

A EDUCAÇÃO FÍSICA NAS DIRETRIZES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL DE CAMPINAS¹

PHYSICAL EDUCATION IN THE CURRICULUM GUIDELINES FOR CHILD EDUCATION IN CAMPINAS

Maísa Ferreira²

<https://orcid.org/0000-0002-1576-0622>

Mário Luiz Ferrari Nunes³

<https://orcid.org/0000-0003-0680-5777>

Resumo:

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394/1996 (LDB), a Educação Infantil passa a ser direito das crianças de 0 a 6 anos, o que a torna obrigatória e parte da Educação Básica. Essa condição mobiliza a produção de documentos oficiais normativos e orientadores para a Educação Infantil. Em geral, essas produções propõem que a organização curricular não seja disciplinar. Por outro lado, a LDB afirma a Educação Física como componente curricular obrigatório da educação básica, o que nos faz questionar de que forma a Educação Física se relaciona com a Educação Infantil. O presente estudo buscou problematizar essa relação nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica para a Educação Infantil (2013) de Campinas. Para tanto, realizamos uma análise pós-estrutural de currículo, proposta por Cherryholmes. Os resultados obtidos indicam que embora a Educação Física não conste no documento, há presença de saberes a ela atribuídos como as brincadeiras, tomadas como linguagens do corpo infantil, o que nos incita a afirmar a importância das pedagogias contarem em suas formações com o debate da Educação Física na área das linguagens.

Palavras-chave: educação física; educação infantil; documentos curriculares; infância.

Abstract:

From the Law of Directives and Bases of National Education no. 9.394/1996 (LDB), Early Childhood Education becomes the right of children from 0 to 6 years old, which makes it mandatory and part of Basic Education. This condition mobilizes the production of official normative and guiding documents for Early Childhood Education. In general, these productions propose that the curricular organization is not disciplinary. On the other hand, the LDB affirms Physical Education as a mandatory curricular component of basic education, which makes us

¹ Esta pesquisa foi financiada pela CAPES.

² Aluna de doutorado do programa de pós-graduação da Faculdade de Educação Física da UNICAMP, Campinas-SP, Brasil

³ Professor Doutor do programa de pós-graduação da Faculdade de Educação Física da UNICAMP, Campinas-SP, Brasil.

question how Physical Education is related to Early Childhood Education. The present study sought to problematize this relationship in the Curriculum Guidelines for Basic Education for Early Childhood Education (2013) in Campinas. To this end, we carried out a post-structural analysis of the curriculum proposed by Cherryholmes. The results obtained indicate that, although Physical Education is not included in the document, there is the presence of know led great tributed to it, such as games, taken as children's body language, which incites us to affirm the importance of pedagogues to count in their formations with the debate of Physical Education in the area of languages.

Keywords: physical education; child education; curriculum documents; childhood.

A EDUCAÇÃO INFANTIL E A EDUCAÇÃO FÍSICA

Quando a infância é inventada pela modernidade ocidental, a educação das crianças se torna indiscutível, emergindo, assim, a pedagogia moderna. Como campo científico, esta apresenta discursos voltados aos saberes dos infantis direcionados aos seus corpos, seus desejos, suas vontades, suas linguagens, suas potencialidades, suas vulnerabilidades, entre outros, que produzem formas de governo/controle, criando a identidade do sujeito infantil.

A criança passa a ser considerada um sujeito distinto do adulto, inocente e carente de cuidado e proteção. Por isso, era importante que a criança fosse resguardada, orientada e ter suas vontades direcionadas e asseguradas pelo conhecimento científico (BUJES, 2002). Dos vários lugares criados para resguardar e direcionar as crianças na época moderna, a escola passa a ser referência na orientação infantil. O modelo escolar é disseminado de tal maneira, que a partir do século XVI essa implantação se desenvolve bastante em vários países europeus, porém ganha contornos mais precisos no século XIX, com o desenvolvimento dos saberes médicos e psicológicos.

