

NOTAS SOBRE A INFÂNCIA COMO INVENÇÃO E A CONSTITUIÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR BRASILEIRA

Resumo

O objetivo deste ensaio foi de discutir como determinadas abordagens pedagógicas da Educação Física concebem a infância dentro de suas orientações para o trabalho do professor. Embasamos nosso exercício de escrita em uma revisão histórica que nos possibilitou o reconhecimento da infância e da escola como invenções, e na relação entre essas abordagens e a infância. Como resultados, as abordagens apresentadas partem de pressupostos que tratam a infância e a escola de forma naturalizada. Ao tomarmos a ideia de invenção queremos, minimamente, ativar o exercício de suspeição das certezas nos debates produtores da Educação Física escolar.

Palavras-chave: Educação Física; Infância; Escola.

NOTES ON CHILDHOOD AS THE INVENTION AND THE CONSTITUTION OF THE BRAZILIAN SCHOOL PHYSICAL EDUCATION

Abstract

The objective of this essay was to discuss how certain pedagogical approaches in Physical Education conceive the childhood within their guidelines for the teacher's work. We based our writing exercise on an historical review that allowed us the recognition of childhood and school as inventions, and the relationship between these approaches and childhood. As a result, the approaches presented they treat childhood and school as naturalized. Taking the idea of invention we want minimally activate the exercise of suspicion of certainties in debates producers of Physical Education.

Keywords: Physical Education; Childhood; School.

NOTAS SOBRE INFANCIA COMO LA INVENCION Y LA CONSTITUCION DE EDUCACION FISICA ESCOLAR BRASILEÑA

Resumen

El objetivo de este ensayo fue analizar cómo ciertos enfoques pedagógicos en la Educación Física conciben la infancia dentro de sus directrices para el trabajo del profesor. Embasamos nuestro ejercicio de escritura en una revisión histórica que nos permitió el reconocimiento de la infancia y la escuela como invenciones, y la relación entre estos enfoques y la infancia. Como resultado, los enfoques presentados basan en suposiciones que tratan la infancia y la escuela para naturalizarse. Cuando tomamos la idea de la invención deseamos activar el ejercicio de la sospecha de certezas en la producción del debates de la Educación Física escolar.

Palabras-clave: Educación Física; Infancia; Escuela.

INTRODUÇÃO

A Educação Física está presente nas escolas brasileiras a mais de um século. Desde seu aparecimento, essa prática esteve a serviço da construção de uma sociedade e, conseqüentemente, dos sujeitos que dela fazem parte. Conforme orientação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 2013), a Educação Física é um componente curricular obrigatório da Educação Básica, fato que indica o direito dos alunos, de todos os níveis de ensino, aos conhecimentos relativos a essa disciplina durante sua escolarização.

Observamos que os objetivos e conteúdos relativos à Educação Física escolar brasileira se alteraram ao longo dos anos, alterações essas em função das demandas sociais vivenciadas em cada década. Se o projeto inicial de Educação Física na escola era de contribuir com a formação de crianças e jovens fortes e saudáveis, através da prática da ginástica e dos esportes, após a década de 70 surgem novas abordagens para orientar o trabalho do professor de Educação Física, as quais buscam contribuir de forma mais ampla com a formação dos alunos (DEBERTOLI; LINHALES; VAGO, 2006; BRACHT, 1999b).

Tomando a infância como uma categoria inventada (STEINBERG; KINCHELOE, 2001; NARODOWSKI, 1998), e não como uma etapa natural de desenvolvimento humano, objetivamos com esse ensaio incitar o estranhamento e, conseqüentemente, a discussão acerca de como determinadas abordagens pedagógicas concebem a infância dentro de suas orientações para o trabalho do professor. Para isso, embasamos nosso exercício de escrita na análise de quatro abordagens fundamentais ao movimento renovador da Educação Física brasileira, disparado no decorrer da segunda metade do século XX e que, por efeito, ainda afeta nosso presente. Especificamente, nos referimos, ao longo deste documento, às seguintes abordagens: desenvolvimentista, psicomotora, crítico-superadora e crítico-emancipatória.

