagógica e diante da necessidade de uma educação corporal para ampliação das possibilidades de ação das crianças enquanto sujeitos, verificamos como ficou a questão do corpo nos documentos que regem a educação infantil. Já que estes foram elaborados pelo Ministério da Educação – MEC e são as diretrizes legais para o ensino infantil no Brasil, disponibilizados para professores e gestores.

Dessa forma, este estudo pretende analisar documentos relativos à Educação Infantil para verificar o que é dito sobre o corpo e como se norteia a educação corporal no ensino infantil.

Procedimentos Metodológicos

Caracterizamos esta pesquisa como documental e abordamos documentos legais da educação infantil no Brasil, aos quais demos um tratamento analítico, conforme as

³ Alterada pela LDB 12796/13 (BRASIL, 2013), fixando a obrigatoriedade do ensino infantil.

diretrizes para análise e interpretação de textos propostas por Severino (2007), no sentido de promover uma visão global dos documentos e fornecer os elementos necessários para o desenvolvimento da discussão. Após definição do material de leitura, propomos uma análise textual para levantamento das ideias abordadas para subsidiar a interpretação histórica do texto e a compreensão de como a questão está posta nesses textos. Buscamos a interpretação e síntese das questões evidenciadas, com base em produção acadêmica na área e reflexões pessoais para propiciar uma visão panorâmica referente à presença/ausência das discussões tangentes ao corpo na educação infantil no Brasil.

Utilizamos as publicações, de livre acesso, para professores e gestores, disponibilizadas pelo MEC através da Secretaria de Educação Básica, destinadas a educação infantil no sítio virtual do Ministério. Assim abarcamos, neste estudo, 13 documentos que abordam aspectos globais para o desenvolvimento da Educação Infantil. Além destes, discutimos a Lei de Diretrizes e Bases - LDB 9.394/96 e as modificações introduzidas através da Lei nº 12.796; os Planos Nacionais de Educação - PNE (2001 e 2011); o Parecer CNE/CEB Nº: 20/2009 com foco na revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil; e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, publicadas em 2013, pois subsidiam a construção dos documentos mencionados.

Antes da análise das publicações que trazem as bases legais para o desenvolvimento da educação infantil no Brasil, fizemos um esboço a partir da LDB/96 e Planos Nacionais de Educação (no que diz respeito às questões específicas da educação infantil e/ou que interferem em seu desenvolvimento). Após a discussão dos documentos, procedemos com as alterações e proposições fixadas pela lei 12.796/13.

Resultados e Discussão

Conforme as Diretrizes Curriculares para Educação Infantil publicadas na lei 9.394/96 em seu Art. 2º, a educação é dever da família e do Estado, cabendo o pleno desenvolvimento do aluno, preparando-o para exercício da cidadania e trabalho. Este princípio é reforçado no Art. 22º que define a necessidade de “(...) fornece-lhes meios para progredir no trabalho (...)”.

Na LDB/96, observamos uma negligência à forma de condução da educação infantil no Brasil, tanto pela baixa exigência na formação dos profissionais responsáveis pelo ensino (ponto alterado pela lei 12.796/13 estabelecendo a necessidade de nível superior para atuar na área) – em debate no congresso nacional de forma a retroceder aos moldes anteriores – como ausência de pontos mais específicos de como esta deve ser abordada.

Conforme Orlandi (2012), a linguagem não é transparente, então é fundamental examinarmos como ela se constitui, pois, pelo discurso, compreendemos os sentidos produzidos sobre a educação corporal e como esta tem ocorrido. O discurso enquanto linguagem de prática social encontra na ideologia sentido a serviço do poder. Nesta direção, não encontramos nenhuma menção ao desenvolvimento da educação corporal na LDB/96, mas a referência realizada a “progressão para o trabalho”, como apresentado nos artigos supracitados, mostra sinais de uma compreensão funcional voltada, apenas, para a capacidade laboral do corpo. Desconsidera-o enquanto veículo do “Ser” no mundo que deve ter uma educação que valorize a integralidade dos alunos. Contudo, apesar da maneira simplória como a educação infantil é tratada, pela primeira vez, no Brasil, considera-se a etapa inicial da educação básica.

No *Plano Nacional de Educação – PNE - 2001 – 2011*, verificamos um olhar para a educação desde o nascimento, com destaque à faixa etária de 4 a 6 anos de idade. Mesmo com perspectiva restrita, a abordagem da educação infantil no PNE estabelece como meta “Ampliar a oferta de educação infantil de forma a atender, em cinco anos, a 30% da população de até 3 anos de idade e 60% da população de 4 e 6 anos (ou 4 e 5 anos) e, até o final da década, alcançar a meta de 50% das crianças de 0 a 3 anos e 80% das de 4 e 5 anos” (BRASIL, 2001).

Fato que atende à pressão realizada por mecanismos internacionais como o Fundo Monetário Internacional – FMI, Organização Mundial do Comércio – OMC, entres outros, para qualificação de mão de obra, assim como identificamos na LDB 9394/96.