A obrigatoriedade escolar foi aos poucos sendo imposta em diversos locais do mundo ocidental (RESENDE, 2015). No Brasil, a discussão sobre a obrigatoriedade escolar ocorreu na segunda metade do século XIX, ao mesmo tempo em que iniciava a implementação do modelo escolar e da universalização da escola, discussão intensificada no início do século XX (MARCILIO, 2010). No entanto, no transcorrer do século passado, a educação das crianças de 0 a 6 anos era diferenciada. Para os filhos da classe operária, a responsabilidade ficou circunscrita aos órgãos de assistência social, a fim de garantir uma educação compensatória com ênfase no cuidado médico e alimentar. Para as classes mais altas havia o denominado jardim da infância, que atendia as crianças de 3 a 6 anos, com vistas ao desenvolvimento cognitivo, introduzindo-as precocemente nos processos de alfabetização. A desigualdade social de nosso país também se consolidava com os infantis (KUHLMANN, 1998; KRAMER, 1982).

Com a Constituição Federal de 1988, inicia-se a mudança do tratamento destinado aos infantis no Brasil. A partir desse momento, a criança passa a ser vista como sujeito de direitos, especialmente no tocante ao atendimento educacional. Nessa seara, em 1990, foi homologado o Estatuto da Criança e do Adolescente - Lei 8.069/90 (ECA), que no seu artigo 54, inciso IV, ressalta o fato das creches e pré-escolas serem direitos das crianças. Além disso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996 referenda o ECA, proclamando a Educação

Infantil como direito das crianças de 0 a 6 anos e determina como dever do Estado dar-lhes as condições de acesso e permanência, o que a torna obrigatória e parte da Educação Básica, assim como o Ensino Fundamental e Médio. Por efeito, instalaram-se políticas públicas para esse segmento, dentre elas a produção de documentos oficiais normativos e orientadores.

Sendo assim, tanto a difusão do modelo escolar quanto a questão da obrigatoriedade reforçam ainda mais a instituição escolar como componente importante para o governo da população em geral, especialmente, das crianças, muitas vezes tomando-as como os futuros adultos. Assim, para a realização dessa ação de governar, de exercer o poder sobre o outro, executam-se instruções, regras, disciplinas, prescrições, legislações, como as citadas anteriormente, visando a administração do governo da população. O modelo moderno de escola, então, na medida em que trabalha com procedimentos para governo do infantil, universaliza e enquadra as ações/desejos/vontades do mesmo (RESENDE, 2015).

Neste quadro, os discursos hegemônicos que circulam e universalizam as crianças também chegam na Educação Física. Sayão (1999) explana que, embora a Educação Física desde o século XIX atue na educação dos corpos, no Brasil é somente a partir dos anos 1970 que a Educação Física passa a se preocupar com a Educação Infantil. Desde então, o que se percebe é a hegemonia na Educação Infantil das pedagogias biopsicossociais como as baseadas nos aportes teóricos e metodológicos da psicomotricidade e das teorias que versam sobre o desenvolvimento motor. Essa afirmação encontra respaldo nos estudos de Picelli (2002) relativos ao estado da arte da Educação Física na Educação Infantil no Brasil, no período de 1979 a 2000. A autora identificou as concepções de infância e Educação Infantil presentes em 28 dissertações e 3 teses. O estudo indica sobre os principais objetivos dessas pesquisas, de modo geral, se interessarem em diagnosticar “o desempenho motor, físico e psicossocial das crianças, comparar currículos, verificar a relação entre fatores biológicos e socioculturais de crianças ou diagnosticar as atividades motoras realizadas pelas crianças fora da sala de aula” (PICELLI, 2002, p. 80). Demonstra, também, a ausência, nesses trabalhos, de um posicionamento crítico com relação às questões de cunho sócio-econômico-político que dizem respeito às crianças pequenas. Para a autora, a noção geral dos textos torna a Educação Infantil como período preparatório para uma etapa posterior da vida das crianças.