SOBRE INFÂNCIA E ESCOLA: DAS INVENÇÕES À REALIDADE

Partiremos do exercício de suspeita das perspectivas, pautadas nos saberes produzidos em biologia e psicologia, que tomam a infância como uma etapa natural de crescimento, sucedida pela adolescência, até a idade adulta. De modo mais específico, tomaremos a infância como uma categoria social inventada na modernidade e que ainda

está em permanente construção (STEINBERG; KINCHELOE, 2001; NARODOWSKI, 1998). Só assim, sob a esteira da perceptiva indicada, nos é possível estranhar certos entendimentos, muitas vezes, engessados em obviedades do nosso cotidiano. Conforme Sarmiento (2004),

A ideia de infância é uma ideia moderna. Remetidas para o limbo das existências meramente potenciais, durante grande parte da Idade Média, as crianças foram consideradas como meros seres biológicos, sem estatuto social nem autonomia existencial. [...] Daí que, paradoxalmente, apesar de ter havido sempre crianças, seres biológicos de geração jovem, nem sempre houve infância, categoria social de estatuto próprio (p. 10-11).

Admitir a invenção da infância não se equivale a denunciar uma mentira. Inventar não faz oposição à verdade. Invenção, aqui, associa-se a condições de possibilidade, ao arranjo circunstancial e contingencial que tornam um acontecimento evidente. Nesses termos, a infância limita-se ao estatuto de categoria individualizante e coletivizante que, simultaneamente, ao ser inventada, inventa as pessoas que dela farão parte: as crianças. Ancorados no conceito de nominalismo dinâmico (HACKING, 1986), diríamos que a infância é inventada ao passo se diferencia determinados indivíduos ao nomeá-los infante. As considerações teóricas específicas sobre a infância enquanto categoria social, datam de um período após a Idade Média. Apenas com a passagem das “escolas” medievais, espécie de grêmio que unia aprendizagem e formação¹, a instituições modernas, formatadas em colégios jesuítas, atividades de maior controle moral e o exercício da individualização psicológica contribuirão para a fabricação de uma alma infantil esculpida a fortes golpes de submissão: “submetimento das paixões à razão, submetimento do corpo ao espírito, submetimento da liberdade à obediência, submetimento da consciência ao confessor e diretor espiritual, dos filhos aos pais, da mulher ao marido, e dos súditos ao monarca” (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992, p. 10).

Oliveira (2005, p.98) acrescenta que na Idade Média não havia um “sentimento de infância”. As crianças não ocupavam um espaço social próprio e eram tratadas da mesma forma que um sujeito adulto. Elas compartilhavam, diariamente, das experiências dos mais velhos, tanto no âmbito das atividades profissionais como fora delas. Uma possível explicação para esse tratamento com as crianças, pode ser

¹ Durante a Idade Média, predomina um sistema de transmissão de saberes caracterizado pela “mistura de idades dos estudantes, pela simultaneidade dos ensinamentos, pela quase ausência de exames, e pela inexistência de práticas disciplinares entendidas no sentido moderno e aplicadas pelos professores” (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992, p. 10). Não havia, nessas circunstâncias, o trato diferenciado por etapas de crescimento ou desenvolvimento corporal nem intelectual.

fundamentada no fato que filósofos como Descartes e Santo Agostinho, no século XVII, acreditavam que a criança não era dotada de linguagem² e que, portanto, não poderia contribuir para a construção da sociedade (STEINBERG; KINCHELOE, 2001; JUNIOR, 2000).

Com os movimentos civilizatórios e as condições que possibilitaram a constituição de uma sociedade moderna, principalmente em países da Europa, a invenção do termo infância ganha sentido. Segundo Elias (1994), a formação da sociedade moderna ocidental é caracterizada pela padronização de determinados modos de comportamento entendidos como marcadores de civilização. Países como França, Inglaterra e Alemanha são pioneiros na implantação de um processo civilizador pelo qual se incumbe a regulação e a orientação de comportamentos socialmente aceitos. Nesse contexto, a criança passa a ser entendida como um futuro adulto e assume um papel de sujeito fundamental nesse processo, pois sua condição de incerteza deve ser diferenciada e tratada como categoria específica do desenvolvimento humano. A criança, antes colocada no vácuo de espera da maturação biológica, ganha aos poucos atenção e *status* de objeto a ser observado, conhecido, categorizado em um período potente às projeções de qualquer modelo social desejado.