Apesar de preconizar a educação como elemento constitutivo da pessoa e fundamental no desenvolvimento e integração, vemos uma perspectiva educacional baseada na psicologia, preocupada com a “inteligência” e a possibilidade de atuação em áreas como a matemática. De forma velada, percebemos uma valorização da aprendizagem cognitiva, considerada no âmbito interacionista.

O PNE 2001-2011 traz uma contextualização bem precisa acerca das condições que interferem no desenvolvimento infantil, ao abordar questões como a nutrição, ambientes familiares, regiões, entre outros; todavia, como já dito, preocupada com os impactos no desenvolvimento cognitivo. Não encontramos sequer uma menção às atividades corporais livres. Nesse sentido Orlandi (2012) alerta que não existe ideologia sem sujeito, muito menos sujeito sem ideologia, que é materializada pelo/no discurso. Então, percebemos, nos discursos oficiais, a presença da ideologia capitalista de valorização intelectual em detrimento de outras habilidades corporais, no sentido de alienação corporal e manutenção da ordem social.

Já, no *Plano Nacional de Educação - PNE 2014 – 2024*, a educação infantil recebe atenção privilegiada, sendo elencada a primeira meta dentre as vinte fixadas: “Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos” (BRASIL, 2024).

Apesar do debate sobre o corpo e a educação corporal não está presente no PNE 2014 – 2024, abarca questões que refletem diretamente no corpo das crianças pequenas e podem possibilitar uma verdadeira equalização social, dentre elas chamamos atenção para: a ampliação do investimento público; formação específica de nível superior na área que atua e reestruturação do plano de carreira do magistério público.

É imprescindível reestruturar as condições do trabalho docente, pois desmotivam a procura e dificultam a formação docente (SAVIANI, 2009). Assim o Plano Nacional de Educação representa um avanço quanto à qualidade na educação infantil, conseqüentemente, a educação do corpo, ainda que o recurso disponibilizado seja insuficiente.

Ademais precisamos de um forte engajamento social da comunidade escolar na luta pela garantia do que está previsto, tendo em vista que, logo após a aprovação do PNE 2014-2024, o Brasil tem enfrentado uma crise político-econômica, que, como sempre, afeta os menos favorecidos e, com cortes excessivos de recursos já insuficientes no âmbito educacional, põe por terra todo projeto de educação como mecanismo para equidade social.

- Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil - RCNEI (1998)

Conforme abordado no RCNEI “Polêmicas sobre o cuidar e educar, sobre o papel do afeto na relação pedagógica e sobre o educar para o conhecimento ou sobre educar para o desenvolvimento” (BRASIL, 1998c, p.19) marcam o debate em torno da educação infantil. De maneira geral, a educação do corpo nas instituições infantis ocorre de maneira funcional, ligada aos hábitos de saúde, higiene e segurança.

No entanto identificamos também, no Referencial, a criança enquanto sujeito social e histórico, que estabelece seu conhecimento a partir de interações sociais e, por meio das brincadeiras, expressam sua realidade e seus anseios. “Nas brincadeiras, as crianças transformam os conhecimentos que já possuíam anteriormente em conceitos gerais com os quais brinca” (BRASIL, 1998c, p. 27). Todavia, a criança não tem tido espaço para brincar (KISHIMOTO, 2001). Além disso, a brincadeira está essencialmente ligada à aprendizagem no âmbito cognitivo e não como veículo primordial, pelo qual a criança constrói sentidos e reconhece o próprio corpo.

No que abrange a *Formação Pessoal e Social*, notamos o ensino infantil como espaço de inserção em relações éticas e morais, através de processos de socialização. As crianças, ao se reconhecerem, percebem os outros e suas diferenças. Essa percepção é fundamental na construção da autonomia e consciência corporal. “Conceber uma educação em direção a autonomia significa considerar as crianças como seres com vontade própria, capazes e competentes para construir conhecimentos, e dentro de suas possibilidades, interferir no meio em que vivem” (BRASIL, 1998b, p.14).

Além disso, percebemos que são materializados sentidos sobre o papel da exploração do corpo e dos movimentos para diferenciação do eu e percepção como separado do outro. Mas, quase sempre, a partir de cuidados básicos: alimentação, higiene, etc. Essa percepção se dá de maneira funcional e simplória. Assim como no que tange à apropriação da imagem corporal, constatamos um discurso vago e descontextualizado. “A aquisição da consciência dos limites do próprio corpo é um aspecto importante do processo de diferenciação do eu e do outro e da construção da identidade” (BRASIL, 1998b, p. 25). A concepção apresentada está mais ligada às limitações corporais do que as possibilidades de ação corporal.

A construção da identidade e da autonomia perpassa pela construção da consciência corporal, que abrange a imagem corporal, mas não se restringe a ela e se dá pelo movimento, que praticamente não é discutido.