Na área da Educação Física, obras como as de Airton Negrine, Alexandre Moraes de Mello, João Batista Freire, Mauro Gomes de Mattos e Marcos Garcia Neira, entre outras ancoradas em expoentes da Psicologia do Desenvolvimento como Arminda Aberastury, Jean Piaget, Henry Wallon, Pierre Vayer etc., marcaram o fazer pedagógico da área no trato com os infantis. Apesar de levarem em consideração a existência da cultura infantil, a tomam como conteúdo ou ponto de partida das experiências didáticas, com isso, apagam e desconsideram suas idiossincrasias por tomar como critério para a elaboração dos planos de ensino (objetivos, organização e seleção das atividades didáticas e avaliação) as várias fases do desenvolvimento infantil. O que essas obras enfocam, ao fim e ao cabo, são aspectos motores, cognitivos e afetivos, apoiados em conhecimentos da fisiologia, da biologia, da neurologia, da psicologia. Observa-se que ao trabalhar com esses conhecimentos, os quais explicam como a criança aprende e se desenvolve, tomam-se essa tarefa como função da Educação Física na Educação Infantil, reforçando a presença do especialista. Além disso, por representar a infância como etapa preparatória para a vida adulta, tal tarefa fixa a identidade da criança como ser ingênuo, inocente e com necessidades específicas:

aquelas que viabilizam o seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e motor. Como resultado, a ênfase em processos biológicos e psicológicos têm tencionado as práticas corporais como o brincar com finalidades instrumentais e compensatórias (LEMOS, 2007).

Para Foucault (2002), a fim de se afirmar como ciência, os saberes das áreas psi investiram esforços na produção de testagens, medidas e previsões, instaurando uma racionalidade classificadora do comportamento, analisado com base no indivíduo, fundindo-o com o social. A psicologização da pedagogia (NARODOWSKY, 1993) marca também a Educação Física na Educação Infantil, contribuindo para a normatização dos sistemas classificatórios das identidades (HALL, 1997), determinando, no caso, o ser infantil.

Em que pese a hegemonia da produção acadêmica sobre a Educação Física na Educação Infantil anunciada, algumas mudanças já são percebidas. Duarte e Neira (2021) analisaram as pesquisas no campo da Pós-Graduação de 2010 a 2020 com o objetivo de identificar as mudanças nos estudos mais recentes sobre esse tema. Os autores identificam que as produções nessa última década consideraram de forma significativa os estudos sociais da infância e a defesa da participação das crianças na produção e reprodução da cultura e dos seus modos de vida, porém, ainda existe grande dificuldade para ouvi-las e considerá-las realmente participantes em pesquisas e em práticas pedagógicas.

O quadro descrito nos mobilizou a analisar o texto Diretrizes Curriculares da Educação Básica para a Educação Infantil: um processo contínuo de reflexão (DCC), documento publicado em 2013 e até hoje vigente, a fim de nos atentarmos tanto ao que está presente quanto ao que está ausente em relação ao lugar da Educação Física nesse documento, conseqüentemente ao lugar da Educação Física na Educação Infantil na Rede Municipal de Campinas. Essa investigação ganha corpo frente a pouca investigação realizada acerca das políticas curriculares promovidas pelos municípios da Federação (FERREIRA; NUNES, 2021).

Como a Educação Infantil é parte da Educação Básica e, também, por a LDB afirmar no terceiro parágrafo que “a educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica” questionamos: qual o lugar da Educação Física na Educação Infantil de Campinas? Ressaltamos que uma diretriz curricular, em oposição a matriz curricular ou mesmo currículo, tem por finalidade ser um currículo mínimo para a rede, ou seja, tem por objetivo ampliar as possibilidades de se pensar a prática pedagógica e cercar os eixos de formação que precisam ser desenvolvidos nos alunos, atribuindo aos docentes a responsabilidade para a elaboração das atividades de ensino (SAMPAIO, 2010).

Cabe ainda destacar que propostas curriculares são feitas por indivíduos na intenção de contribuir com a formação de seus pares e, então, conflitos, negociações, proposições são comumente encontradas, pois cada pessoa defende/luta por determinada concepção de sujeito e sociedade direcionada a construir os documentos. Ou seja, são documentos transpassados por jogos de força que tentam, a qualquer custo, garantir às crianças a possibilidade de aprender o que é julgado como importante – aqui, o importante é fruto de uma seleção de conhecimentos referenciados situados numa posição de privilégios nesse jogo de negociações. Nada mais é do que uma política que pretende, a partir de certos interesses, produzir identidades afeitas a interesses particulares de grupos em disputa por hegemonia.