Entre os séculos XVIII e XIX, segundo Donzelot (1986), há o aparecimento do que podemos chamar de “governo da criança”, em que dispositivos são criados com a justificativa de educar as crianças como: o jogo educativo, as histórias infantis, os espaços reservados só para a criança, entre outros. Temos, então, a criação de tecnologias específicas dedicadas à diferenciação entre crianças e adultos, procedimentos articulados à formatação de um modelo familiar ajustado ao funcionamento institucional característico de um Estado Moderno.

[...] a família, que outrora voltara a criança estatuto subalterno da companhia das aias e criadas, reconstitui-se através do seu centramento na prestação de cuidados de protecção e estímulos ao desenvolvimento da criança, que torna, por esse efeito, o núcleo da convergência das relações afectivas no seio familiar da classe média e o destinatário dos projectos de mobilidade social ascendente, pelo investimento na formação escolar, por parte das classes populares (SARMENTO, 2004, p.11).

Nesse sentido, a invenção da infância se dá no desenrolar de processos administrativos vinculados ao desejo de ordenação social. Cuidar da infância é muito mais uma questão de governar e disciplinar o comportamento das futuras gerações, do

² A palavra infância deriva do termo “infante” que significa aquele que “não fala” (JUNIOR, 2000, p.46).

que atentar para um processo natural do desenvolvimento biológico e psicológico de certa etapa da vida humana (CHAMBOREDON; PREVOT, 1986).

Ao longo da Idade Moderna, principalmente com a expansão do modo de produção capitalista no século XIX, as crianças são consideradas, cada vez mais, sujeitos úteis na construção da sociedade. Passam a representar uma categoria bem delimitada no meio social que tem a escola como lugar específico de enclausuramento legitimado pelo exercício da modelação moral adequada aos padrões, reconhecidamente, civilizados (NARADOWISKI, 1998). O processo de escolarização, ou seja, de formação e consolidação da instituição escolar como espaço prioritário para preparação das crianças à ocupação de determinados papéis na sociedade, destaca-se como acontecimento potencializador da estatização da infância como um projeto de sucesso. Varela e Alvarez-Uria (1992), indicam cinco dispositivos chave para o entendimento das condições que possibilitaram tal arranjo: 1) a definição de um estatuto da infância; 2) a emergência de um espaço específico destinado à educação das crianças; 3) o aparecimento de um corpo de especialistas da infância dotados de tecnologias específicas e de “elaborados” códigos teóricos; 4) a destruição de outros modos de educação; 5) a institucionalização propriamente dita da escola: a imposição da obrigatoriedade escolar decretada pelos poderes públicos e sancionada pelas leis. Arranjo que permitiu outorgar à escola o reconhecimento de espaço indispensável ao funcionamento e controle social.

Entretanto, cabe salientar que o processo de escolarização da infância não consiste em um projeto social unificador por princípio. O aparecimento da escola e seus procedimentos não confirmam a existência de uma infância universal, como fase da vida comum a todos. O confinamento institucional opera por diferenciação de dois polos bem demarcados no período industrial que funda a modernidade: burguesia e classes populares. Entre os séculos XVII e XIX a infância burguesa era encaminhada para escolas que as instruíam para dar seguimento às tradições familiares, enquanto as crianças das classes populares eram encaminhadas para instituições assistencialistas, o que segundo Oliveira (2005, p.101) “[...] parece ter reforçado o escamoteamento da realidade social ainda existente”.

Contudo, não queremos aceitar o atraente convite de estender tal contexto aos nossos dias, assumindo-o como matriz da presente realidade sobre escola e infância em termos gerais. O breve exercício de retomada histórica demonstra a infância e a escola como invenções modernas e úteis a determinados fins. Por essa perspectiva, nos

interessa reforçar a ideia que, na condição de invenções, a tentativa de aprisionamento da infância e da escola em papéis estanques, no sentido, de proferir o que cada uma, realmente, é ou deveria ser, se fragiliza. Entretanto, nos conduz à possibilidade de pensá-las como estratégias, até certo ponto, bem sucedidas, pois seus efeitos afetam nossos modos de pensar e de agir, principalmente, sobre educação de crianças e jovens até hoje.