Contudo, identificamos grande avanço contra o ambiente de imobilidade, obediência e silêncio, estabelecido na educação infantil. “Essa expectativa é incompatível com um projeto educativo que valoriza a criança independente, que toma iniciativas e que coordena sua ação com a de outros”. (BRASIL, 1998b, p. 39).

Apesar de apresentar um enfoque restrito, como já dito anteriormente, percebemos o movimento como linguagem que permite à criança atuar sobre o meio físico e sobre o ambiente, desenvolvido conforme necessidades, interesses e possibilidades humanas em diferentes culturas. Dessa forma a instituição de educação infantil deve incorporar significados atribuídos ao movimento pela família e sociedade, de forma que possibilite a ampliação da cultura corporal (BRASIL, 1998a). Contudo, Kishimoto (2001, p. 242) afirma que “[h]á professores que, ao relacionar o movimento à bagunça, adotam atitudes como obrigar crianças a cantarem sentadas na cadeira. Em músicas que falam do corpo e pedem movimentação que exigem a imobilidade e o silêncio, apontando o controle do corpo”.

Sem interagir com o meio, é mais difícil desenvolver habilidades para uma relação independente. “A diversidade de práticas pedagógicas que caracterizam o universo da educação infantil reflete diferentes concepções quanto ao sentido e funções atribuídas ao movimento no cotidiano das creches, pré-escolas e instituições afins” (BRASIL, 1998a, p.17).

Assim, nos RCNEI, “(...) é perceptível uma visão de fragmentação do conhecimento e conseqüentemente do corpo, apesar do discurso da totalidade do ser humano”. Bem como, a brincadeira e o movimento foram reduzidos a conteúdos e itens de avaliação (OLIVEIRA, 2008).

Percebemos, então, o movimento discutido apenas como instrumento para desenvolver e ampliar habilidades motoras, desconsiderando-o inerente à criança e seu fazer criativo. Além disso, o corpo é apresentado apenas como parte da criança e não como sujeito que é a própria expressão individual e coletiva, que abarca anseios e significados, construídos historicamente em seus corpos.

- Integração das Instituições de Educação Infantil (2002)

O documento Integração das Instituições de Educação Infantil aos Sistemas de Ensino engloba experiências e alternativas para subsidiar os municípios no processo de integração. A discussão deste documento é fundamental por trazer exemplos de propostas que, pelo discurso oficial, devem ser seguidas.

“A situação da educação infantil no município era precária, tanto em relação a rede física, quanto em relação aos recursos humanos, constituindo-se em verdadeiros ‘depósitos de crianças’ onde a preocupação era a alimentação e segurança física” (BRASIL, 2002, p. 44). Mais uma vez identificamos a educação corporal de maneira funcional. Ademais chamamos atenção para a expressão “depósitos de crianças”, defendendo que é isso o que as instituições de ensino infantil, realmente, tem sido. As crianças vão cada vez mais cedo para escolas que não dispõem das condições necessárias para atendê-las.

Os avanços nos municípios apresentados são notórios, observamos a diversidade de vivências propiciadas às crianças através de: dança, leitura, artes plásticas, jogos, atividades de “faz-de-conta”. Destacamos que “(...) existem livros de história, jogos pedagógicos, brinquedos para as atividades relacionadas ao “faz de conta”, materiais para o desenvolvimento de atividades físicas, entre outros” (BRASIL, 2002, p. 47).

Porém, neste documento também a educação do corpo está intimamente ligada aos cuidados com saúde, alimentação, higiene e segurança. O espaço e a rotina são organizados de maneira assistencialista (VAZ E TAVARES, 2010). Excetuando-se a proposta apresentada em Manaus que propõe uma abordagem ecológica, valorizando a cultura local e adequando o cuidar e educar ao projeto pedagógico do município, através de projetos como: “O encontro das águas: encontro da criança com a cultura”, “Nossas raízes caboclas”, “Sou criança”. (BRASIL, 2002, p. 55).

Conforme Vaz e Tavares (2010), a partir do corpo é que expressamos nossos anseios. O movimento é fundamental e faz parte do ser humano possibilitando a aquisição de experiências e interação. Nesse sentido, a utilização da fantasia e brincadeira é preponderante para ampliação da linguagem corporal, todavia, mesmo as brincadeiras tradicionais sendo preconizadas e incentivadas nos documentos legais, não estão presentes de modo significativo nas escolas infantis (KISHIMOTO, 2001).

- Política Nacional de Educação Infantil (2006)

O documento “Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação” traz diretrizes e estratégias para implementação de políticas públicas. Por isso é iminente discuti-lo. Assim identificamos alguns questionamentos relevantes no conteúdo do texto que deveriam subsidiar o debate, mas que passam despercebidos.