METODOLOGIA

Dentro do espectro maior dos estudos do campo do currículo encontra-se o âmbito das políticas curriculares, que analisam as posições dos sujeitos envolvidos na produção dos documentos, o impacto das avaliações de larga escala nas tomadas de decisões, as normativas oficiais, os discursos que tanto as compõem como os que circulam nos documentos orientadores dentre outros temas correspondentes. No caso do presente trabalho, nos interessou trabalhar o documento Diretrizes Curriculares da Educação Básica para a Educação Infantil: um processo contínuo de reflexão publicado em 2013 pela Rede Municipal de Campinas. Segundo revisão realizada em 2018, em geral as pesquisas focalizam as produções nacionais, estaduais e das grandes capitais, minimizando o impacto das produções municipais no cotidiano das escolas e no próprio contexto de influência da elaboração da macro política curricular (FERREIRA; NUNES, 2021), o que reforça nossas intenções em compreender as dinâmicas que operam as políticas curriculares nesses espaços negligenciados.

Tendo isso em vista e, também, considerando o objetivo deste trabalho, apresentamos como ferramenta metodológica uma análise pós-estrutural do currículo conforme Cherryholmes (1993). Partimos do pressuposto de que ações como horas da chegada/saída, o que ensinar, organização de carteiras, a arquitetura escolar dentre outros exemplos compõe o currículo escolar. Sendo assim, para o autor deve-se questionar/problematizar/desconfiar as certezas do currículo, que garantem as naturalizações rotineiras do cotidiano escolar, pois tudo que nele acontece é atravessado por embates e interesses diversos.

Além disso, deve-se levar em consideração que as palavras e os termos presentes no documento não fazem alusão apenas ao que está escrito. As palavras e os termos para Cherryholmes (1993) carregam definições, valores e vários significados que são construídos historicamente.

Dentro das produções de Michel Foucault⁴ encontramos os elementos para a efetivação da análise pós-estrutural do currículo (CHERRYHOLMES, 1993). Para Foucault (2006) a ordem discursiva é governada por regras que determinam o que pode ou não ser dito, quem pode falar e quem não pode; por isso a importância de analisar os discursos pela sua produção histórica, cultural, política, econômica e linguística. Na tentativa de buscar a origem exata das coisas como se elas fossem imutáveis, a sagacidade, a maquiagem, o não dito – responsáveis também por construir a história, passam despercebidos e nos dão a ideia de que o ocorrido aconteceu apenas naquele determinado momento, bem como é entendido como fruto de seres iluminados.

Segundo Foucault (2007), ao analisarmos os discursos, precisamos levar em consideração as suas especificidades. Ou seja, os mecanismos dos discursos não estão pré-definidos, não basta realizar leitura com um conjunto de ferramentas metodológicas e/ou um protocolo para decifrá-lo. Cada discurso tem suas singularidades, que ao analisarmos é impossível dar conta de todas as suas particularidades, pois no discurso habitam inúmeros outros discursos distintos que vão sempre alterar a constituição do discurso inicial.

⁴ Existem outros autores que também auxiliam nas proposições da análise pós-estrutural do currículo, porém nesta pesquisa e em coerência com o autor (CHERRYHOLMES), focaremos em algumas das contribuições de Michel Foucault.

Cherryholmes (1993) propõe os seguintes passos para a realização da análise pós-estrutural do currículo: a) Descrição das relações entre os acontecimentos históricos e as práticas políticas de um lado, e a teoria e a prática curricular de outro; b) Quais interesses são atendidos e quais são excluídos; c) Quais são os valores que levam às escolhas dos princípios organizadores do currículo; d) Quais são as condições históricas e as estruturas sociais que influenciam a tomada de decisões. Neste artigo, por apresentarmos parte de uma pesquisa de mestrado, nos centraremos no segundo passo: os interesses atendidos e excluídos ao se pensar (ou não) a Educação Física na Educação Infantil dentro do documento estudado.

De início, fizemos várias leituras na íntegra do documento em busca do termo “Educação Física”, sem obtermos êxito. Diante disso, buscamos identificar os termos do documento que permeiam de alguma forma os saberes da Educação Física como: movimento corporal e brincar. Feito isso, percebemos que esses termos relacionados à Educação Física aparecem no documento e estão pautados nas Ciências Humanas. Após esse resultado, selecionamos os enunciados relativos aos nossos objetivos, a fim de identificarmos em sua formação discursiva quais interesses estão sendo levados em consideração, haja visto que as palavras são o tempo todo emaranhadas de relações de poder, as quais conduzem as formas de governar os corpos infantis.