EDUCAÇÃO FÍSICA BRASILEIRA E O MOVIMENTO RENOVADOR

A invenção da escola na modernidade fez surgir um conjunto de disciplinas curriculares com a finalidade de cuidarem dos conhecimentos que deveriam ser objeto de ensino às crianças e aos adolescentes. Baseado no pensamento fundamentado nas ciências positivistas e na fragmentação dos conhecimentos, as disciplinas escolares foram separadas em disciplinas interessadas no cuidado da mente/alma e outras o cuidado com o corpo dos alunos. Coube então à Educação Física³, presente no currículo escolar desde o século XIX, o cuidado com o disciplinamento dos corpos das crianças e adolescentes (DEBERTOLI; LINHALES; VAGO, 2006).

No caso específico da realidade brasileira, a Educação Física como uma prática, adentra os muros da escola influenciada principalmente pelos ideais militares e higiênicos, ajustada a uma grande preocupação com a saúde pública e a higiene individual e coletiva da população nacional. Conforme Bracht (1999a, p.73)

Assim, o nascimento da EF se deu, por um lado, para cumprir a função de colaborar na construção de corpos saudáveis e dóceis, ou melhor, com uma educação estética (da sensibilidade) que permitisse uma adequada adaptação ao processo produtivo ou a uma perspectiva política nacionalista, e, por outro foi também legitimada pelo conhecimento médico científico do corpo que referendava as possibilidades, a necessidade e as vantagens de tal intervenção sobre o corpo.

De forma a contribuir com um projeto de nação civilizada, a Educação Física escolar cumpria com a função de disciplinar os corpos das crianças com o objetivo de formar sujeitos mais fortes e saudáveis fisicamente, para a defesa da pátria, no caso dos meninos, e para dar menos despesas e problemas ao estado em conter modos de vida que não se adequassem ao padrão vigente.

³ Até mais da metade do século XX a Educação Física era considerada uma atividade extracurricular e não se equivalia aos demais componentes curriculares da escola, como as disciplinas de português e matemática (SILVA; VENÂNCIO, 2011). No entanto, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional a Educação Física passa a ser considerada como um componente curricular obrigatório (BRASIL, 2013).

Desde o momento em que essa disciplina consolida-se na escola pela função de contribuir com a educação das crianças e a construção da sociedade, inevitavelmente compartilha mudanças vinculadas às transformações sociais, que permitem seu redimensionamento. Sua definição técnica como prática pedagógica passa por um processo de intelectualização, o que implica, por sua vez, na autoavaliação de sua utilidade social, sua legitimidade e seu possível reconhecimento científico. Para Bracht (1999b), esse processo pode ser chamado de movimento renovador da Educação Física, sustentado na criação de diferentes abordagens pedagógicas. Mobilização intelectual acionada frente ao forte investimento científicizador que, de certa forma, despedagogizou a Educação Física conhecida pelos aspectos ginásticos de fundo higienista e moralizante, em detrimento do desenvolvimento esportivo.

Se o que permitiu a consolidação do que conhecemos hoje por Educação Física nos currículos escolares brasileiros do século XIX, e que se estende até mais da metade do século XX, foi o disciplinamento dos corpos das crianças, principalmente, através da influência ginástica francesa. A popularização das práticas esportivas ascendentes até meados do século XX, bem como seus efeitos de governo, demanda investimento massivo da comunidade científica da Educação Física voltada para seu desenvolvimento. Diante desse cenário, a tentativa renovadora do sentido atribuído tal disciplina no espaço escolar se dá na correnteza de sua repedagogização, tornando sua atenção à infância com base nos estudos da área de psicologia do desenvolvimento. Entre as décadas de 1970 e 1980, como efeito, são criadas duas abordagens para orientar o trabalho do professor na escola: a abordagem psicomotora e a abordagem desenvolvimentista (OLIVEIRA, 2005).