Como tratar uma sociedade em que a unidade se dá pelo conjunto das diferenças, no qual o caráter multicultural se acha entrecruzado por uma grave e histórica estratificação social e econômica? Como garantir um currículo que respeite as diferenças – socioeconômicas, de gênero, de faixa etária, étnicas, culturais e das crianças com necessidades educacionais especiais – e que, concomitantemente, respeite direitos inerentes a todas as crianças brasileiras de 0 a 6 anos, contribuindo para a superação das desigualdades? (BRASIL, 2006, p. 12)

Conforme Orlandi (2012), o sujeito é determinado ideologicamente no processo histórico em que se produz e o corpo é constituído pela subjetivação. Assim, os aspectos mencionados influenciam diretamente na educação corporal das crianças, já que levantam como proposta uma educação que respeite as características das crianças no seu contexto. Porém, verificamos que o documento se enquadra ora como veículo de divulgação, ora como proposição de políticas públicas e não dá conta de responder os próprios questionamentos e apontar direções de ordem prática e metodológica.

As diretrizes tratam de questões estruturais, apenas uma delas aborda a brincadeira, ao tempo que nenhuma faz referência ao movimento. Parece que se trata de uma escola sem crianças. Ressaltamos a compreensão apresentada no documento anterior de “depósitos de crianças” e como a educação corporal tem sido negligenciada. Através da brincadeira, as crianças significam a própria realidade (KISHIMOTO, 2001). Nos objetivos traçados, apenas um considera a criança em seus aspectos físicos, afetivo, cognitivo e sociocultural.

Mas, nas metas estabelecidas, percebemos a valorização do “ambiente interno e externo para o desenvolvimento das atividades, conforme as diretrizes curriculares e a metodologia da Educação Infantil, incluindo o repouso, a

Revista Cenas Educacionais, Caetité – Bahia - Brasil, v. 2, n. 2, p. 112-133, jul./dez. 2019.

expressão livre, o movimento e o brincar” (BRASIL, 2006, p.22). Neste momento, temos indicativos de uma preocupação com o corpo da criança, ela aprende pelo movimento e a brincadeira é o seu principal recurso. Entretanto, “o brincar parece não ter espaço na rotina das escolas infantis paulistanas, exceto em ocasiões especiais (...)” (KISHIMOTO, 2001, p. 242). “Nesse sentido, não basta apenas abordar o movimento na educação infantil, mas pensar concretamente em uma prática pedagógica que o estimule de forma criativa e não reprodutiva” (OLIVEIRA, 2008, p.9).

- Parâmetros Básicos de Infraestrutura (2006)

Os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil ampliam a discussão sobre o espaço para a educação infantil. As condições dos espaços têm sido limitadoras no que tange a ampliação do repertório da cultura corporal das crianças. O espaço deve promover a descoberta e facilitar a interação da criança com meio (BRASIL, 2006).

A criança precisa de espaço para desenvolver sua criatividade e reconhecer possibilidades e limites do próprio corpo. Conforme Falco e Kok (2009, p.5), “tudo que a criança faz e aprende acontece em um ambiente, em um espaço cujas características afetam tal conduta ou aprendizagem”.

Diante disso, a forma como o espaço está organizado reflete o ambiente e concepção educacional, as pessoas influenciam o espaço, e o espaço influencia as pessoas (AYOUB, 2001). “É ainda a relação espaço-objeto-usuário que estimula e orienta a criança, facilitando a exploração” (KISHIMOTO, 2001, p. 243). Por isso é importante que seja estimulante e possibilite a exploração.

“O próprio reconhecimento da criança de seu corpo (suas proporções, possibilidades e movimento) poderá ser refinado pela relação com o mundo exterior” (BRASIL, 2006, p.26-27). Mas, como explicitado por Falco e Kok (2009), a má organização dos espaços e as poucas possibilidades de interação das crianças sempre chamaram atenção.

- Parâmetros Nacionais de Qualidade na Educação Infantil (2006) e Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (2009)

A discussão estabelecida, nos “Parâmetros de Nacionais de Qualidade”, traduz as dificuldades na efetivação de oferta de uma educação infantil de qualidade em relação ao acesso e qualidade do ensino (BRASIL, 2006c).

Observamos que a criança é considerada como “completa” desde o nascimento, em virtude de sua constituição física, capacidade de pensar, etc. Já, no “crescimento”, por conta das alterações fisiológicas ao longo do tempo, vemos, então, que a abordagem é restrita ao corpo biológico, com grande influência da psicologia, “(...) a interação social torna-se o espaço de constituição e desenvolvimento da consciência do ser humano desde que nasce”, bem como, nas instituições, as crianças devem “ser atendidas em suas necessidades físicas e psicológicas” (BRASIL, 2006c, p. 17-18).

Entretanto, Kishimoto (2001) elucida como outras habilidades corporais são negligenciadas em função da instrução das crianças para aquisição de conhecimentos intelectuais, assim como pretendido pela ideologia dominante, que compreende a escola enquanto aparelho ideológico na manutenção dos interesses das classes mais abastadas. Como dito por Oliveira (2008, p.3), “a criança tem muitas linguagens, mas a escola e a cultura teimam em lhe separar a cabeça do corpo”.