Segundo Silveira (2022) há uma centralidade dos temas corpo/movimento e jogos/brincadeiras nos processos pedagógicos na Educação Infantil e, também, nas produções acadêmicas na área da Educação Física nas últimas décadas e talvez isso faça com que existam possibilidades de identificar elementos em torno da construção de uma Educação Física com a Educação Infantil. Porém, quando os documentos nacionais que pautam a Educação Infantil pós LDB optam por organizar o currículo da Educação Infantil a partir de campos de experiência dos infantis, acaba por invisibilizar a Educação Física. Parece que se perde a oportunidade de estreitar os laços entre essas áreas, o que pode justificar as redes municipais de não contratarem professores especialistas na Educação Infantil e isso já ocorre na rede pública de Campinas⁵.

O LUGAR DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO DOCUMENTO

Diante da leitura minuciosa do documento, encontramos a seguinte afirmação:

As Unidades Educacionais de Educação Infantil que cuidam e educam com ações compartilhadas com a família, proporcionam aos bebês e às crianças pequenas, experiências sem divisão disciplinar e âmbitos hierarquizados, ampliação de seus universos culturais, dos conhecimentos e suas identidades, considerando os bebês e as crianças pequenas como ponto de partida, balizadoras do currículo (CAMPINAS, 2013, p. 23).

Nesse trecho, o documento afirma que as unidades educacionais devem proporcionar experiências “sem divisão disciplinar”, nos permitindo afirmar, desde já, a não possibilidade da inserção da Educação Física na Educação Infantil com um profissional especializado. Em uma

⁵A decisão em estudar as diretrizes de Campinas se dá pela população da cidade ter aproximadamente mais de um milhão de habitantes e sua região metropolitana ultrapassa os 3 milhões de habitantes. É a terceira cidade mais populosa do Estado de São Paulo e é uma cidade que possui um polo industrial reconhecido internacionalmente e diversas universidades, entre elas a UNICAMP, com uma grande produção acadêmica, cujas marcas estão presentes nas DCC por meio de referências bibliográficas e participação ativa na formação docente. Por isso, as cidades vizinhas tomam a educação básica de Campinas como referência, porém muitas delas ainda apresentam concursos para professores de Educação Física na Educação Infantil, como por exemplo, Jaguariúna e Vinhedo.

organização não disciplinar cabe a pedagoga abordar os temas referentes ao trato com as práticas corporais, como as danças e as brincadeiras, temas caros à Educação Física e componentes do campo de experiências dos infantis.

Reafirmamos que com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (nº. 9.394/1996) se fortaleceu o direito e o dever do Estado em dar para as crianças as condições de acesso e permanência, o que faz a Educação Infantil ser parte da Educação Básica. Esse movimento político produziu documentos oficiais de orientação curricular para a Educação Infantil, sendo o primeiro deles o Referencial Nacional Curricular para a Educação Infantil (RCNEI), publicado em 1998. Dentre as suas novidades está a supressão da estrutura curricular por disciplinas - hegemônica na educação brasileira. Sendo assim, as DCC não contemplam a Educação Física, bem como também ocorre no RCNEI (1998), nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (2009) e, também, na Base Nacional Comum Curricular (2017)⁶. Ou seja, o fato dos documentos nacionais anteriores às diretrizes curriculares de Campinas não estarem divididos em componentes curriculares específicos parece justificar o documento estudado neste presente trabalho ser apresentado dessa maneira.

Em outro trecho do documento, lê-se a seguinte citação direta:

[...] a Educação Infantil é constituída de relações educativas entre crianças-crianças-adultos pela expressão, o afeto, a sexualidade, os jogos, as brincadeiras, as linguagens, o movimento corporal, a fantasia, a nutrição, os cuidados, os projetos de estudos, em um espaço de convívio onde há respeito pelas relações culturais, sociais e familiares (BARBOSA, 2006, p. 25). (CAMPINAS, 2013, p.14).