A abordagem psicomotora ou psicomotricidade é considerada o primeiro movimento dedicado a direcionar um ensino específico de Educação Física para as crianças. Tem como princípio norteador a articulação do desenvolvimento das capacidades físicas aos conhecimentos de origem psicológica. Foi uma proposta divulgada inicialmente nas escolas que atendiam crianças com deficiência mental ou física e que rapidamente adentrou as instituições escolares consideradas regulares. O principal objetivo do professor que utiliza essa abordagem para embasar seu projeto de aula é garantir a formação integral das crianças através de brincadeiras e jogos, o que engloba o desenvolvimento cognitivo, afetivo e psicomotor (DARIDO; RANGEL, 2011).

Já entre as décadas de 1980 e 1990, surge a abordagem desenvolvimentista. Tendo como um dos seus principais representantes o professor Go Tani⁴. Tal abordagem, foi pensada inicialmente para adequar o trabalho do professor de Educação Física a crianças entre 4 e 14 anos. Essa abordagem fundamenta-se no movimento humano e tem como objetivo o desenvolvimento do comportamento motor da criança. Para isso, prescreve que o professor trabalhe com conteúdos desenvolvidos adequadamente a cada faixa etária e seguindo uma ordem crescente e cumulativa: das habilidades básicas para as habilidades específicas⁵ (DARIDO; RANGEL, 2011).

Ao caracterizarmos, rapidamente, essas duas abordagens, destacamos que mesmo estando articuladas ao movimento histórico que dá início à tentativa de renovar os contornos epistemológicos de sua prática pedagógica, tais investimentos limitam-se ao reconhecimento da infância como categoria naturalizada. Por essas perspectivas, parece não haver dúvidas quanto ao trato para com a infância, pois se trata apenas de provar que a Educação Física deve agir sobre ela. Ainda que defendam e direcionem seus arranjos teóricos a uma prática pedagógica escolar fundamental ao desenvolvimento da criança, tais abordagens reduzem a infância a um tipo específico de corpo com determinado acervo de movimentos e habilidades. A infância como categoria social inventada não figura como algo a ser levado em consideração. Tanto a constituição sócio-histórica da infância e da escola como da própria disciplina em questão, são ignoradas frente à convicção de legitimar a Educação Física naquele espaço e dedicá-la àquela categoria.

No entanto, esse não foi o único arranjo possível à teorização de uma Educação Física escolar. Entre outras concepções, destacamos duas abordagens que se desdobraram de fundamentações teóricas críticas em educação e que interpelam de modo considerável a atuação dos professores até hoje: Crítico-Superadora e Crítico-Emancipatória (BRACHT, 1999a). Abordagens ajustadas ao contexto histórico, político e cultural de seu tempo. Alicerçadas em ideais reformadores de um sistema educacional considerado conivente às disputas de classes. Pautadas em preocupações sociais transferidas às especificidades do ensino de uma Educação Física questionadora de seus

⁴ O professor Go Tani atua na Educação Física desde a década de 1970. Considerado um dos mais importantes estudiosos da Educação Física brasileira, é professor titular da Escola de Educação Física e Esporte da USP e atua, principalmente, nos campos de investigação da Aprendizagem Motora, Educação Física escolar e Epistemologia da Educação Física.

⁵ As habilidades básicas podem ser classificadas em habilidades locomotoras (andar; correr e saltar), manipulativas (arremessar, chutar, rebater) e de estabilização (girar, rolar e realizar posições invertidas), e as específicas estão relacionadas à prática do esporte, do jogo e da dança (DARIDO; RANGEL, 2011).

próprios fins, frente aos conteúdos que assume desenvolver e aos estudantes que objetiva que formar.

A abordagem Crítico-Superadora, construída a partir de teorias críticas da educação, defende que o objeto principal da Educação Física na escola é a cultura corporal. Sistematiza o ensino dos conteúdos que compõem a cultura corporal, entre eles os jogos, esportes, ginásticas, danças e lutas, através dos ciclos de escolarização. Como metodologia, propõe olhar para as práticas constitutivas da cultura corporal como “práticas sociais” produzidas pela ação humana com vistas a atender as necessidades sociais. Dessa forma, as atividades corporais, esportivas ou não, componentes da nossa cultura corporal, são vivenciadas tanto no “fazer” corporal, como na necessidade de se refletir sobre o significado/sentido desse mesmo “fazer”. Tal ação pedagógica tem, no conhecimento sobre a realidade manifestada pelo aluno, o seu ponto de partida (COLETIVO DE AUTORES, 1999).