No que concerne aos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil, é abordado como “sinais que revelam aspectos de determinada realidade e que podem qualificar algo” (BRASIL, 2009, p.15). Contudo, não observamos, no documento, uma investigação dos atores acerca dos aspectos que envolvem a educação infantil e como tem sido desenvolvida a educação corporal das crianças.

Notamos até o momento que os documentos oficiais não se preocupam em discutir a questão do corpo e, de maneira velada, têm instituído práticas educativas que em nada contribuem para transformação social. O corpo das crianças se apresenta rígido e sem autonomia. Há o privilégio de operações abstratas (GONÇALVES, 1994). Como descrito em Oliveira (2008, p. 10), “[a] contenção do movimento, da expressividade, são práticas ainda comuns no cotidiano das instituições”.

Ao não refletir sobre o corpo, também não refletimos como nossos corpos têm sido subjugados e escamoteados em função da sociedade do consumo. Assim contribuímos sobremaneira para manutenção do *status quo*, que preconiza modelos estereotipados de beleza e a padronização de gestos.

- Critérios para atendimento em creches (2009)

Observamos, no documento, aspectos sobre a organização e funcionamento das creches com relação à prática pedagógica e critérios para definição de diretrizes e normas políticas. “As rotinas da creche são flexíveis e reservam períodos longos para as brincadeiras livres das crianças” (CAMPOS, 2009, p.14). Prevê a interação e participação ativa da família e compreensão da criança como sujeito. “Nossas crianças têm direito de correr, pular e saltar em espaços amplos, na creche ou nas suas proximidades” (CAMPOS, 2009, p.23). Evidenciamos, portanto, a concepção de aprendizagem pelo movimento corporal e sua relação com o ambiente.

Neste sentido, é importante o espaço para interação e brincadeira. Encontramos, na materialidade discursiva, uma educação corporal a partir do movimento que caminha para um processo de emancipação corporal. Todavia, como explicitado por Kishimoto (2001), mesmo que o discurso oficial contemple o espaço para o brincar na educação infantil, na verdade este não tem sido encontrado na rotina das crianças, parece que a brincadeira foi usurpada do cotidiano.

- Política de Educação Infantil no Brasil: Relatório de Avaliação (2009)

O documento Política de Educação Infantil no Brasil (2009) baseia-se em três pressupostos: o primeiro, o desenvolvimento integral da criança; o segundo, a favor dos pobres; e o terceiro, como suporte para vida.

Mas, apesar do primeiro pressuposto ser o desenvolvimento integral da criança, o documento não faz menção ao corpo da criança, parece que as crianças não têm corpo. “Percebemos que o corpo e o movimento ainda são questões difíceis de lidar no contexto da educação Infantil” (OLIVEIRA, 2008, p.7).

O programa de Educação Infantil deve ser focado para o desenvolvimento equilibrado e integral, “brincar e interagir são mais importantes do que estudos e instrução” (BRASIL, 2009, p.53). Contudo, no Brasil, a educação infantil está mais próxima do primário do que do pré-primário, não só pela preocupação com a alfabetização e conhecimentos matemáticos, presentes em muitas instituições pesquisadas. Conforme afirma Gonçalves (1994 p.36) “[n]a escola, constatamos, assim, as características do processo civilizatório de formalizar as ações humanas, dissociando-as da participação corporal”.

Por isso reforçamos a necessidade de uma educação infantil de qualidade, como direito social para minimizar os efeitos da desigualdade social, que só é possível a partir de uma educação corporal efetiva que contemple as diferentes habilidades corporais e possibilite a compreensão do processo de significação corporal.

Porém, as reformas no campo educacional têm sido utilizadas como instrumento para facilitar a entrada de capital internacional. A educação colocada como mercadoria, tem sua estrutura cada vez mais próxima à empresa, visa apenas o lucro e a competitividade, atendendo aos interesses neoliberais. A escola posta como mecanismo de controle social (MAUÉS, 2003).

Apesar de o documento propor uma avaliação da qualidade da educação infantil no Brasil, não identificamos como a prática pedagógica tem ocorrido, nem como as proposições dos documentos oficiais se materializam no corpo das crianças.

- Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil 2010

Conforme o Parecer CNE/CEB N°: 20/2009, “As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, de caráter mandatário, orientam a formulação de políticas, incluindo a de formação de professores e demais profissionais da Educação” (BRASIL, 2009, p. 3).

No que diz respeito à educação corporal, é imprescindível levar em consideração “a integralidade e indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural das crianças” (BRASIL, 2009, p. 6). Bem como os atos de tomar banho, alimentar-se, entres outros, permitem às crianças o relacionamento com o próprio corpo e as atividades motoras possibilitam “ampliar a

sensibilidade da criança à música, à dança, à linguagem teatral, abrem ricas possibilidades de vivências e desenvolvimento para as crianças” (BRASIL, 2009, p. 16).