Identificamos no trecho acima o termo movimento corporal. Ele aparece como ferramenta para a produção de uma Educação Infantil composta por relações educativas entre as crianças e os adultos. Na continuidade da leitura, o movimento corporal deve ser levado em consideração nos seus quesitos culturais e sociais, logo, o toma como produção simbólica, como linguagem, indicando tanto a sua preocupação como a sua relação com a Educação Física, visto que nos demais documentos de orientação curricular da Educação Básica, a Educação Física está inserida na área de linguagens e suas tecnologias, juntamente com Língua Portuguesa, Estrangeira e Artes. Isso também mostra que as DCC andam na contramão de currículos instrumentais do movimento, o que indica o seu distanciamento dos discursos psicobiológicos que marcaram a educação dos pequenos no século passado, contribuindo para a descontinuidade desses discursos no âmbito da Educação Infantil em que pese a hegemonia desses ainda presente no segmento (SAYÃO, 1999, 2002; TRINDADE *et al*, 2018; ARANDA, 2018),

Porém, mais uma vez, em nenhum momento isso está vinculado diretamente à Educação Física. Mais que isso! Não está vinculado especificamente ao professor (a) de Educação Física. Bracht (1999) aponta ser comum considerar a educação corporal ou o movimento corporal como atribuição exclusiva à Educação Física. A educação do comportamento corporal, segundo o autor, acontece em outras instâncias, mesmo sendo tarefa da Educação Física as atividades de movimento corporais. Esse regime de verdade contribuiu no transcorrer da história da escolarização moderna tanto para reforçar a dicotomia corpo/mente, como para legitimar a presença de professor de

⁶A Base Nacional Comum Curricular foi produzida e publicada depois das Diretrizes Curriculares de Campinas, porém ainda se mantém o fato da Educação Física também não estar presente, assim como em todos os outros documentos.

Educação Física nas ações com os corpos dos infantis sob a alegação de que esse era um trabalho especializado.

Seguindo com a leitura do documento, encontramos o seguinte trecho: “Para tanto, exige-se uma postura investigativa do profissional, que considere as crianças protagonistas, criadoras, inventoras, transgressoras, que tem no brincar o constitutivo do humano” (CAMPINAS, 2013, p. 17).

Entendemos que o documento considera o brincar inerente ao ser criança. O discurso sobre brincar se tornou dentro do RCNEI e das DCNEI e, também, no documento nacional mais atual - a Base Nacional Comum Curricular, um ponto fundamental na educação dos infantis e as DCC não fogem disso. Nas DCNEI a brincadeira é um dos eixos norteadores da proposta curricular, além disso, ao definir a concepção de criança defendida pelo documento, afirma-se, assim como as diretrizes de Campinas, o brincar como constitutivo dos infantis. Já no RCNEI, existe um item denominado “Brincar” (p.27) dentro do capítulo denominado “Educar”, compreendendo o brincar diferente das DCNEI, pois é uma ferramenta para se chegar ao objetivo desejável. Dentro disso, a concepção de brincar nas DCC parece estar em consonância com as DCNEI.

Ao lermos atentamente as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil de Campinas, percebemos que além do brincar aparecer como constitutivo do humano, ele também é afirmado como uma das experiências cotidianas das crianças. Identifica-se o brincar como uma maneira importante pela qual as crianças se relacionam com o mundo e representam sua construção histórica social. Ao pensar nas produções da Educação Física para a Educação Infantil levando em consideração a cultura corporal, a ideia de tematização das práticas corporais, dentre elas as brincadeiras (NEIRA; NUNES, 2009) parece convergir com os pontos levantados nas DCC, pois levam em consideração os vários modos pelos quais as crianças inseridas em diversos contextos experienciam brincadeiras e, conseqüentemente, produzem culturas.

Lemos (2007) afirma que nem todos os teóricos sobre o brincar pensam a mesma coisa, pois para os psicanalistas essa ideia do brincar como atividade normal da criança é uma construção moderna, ou seja, não é natural. Mas, ao mesmo tempo, para os representantes do construtivismo sócio histórico o brincar é uma linguagem e toda linguagem é uma expressão histórico-cultural. Assim como as Diretrizes de Campinas afirmam: “Afiml brincadeira é uma forma de linguagem e linguagem também pode ser uma forma de brincadeira!” (p. 23), indicando seu lastro teórico. O brincar se tornou uma prática totalmente vinculada à infância graças, também, a se tornar um direito da criança. No art. 16 do ECA “brincar, praticar esportes e divertir-se” é um direito da criança e do adolescente. A ex-secretária municipal de educação Solange Villon Kohn Pelicer, que assinou os documentos que estudamos, afirma o direito de brincar e mostra sua preocupação em garantir essa prática as crianças da rede municipal de Campinas:

Num país que ainda luta para assegurar a brincadeira e a ludicidade como princípios fundamentais das atividades de meninos e meninas nesta etapa da vida, cabe-nos a responsabilidade de garantir às crianças de nossa rede o direito a sua infância (CAMPINAS, 2013, p. 1).