A abordagem Crítico-Emancipatória foi baseada inicialmente na pedagogia de Paulo Freire. Segundo Bracht (1999a), para essa abordagem a função da escola é de formar um aluno crítico e autônomo na sociedade e da Educação Física de oportunizar aos alunos o desenvolvimento da capacidade de analisar e agir criticamente sobre a cultura do movimento própria do local onde vive. Essa abordagem, ao contrário das já citadas, não aponta nenhuma sequência de conteúdos para serem trabalhados ao longo da seriação escolar, mas defende o movimento humano como conteúdo principal a partir de uma cultura de movimento imbricada no esporte, na dança e nas atividades lúdicas (OLIVEIRA, 1997).

CONSIDERAÇÕES DESCONFORTANTES

Após o breve exercício de retomada histórica pelo qual consideramos a invenção da infância e da escola como categoria e espaço inventados, assim como as quatro abordagens⁶ pedagógicas definidoras do movimento renovador da Educação Física, como disciplina obrigatória nos currículos escolares brasileiros, nos cabe estabelecer algumas conexões provocadoras.

⁶ Atualmente essas quatro abordagens citadas para orientar o trabalho do professor de Educação Física dentro da escola coexistem com outras abordagens como: promoção da saúde, educação de corpo inteiro, iniciação esportiva universal, etc. Como o objetivo deste artigo não é a realização de uma revisão extensa das abordagens que fundamentaram e fundamentam o trabalho do professor de Educação Física na escola, optou-se por não desenvolvê-las.

As duas primeiras abordagens citadas, psicomotora e desenvolvimentista, são baseadas na psicologia da aprendizagem e do desenvolvimento. Apesar de algumas divergências encontradas nessas abordagens, quanto ao papel da disciplina dentro da escola⁷, ambas estão apoiadas em uma concepção de desenvolvimento infantil linear, biológico e, em certo ponto imutável. Esse modelo linear de conceber o desenvolvimento da criança em etapas está apoiado principalmente nos estudos de Jean Piaget (DARIDO; RANGEL, 2011). Contudo, não podemos deixar de destacar a importância deste estudioso suíço. Ao desenvolver a noção de estágios de desenvolvimento infantil, interpelou consideravelmente a maneira com que as crianças passaram a ser percebidas pelas teorias pedagógicas. O modelo de Piaget destaca o papel ativo da criança ao longo de seu desenvolvimento, não sendo um sujeito passivo as normas e regras sociais, uma vez que as crianças são capazes de criar as suas próprias formas de convivência (CORSARO, 2011).

Apesar dos estudos de Piaget terem afetado significativamente as concepções de infância, de um ser passivo para um ativo na constituição de si, encontramos algumas limitações nessa abordagem. A abordagem piagetiana foca no desenvolvimento individual da criança e pouco no que as relações sociais entre as crianças com elas mesmas e com os adultos pode influenciar na sua constituição enquanto indivíduo social e que pertence a seu próprio grupo (CORSARO, 2011).

Por isso que, a Educação Física escolar para as séries iniciais baseada nessas duas abordagens, pode deixar de privilegiar o espaço ocupado pela criança na interação com os demais membros da sociedade. Também, por serem abordagens focadas em processos lineares de desenvolvimento infantil, no individualismo, na formação e na preparação infantil, não pensam que a criança pode ser capaz de criar o seu mundo e contribuir para as mudanças sociais de uma forma geral. De acordo com Corsaro (2011, p. 36),

[...] as crianças não se limitam a imitar ou internalizar o mundo em torno delas. Elas se esforçam para interpretar ou dar sentido a sua cultura e a participação dela. Na tentativa de atribuir sentido ao mundo adulto, as crianças passam a produzir coletivamente seus próprios mundos e culturas de pares.

⁷ A abordagem psicomotora tem como justificativa para estar presente na escola a contribuição que as atividades proporcionadas nas aulas de Educação Física e o consequente desenvolvimento motor, cognitivo e afetivo da criança podem colaborar para os demais componentes curriculares. Isto é, a disciplina de Educação Física na escola não se encerra por si mesma, mas serve para os interesses de outras disciplinas na escola, como na ajuda para a alfabetização e o desenvolvimento lógico-matemático. Já a abordagem desenvolvimentista defende que o principal conteúdo da Educação Física na escola é o desenvolvimento humano e sua função não é de desenvolver capacidades que auxiliem nos conteúdos das demais disciplinas escolares (DARIDO; RANGEL, 2011).