Após sua homologação, a Resolução nº 5 de 17 de dezembro de 2009, “[f]ixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil”, oferecida por creches e pré-escolas para educar e cuidar de crianças de zero a cinco anos de idade, diferentemente da idade de corte que preconiza a LDB 9394/96 de seis anos de idade. Entendemos a criança como,

sujeito histórico de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010, p.12).

Compreendemos a escola como espaço para possibilitar a convivência e igualdade de oportunidades no acesso de vivências da infância, em relação complementar com a família (BRASIL, 2010). Assim, a ampliação da cultura corporal de movimento, de maneira contextualizada e adequada à realidade das crianças, é preponderante para equalização social por possibilitar o reconhecimento dos sujeitos, bem como seu processo de significação, dada a sua materialidade, o corpo significa em seu próprio ambiente (ORLANDI, 2012).

Dessa forma, a educação infantil visa ao acesso de diferentes linguagens e ao direito, “à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, a convivência e interação com outras crianças” (BRASIL, 2010, p. 18). Todavia acreditamos que deveria ser acrescentado o direito ao movimento livre e espontâneo, considerando-o como “uma das múltiplas e importantes linguagens expressivas, a criança tem o direito de não ser privada do mesmo na educação infantil ou ser exposta a práticas espontaneístas” (OLIVEIRA, 2008, p.9).

Conforme Kishimoto (2001), a escola tem sobreposto a expressão gráfica a outras linguagens, como a simbólica e o movimento. Para Gonçalves (1994, p. 36), tem-se privilegiado “(...) operações cognitivas abstratas, desvinculando-as de experiências sensoriais concretas”. Mostramos assim como a escola infantil privilegia conteúdos escolares e marginaliza a expressão das crianças. “A despeito dos avanços

teóricos, das mudanças nas políticas públicas e nas propostas curriculares, predominaram práticas instrucionais voltadas ao ensino, mesmo em relação às crianças bem pequenas” (KRAMER, NUNES & CORSINO, 2011 p.78).

- Construção de uma sistemática de avaliação (2012)

No documento “Educação Infantil: subsídios para construção de uma sistemática de avaliação”, identificamos, assim como nos anteriores, que a avaliação da Educação Básica é significada com foco no desempenho cognitivo dos alunos, através de exames: Prova Brasil, ENEM e Provinha Brasil, (BRASIL, 2012). Chamamos atenção mais uma vez para o lugar privilegiado das habilidades cognitivas relacionadas aos conteúdos das disciplinas, em detrimento das habilidades corporais.

Identificamos a proposição de diretrizes que possibilitam um panorama da realidade educacional, através das políticas e programas implementados, bem como padrões de referência para avaliação da qualidade. Todavia, “[a] perspectiva de assumir padrões de referência para avaliação não pode significar, no entanto, uma simplificação da realidade, reduzindo-a a unidades simples e quantificações, e nem mesmo a circunscrição da atividade avaliativa a uma dimensão técnica” (BRASIL, 2012, p.25).

Recomendamos então a continuidade de estudos e propostas para avaliação da e na educação infantil, incluindo a criança (e seu corpo), enquanto *sujeito de* e *sujeito a*, no contexto sócio histórico (ORLANDI, 2012). Conforme Oliveira (2008), os estudos que envolvem a educação corporal e movimento na educação infantil precisam ser mais contundentes.

- Lei de Diretrizes e Bases 12.796/13 e a Base Nacional Curricular Comum 2017

Altera a Lei nº 9.394/96 e fixa em seu art. 4º a obrigatoriedade da educação básica gratuita dos 04 aos 17 anos de idade. Sobre a Educação Infantil, elucidamos o artigo 29º que “tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” A lei não discute questões específicas da educação corporal, muito

menos fala do corpo, mas a obrigatoriedade escolar dos 4 aos 17 anos (BRASIL, 2013) nos obriga a repensar a escola e o ensino infantil, pois, “(...) pela materialidade das ações desenvolvidas, se reconfigura, aproximando a pré-escola do ensino fundamental e distanciando a creche do que se tem defendido como direito das crianças” (KRAMER, NUNES & CORSINO, 2011 p.73).

As crianças são submetidas cada vez mais cedo a práticas instrucionistas. A não abordagem do corpo na lei nos leva a crer que mais uma vez a Educação Infantil está adequada aos interesses da ideologia neoliberal vigente e não com equalização social veiculada no discurso oficial.

No que diz respeito às Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica publicadas em 2013, apesar de contemplar a Educação Infantil e trazer em seu bojo um capítulo destinado à revisão das Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil, não encontramos aspectos que não os já bordados, tendo em vista que os tópicos elencados são: o relatório do Parecer CNE/CEB Nº: 20/2009 e a Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, já contempladas nas Diretrizes Curriculares publicadas em 2010 e discutidas anteriormente.

Entretanto, observamos mudanças significativas no que diz respeito ao trato pedagógico no campo da educação corporal e Educação Infantil na Base Nacional Curricular Comum (2017) numa perspectiva de “ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades” (p.32), levando-se em consideração a interação e brincadeira como estruturantes nesse processo.