No ECA, o brincar aparece como um direito da criança, e isso ressoou também nos outros documentos como o RCNEI, as DCNEI, a BNCC e, obviamente, nas Diretrizes Curriculares de Campinas. O estatuto parece trazer uma maior legitimação a essa questão do brincar,

consequentemente - não como causa e efeito, mas como resultante de produções de forças. Não por menos, no atual momento de luta por equidade social, direitos para todos, promovidos por diversos movimentos afirmativos - vários discursos científicos, jurídicos, pedagógicos são produzidos para darem conta dessa temática e adentrarem nessa disputa de poder, que também se expressam dentro dos documentos curriculares, na tentativa de afirmar o que é o melhor para a criança a partir de certas lutas, de certos interesses.

Dentro desse quadro, vale ressaltar mais uma vez, que em nenhum momento o documento faz referência a Educação Física diretamente, muito menos, sobre a presença de um especialista da área dentro da instituição educacional. Ao buscar informações sobre a existência ou não de professores e professoras de Educação Física nas escolas públicas de educação infantil em Campinas, encontramos a lei número 6894, de 24 de dezembro de 1991, que dispõe sobre o estatuto do magistério público e dá providências correlatas de Campinas e afirma no artigo 8º, primeiro parágrafo que “O docente de Educação Física e Educação Artística, habilitados para tais fins, exercerão docência de 1ª a 8ª série do Ensino Fundamental”. Talvez, por isso, seja muito comum encontrarmos em Campinas escolas particulares com professores (as) de Educação Física atuando na Educação Infantil, parecendo funcionar como reserva de mercado, contribuindo para que essa disputa não cesse nesse momento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo pretendeu localizar a Educação Física nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica para a Educação Infantil: um processo contínuo de reflexão, documento publicado em 2013 pela Secretaria Municipal de Educação de Campinas. Para tanto, utilizamos como ferramenta metodológica a análise pós-estrutural de currículo proposta por Cherryholmes, buscando identificar quais os interesses são atendidos e quais são excluídos ao apresentarem os termos movimento corporal e brincar no documento.

Identificamos que o primeiro interesse atendido é o fato das Diretrizes Curriculares de Campinas para a Educação Infantil não apresentarem o componente curricular da Educação Física, assim como também ocorre nos documentos como o RCNEI, as DCNEI e a BNCC. O fato de não apresentar o componente também mostra o interesse de não haver professores especialistas atuando na Educação Infantil - assim como já ocorre na rede pública de Campinas-, porém nas redes dos municípios vizinhos, que tomam a educação de Campinas como referência, isso ainda não se efetivou. Indicativos que denotam um discurso pedagógico para a Educação Infantil pautado em campos de experiência do sujeito infantil, logo não disciplinar, que busca se afastar daqueles que pautam os demais segmentos, comumente taxados de ultrapassados, fragmentados e distantes da realidade dos estudantes, bem como das demandas sociais contemporâneas.

O segundo ponto levantado nesse estudo é o fato do movimento corporal - termo que se relaciona com a Educação Física - estar abordado no documento no sentido de dar conta do interesse de uma Educação Infantil que considere as questões culturais, sociais e históricas. Consequentemente, o interesse em compreender o movimento corporal dessa maneira é afastar os currículos instrumentais, denominados na Educação Física como, esportivistas, para a saúde, desenvolvimentista e psicomotor, reforçando, mais uma vez, fronteiras entre os modos de conceber

a educação dos corpos infantis, promovendo a descontinuidade discursiva acerca das finalidades da Educação Infantil.