Já as duas abordagens pedagógicas críticas da Educação Física escolar, ganham notoriedade a partir da década de 1990. Ambas assentam-se em teorias filosóficas da educação e compartilham o objetivo de desenvolver um aluno com uma compreensão crítica e questionadora da sociedade a qual faz parte. Para organizarem seus conteúdos não se baseiam no modelo de etapas de desenvolvimento, como as abordagens psicomotora e desenvolvimentista, mas nos conteúdos que são pertinentes à realidade em que será desenvolvida.

Em relação as suas concepções de infância, não são elas abordagens pensadas para a educação nas séries iniciais de uma maneira exclusiva, como as abordagens psicomotora e desenvolvimentista, mas apresentam propostas de trabalhos voltados à criança que a levam em consideração como sujeitos culturais pertencentes à dada realidade (DEBERTOLI; LINHALES; VAGO, 2006). Assumem a infância como o período em que se projeta a vida adulta em seus aspectos sócio-culturais e políticos. Entretanto, mesmo embasadas no reconhecimento de que somos resultados de processos históricos, suas propostas se sustentam em um entendimento de infância como categoria que exige cuidados especiais, mas não admitem que tais investimentos reforcem os ideais modernos de ordenação social.

Nesse sentido, é interessante observarmos que, mesmo, em oposição ao utilitarismo higiênico ou esportivo, acabam por reforçar a noção de infância como categoria fundamental para ordenação social. Dessa forma, mesmo que as abordagens críticas não pensem exclusivamente a infância e tragam concepções pouco consistentes sobre o tema, é possível dizer que elas encaram as crianças como componentes de uma categoria social que deve ter sua formação conduzida de acordo com o contexto social que está inserido.

Visto isso, não podemos esquecer que as quatro abordagens pedagógicas da Educação Física escolar, citadas nesse ensaio, foram pensadas a mais de duas décadas e que precisam constantemente colocadas em suspeição tendo em vista que as crianças que eram atendidas nas escolas no século XX não são as mesmas das que hoje ocupam esse mesmo espaço. Como já comentado, a infância é uma categoria social inventada, que está em constante transformação, ao passo que esse movimento opera a própria construção da sociedade, assim como nos coloca Corsaro (2011, p.9), quando fala que

Em primeiro lugar, as crianças são agentes sociais, ativos e criativos, que produzem suas próprias culturas e exclusivas culturas infantis, enquanto

simultaneamente, contribuem para a produção das sociedades adultas. [...] Em segundo lugar, a infância – esse período socialmente construído em que as crianças vivem suas vidas – é uma forma estrutural. Quando nos referimos à infância como uma forma estrutural queremos dizer que é uma categoria ou uma parte da sociedade, como classes sociais e grupos de idades.

Devido as grandes mudanças sociais que transformaram “drasticamente a infância” do século XX e permitem as crianças do século XXI maior acesso a informações sobre os adultos, precisamos pensar a escola e a disciplina de Educação Física, ambas adequadas às novas maneiras de se conceber a infância (STEINBERG; KINCHELOE, 2001). O que observamos hoje, na maioria das escolas e no trabalho com as disciplinas escolares, é uma resistência em tomar a realidade em que as crianças vivem atualmente como aliadas no processo de ensino e de aprendizagem. De acordo com Narodowski (1998, p. 177), a escola, fundada na idade moderna, vem hoje

[...] a se opor à cultura do tempo real, à cultura da mídia, na qual não existe espera, na qual a satisfação do desejo é imediata (para aqueles que podem satisfazê-lo). Uma cultura na qual o filme pode ser adiantado ou atrasado à vontade do espectador, uma cultura de *zapping*. Uma cultura na qual não existem rascunhos porque o processador dá sempre a última versão. Uma cultura *upgrade* na qual a última versão é sempre a melhor.