O documento em si está disposto de maneira didática estabelecendo seis direitos básicos das crianças pequenas, entre eles: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se a partir de cinco campos de experiência com uma valorização da linguagem corporal de maneira a contribuir para o desenvolvimento da criança enquanto sujeito histórico.

Apesar da manutenção do enfoque cognitivo, vemos uma intencionalidade na educação infantil e uma abordagem mais preocupada com o educar que está previsto nos documentos anteriores. Entretanto, alguns aspectos merecem um olhar mais atento, como as condições necessárias para efetivação dessa proposta (espaços adequados, materiais, qualificação profissional, etc.). A formação docente é apontada ponto chave para

melhoria na qualidade da educação infantil (KRAMER, NUNES & CORSINO, 2011; GATTI, 2010; SAVIANI, 2009; MAUÉS, 2003; AYOUB, 2001).

Para Gatti (2010), a formação identificada a partir dos currículos é insuficiente para a atuação pedagógica, tanto no que diz respeito aos conteúdos das disciplinas, quanto à educação corporal que deve estar inserida na prática cotidiana. Na mesma linha, identificamos, em Saviani (2009), como a formação de professores tem sido marcada por um processo de descontinuidade e a questão pedagógica até hoje não é abordada de maneira satisfatória. Isso em virtude dos dois modelos de formação docente utilizados, o primeiro dos conteúdos e o segundo pedagógico-didático. Dessa forma os cursos de pedagogia, historicamente, abarcam os processos didáticos, enquanto as demais licenciaturas conteúdos específicos das disciplinas (SAVIANI, 2009).

Nessa direção, segundo Ayoub (2001), alguns estudos com fundamentação na pedagogia defendem a atuação do(a) professor(a) “generalista” no desenvolvimento das atividades pedagógicas. Enquanto outros estudos propõe um modelo de ensino baseado em disciplinas, nesse caso, junto com o (a) professor(a) “generalista”, o(a) professor(a) “especialista” em diferentes áreas, como a Educação Física, para atuar em aulas específicas.

Pensar a criança como sujeito, pressupõe “pensar num currículo que contemple diferentes linguagens em suas múltiplas formas de expressão, as quais se manifestam por meio da oralidade, gestualidade, leitura, escrita, musicalidade...” (AYOUB, 2001, p. 54). Nesse caso a linguagem corporal constitui numa rica possibilidade de expressão. Assim a presença de professores especialistas pode configurar-se ótima possibilidade para o trabalho em parceria.

(...) poderíamos pensar não mais em professoras(es) “generalistas” e “especialistas”, mas em professoras(es) de educação infantil que, juntas(os), com as suas diversas especificidades de formação e atuação, irão compartilhar seus diferentes saberes docentes para a construção de projetos educativos com as crianças (AYOUB, 2001, p. 56).

Como a educação “no” e “pelo” corpo e diante da necessidade de uma educação para o corpo, acreditamos que a expressão corporal é uma das principais linguagens a serem desenvolvidas na Educação Infantil. Nesse sentido a inserção da Educação

Física na Educação Infantil pode ser o espaço para a criança brincar e apreender a linguagem corporal, já que a especialidade da área se enquadra justamente no âmbito da cultura corporal.

E, mesmo com a deficiência na formação para atuar na Educação Infantil, algumas experiências na área mostram que “(...) a presença do(a) profissional da educação física na educação infantil pode colaborar muito positivamente na educação das crianças (...)” (AYOUB, 2001, p.59).

Considerações Finais

Nos documentos analisados, identificamos uma compreensão voltada para a capacidade laboral do corpo, enquanto máquina produtiva que atende aos interesses do mercado. Encontramos, nos discursos oficiais, a fragmentação do corpo apesar do discurso da totalidade. Percebemos a materialização de uma ideologia capitalista de valorização intelectual em detrimento de outras habilidades corporais, no sentido de alienação corporal e manutenção da ordem social vigente.

Em suma, a discussão estabelecida nos documentos não oferece subsídios necessários à uma educação de qualidade, no que tange aos aspectos na abordagem da educação no corpo - tratado apenas como parte da criança - e do movimento - abordado como instrumento para aquisição de habilidades e não como veículo de apropriação e expressão inerente à criança, pela qual apreende e reflete signos sociais.

As indicações previstas em lei não se efetivam no âmbito escolar. Até mesmo as proposições (insuficientes) dos Referenciais Curriculares não são encontradas na prática pedagógica. Não há preocupação em verificar como as indicações tem se materializado nos corpos das crianças e os processos avaliativos tem se concentrado em resultados.

Além disso não há discussão acerca de como a educação historicamente incide no corpo das crianças. Em alguns momentos até parece que se fala de uma criança sem corpo. Assim é urgente um melhor encaminhamento dos documentos no que tange ao trabalho pedagógico da educação corporal enquanto fim.

A partir de estudos já realizados, percebemos que, apesar de no discurso os documentos legais estabelecerem a importância da brincadeira e o movimento,

esse direito tem sido negado as nossas crianças e a escola tem priorizado conhecimentos cognitivos deixando de lado outras habilidades corporais.