Dessa forma, pensar a Educação Física na escola, principalmente, para as séries iniciais com base na infância, seja ela definida biologicamente ou por fatores sócio-culturais, é um grande desafio em nosso tempo. Frente a isso, encaminhamos o fim deste ensaio com a indicação de atentarmos cada vez mais para infância e para escola como invenções, de modo que nos deixemos questionar e, até mesmo, fragilizar os perspectivismos pelos quais a Educação Física se legitimou dentro da escola. Não para refutarmos os investimentos do passado, nem tentar ajustá-los às demandas contemporâneas, seja em Educação Física, ou em Educação de modo geral. Trata-se, antes de qualquer prescrição, provocar a atitude de suspeita, de criação e de infinitas articulações dos conhecimentos produzidos em Educação Física como condutores do trabalho do professor na escola.

Como vimos, as abordagens apresentadas partem de pressupostos que tratam a infância e a escola de forma naturalizada, como se estivessem desde sempre aí. Ao evocarmos a ideia de invenção queremos, minimamente, ativar o exercício de suspeição das certezas que, de certa forma, sustentam boa parte dos debates produtores da Educação Física escolar. Ativar tal exercício através da tentativa de deslocar o ponto de partida das discussões centradas em disputas conceituais e prescritivas nos parece um começo, razoavelmente, favorável no processo de ensino da Educação Física.

Referências Bibliográficas:

- BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Caderno Cedes**, ano XIX, n. 48, 1999a, p. 69-86.
- BRACHT, V. **Educação Física e Ciência: cenas de um casamento (in)feliz**. Ijuí: UNIJUÍ, 1999b.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. 8ªed. Brasília: Edições Câmara, 2013.
- CHAMBOREDOM J. PRÉVOT; J. O ofício de criança: definição social da primeira infância e funções diferenciadas da escola maternal. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.59, p. 32- 56, 1986.
- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.
- CORSARO, W. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- DARIDO, S.; RANGEL, I. **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. 2ªed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2011.
- DEBORTOLI, J.; LINHALES, M.; VAGO, T.. Infância e conhecimento escolar: princípios para a construção de uma educação física “para” e “com” as crianças. **Revista Pensar a Prática**, n.5, p.92-105, Jul./Jun. 2001-2002.
- DONZELOT, Jacques. **A polícia das famílias**. Rio de Janeiro. Edições Graal, 2ed, 1986.
- ELIAS, N. **O processo civilizador: Uma história dos costumes**. V1. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994.
- HACKING, Ian. Making up people. In: HELLER, Thomas; SOSNA, Morton; WELLBERY, David. *Reconstructing individualism; autonomy, individuality, and the self in western thought*. Stanford University Press, California, 1986, p.222-236.
- JUNIOR, P. As concepções de infância e as teorias educacionais modernas e contemporâneas. **Revista Educação e Realidade**, v.25, n.1, p.45-58, dez-jan/jul 2000.
- NARODOWSKI, M. Adeus à infância (e à escola que a educava). In. SILVA, L. **Escola Cidadã no Contexto da Globalização**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1998, p.172-177.
- OLIVEIRA, A. Metodologias emergentes no ensino da Educação Física. **Revista da Educação Física /UEM**, 8, 1997, p.21-27.

OLIVEIRA, N. Concepções de Infância na educação física brasileira: primeiras aproximações. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v.26, n.3, p.95-106, maio 2005.

SARMENTO, M. “As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da Segunda Modernidade”. In: SARMENTO, M.; CERISARA, A. **Crianças e Miúdos: Perspectivas Sociopedagógicas da Infância e Educação**. Portugal: Asa Editores, 2004.

SILVA, E.; VENÂNCIO, L. Aspectos legais da Educação Física e Integração à proposta Pedagógica da Escola. In. DARIDO, S.; RANGEL, I. **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. 2ªed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2011.p. 50-63.

STEINBERG, S.; KINCHELOE, J. Sem segredos: cultura infantil, saturação de informação e infância pós-moderna. In. STEINBERG, S.; KINCHELOE, J. **Cultura Infantil: a construção corporativa da infância**. Rio de Janeiro:Civilização Brasileira, 2001, p. 9- 52.

VARELA, J. ; ALVAREZ- URIA, F. A Maquinaria Escolar. **Teoria & Educação**, n.6, p.68-96, 1992.