Nesse meandro, a formação docente é apontada como preponderante para mudança do quadro. É imprescindível reformular as estruturas que envolvem o processo de formação docente (propostas pedagógicas, currículos, formação continuada, condições de trabalho, etc.), deve ocorrer levando-se em consideração o papel social da escola, como veículo para transformação social. Assim é fundamental a participação de profissionais que disponham do repertório necessário para atuar na EI, neste caso o professor de Educação Física pode contribuir por dispor de elementos essenciais no trato da cultura corporal.

Portanto, é iminente estudos *in locu* para verificar como tem se desenvolvido a educação corporal na educação infantil, tendo em vista que é impossível reconhecer a realidade deste nível de ensino apenas a partir de seus pressupostos legais.

Referências

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Base Nacional Curricular Comum. http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf

_____. Plano Nacional de Educação 2014-2024 [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p. – (Série legislação; n. 125).

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC, SEB, 2013.

_____. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Diário Oficial da União - Seção 1.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *EDUCAÇÃO INFANTIL: Subsídios para construção de uma sistemática de avaliação*. Brasília: MEC, SEB, 2012.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Brasília: MEC, SEB, 2010b.

_____. Ministério da Educação. *Parecer CNE/CEB nº 20/2009*. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 2009a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Política de educação infantil no Brasil: Relatório de avaliação*. Brasília: MEC, SEB; Unesco, 2009b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2009c.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação*. Brasília: MEC, SEB, 2006a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de educação infantil*. Brasília: MEC, SEB, 2006b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil/Ministério da Educação*. Brasília. DF. v.2; il. 2006c.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil/Ministério da Educação*. Brasília. DF. v.1; il. 2006d.

_____. Ministério da Educação. *Integração das instituições de educação infantil ao sistema de ensino: um estudo de caso de cinco municípios que assumiram desafios e realizaram e conquistas*. – Brasília MEC/SEF, 2002.

_____. *Lei nº 010172*, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.

_____. Plano nacional de educação. Brasília: Senado Federal, UNESCO, 2001. 186p.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília: MEC/SEF, v.3 1998a.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília: MEC/SEF, v.2 1998b.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília: MEC/SEF, v.1 1998c.

_____. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Lei no 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

CAMPOS, M. M. *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*. Brasília: MEC, SEB, 6ª ed. 2009.

FALCO, F.; KOK, M. G. P. *A importância do espaço na educação infantil*. Instituto Superior de Educação Vera Cruz. 2009. Disponível em: http://www.veracruz.edu.br/cevec_informa/06_2009/doc/monografia_fernanda_%2de_%2ofalco.pdf>

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação e Sociedade*, Campinas. V.31. n. 113, p. 1355-1379, 2010.

GONÇALVES, M. A. S. *Sentir, Pensar, Agir: corporeidade e educação*. 4ª edição - Campinas - SP: Papirus, 1994.

KISHIMOTO, T. M. Brinquedos e materiais pedagógicos nas escolas infantis. In: *Educação e Pesquisa. Revista da Faculdade de Educação da USP*, São Paulo. v.27, n.2, jul. dez. 2001. p.229-265.

KRAMER S.; NUNES, M. F. R.; CORSINO, P. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.37, n.1, 220p. 69-85, jan./abr. 2011.

MAUÉS, O. C. Reformas internacionais da educação e formação de professores. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.118, p.89-117, mar. 2003.

OLIVEIRA, N. R. C. O ESPAÇO DO “CORPO” NA EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA. *Conexões*, v. 6, n. 1, 2008, p. 1-13. Disponível em <http://fefnet178.fef.unicamp.br/ojs/index.php/fef/article/viewFile/207/163>

ORLANDI, E. P. *Análise do discurso: princípios e procedimentos*. 10ª Edição. Campinas – SP – Pontes 2012.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, v.14, n 40, p. 143-155, 2009.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do Trabalho científico*. 23.ed rev. e atual. – São Paulo, Cortez, 2007.

VAZ, C. A. F.; TAVARES, H. M. A importância da Linguagem Corporal na Educação Infantil. *Revista da Católica*, v. 2, n. 4, s.p., 2010. Disponível em: <http://www.catolicaonline.com.br/revistadacatolica/artigosn4v2/17pedagogia.pdf>

Artigo recebido em: 10 de maio de 2019

Aprovado em: 17 de setembro de 2019

SOBRE XS AUTORXS

Wagner Porto Rego Junior é Mestre e doutorando em Educação Física pela Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP/SP). Docente de Educação Física no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IFBAIANO/BA).

Contato: wjr_21@hotmail.com

Rute Estanislava Tolocka é uma professora e pesquisadora na área de desenvolvimento humano e populações de risco.

Contato: nupemlab@gamil.com

ORCID: [0000-0001-5831-1790](https://orcid.org/0000-0001-5831-1790)