O terceiro e último ponto é o fato de o brincar - também imerso no discurso pedagógico da Educação Física - ser citado várias vezes no documento. A forma com que ele é utilizado se aproxima muito das DCNEI, porém se afasta do RCNEI. O brincar nas diretrizes curriculares de Campinas constitui o ser criança, faz parte do seu cotidiano e das suas experiências, é a partir dele que a criança se expressa e se comunica com o mundo. O brincar, dessa maneira, está ligado com as questões culturais, ou seja, não existe o interesse do brincar como ferramenta para se educar. Por outro lado, ao afirmar um regime de verdade acerca do que venha a ser o brincar, a infância e o infantil, percebe-se que na Educação Infantil o que predomina nos jogos de forças, nas disputas pelos sentidos da escolarização, contrapõem-se àqueles que prevalecem no Ensino Fundamental e Médio. Aspectos que também indicam as disputas pelo controle dos discursos pedagógicos nos cursos de Pedagogia e nas Licenciaturas

Este estudo também trouxe outra disputa: a velha problematização do lugar da Educação Física na Educação Infantil. No caso específico do município de Campinas torna-se praticamente impossível a inserção da professora de Educação Física, diante das exigências apresentadas e da qualificação requerida para atuar nesse currículo. Afirmamos, também, a importância da Educação Física em suas perspectivas pautadas nas Ciências Humanas estar inserida nas formações das pedagogas. Destacamos que tais formações para se alinharem à proposta das Diretrizes de Campinas para a Educação Infantil devem conter um caráter crítico para que a docência compreenda as brincadeiras como prática da cultura corporal e evite aspectos utilitários que lhes têm sido conferidos pela racionalidade técnica instrumental que ainda é dominante na área. Sublinhamos que tais formações não podem desconsiderar as transformações da Educação Infantil e da Educação Física, as forças que a atravessam e os interesses que visam produzir os corpos dos infantis.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANDA, Eduardo Henrique. **Atividades psicomotoras como possibilidades de práticas pedagógicas na Educação Infantil para crianças de cinco e seis anos**. 2018. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação. Universidade de Araraquara, São Paulo, 2018

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

BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos Cedex**, v. 19, p. 69-88, 1999.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. CNE. Resolução CEB nº 01, de 07 de abril de 1999. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 abr. Seção 1, p. 18

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

- BRASIL. Lei nº. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 jul. 1990.
- BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Infância e maquinarias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- CAMPINAS, Secretaria Municipal de Educação. Diretrizes Curriculares da Educação Básica para a Educação Infantil: um processo contínuo de reflexão e ação. Campinas, 2013.
- CHERRYHOLMES, Cleo Harlan. Um projeto Social para o Currículo: perspectivas pós-estruturais. In: SILVA, Tomaz Tadeu. **Teoria Educacional Crítica em Tempos Pós-Modernos**. 1993, p. 143-172.
- DUARTE, Leonardo de Carvalho; NEIRA, Marcos Garcia. Educação Física na Educação Infantil: um balanço das dissertações e teses da última década. **Revista Didática Sistêmica**, [S. l.], v. 23, n. 1, p. 16–34, 2021
- FOUCAULT Michel. **Microfísica do Poder**. São Paulo: Loyola, 1993.
- FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 2007.
- FOUCAULT, Michel. A psicologia de 1850 a 1950. In: FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos I: problematizações do sujeito: psicologia, psiquiatria e psicanálise**. (p. 220-231). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.
- HALL, Stuart. A Centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v.22, no 2, p.15-46, 1997.
- KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. Achiamé, Rio de Janeiro, 1982.
- KUHLMANN, J. M. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Ed. Mediação, Porto Alegre, 1998.
- LEMOS, Flávia Cristina Silveira. A apropriação do brincar como instrumento de disciplina e controle das crianças. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 7, n. 1, p. 0-0, 2007.
- MARCÍLIO, Maria Luiza. De criança a escola. In: SOUZA, Gizeli de. **Educar na infância: perspectivas históricos-sociais**. São Paulo: Contexto, 2010, p. 41-65.
- MARIANO, Sangelita Miranda Franco; TADOKORO, Ricardo Takayuki; MARIANO, Flávia Gabriella Franco. Políticas públicas educacionais: a educação infantil em debate. **Revista Educação e Políticas em Debate**. v. 6, n. 1, p. 98-115 –jan./abr. 2017.
- NARODOWSKI, Mariano. **Infância e poder: A confrontação da pedagogia moderna**. Tese de Doutorado – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Campinas – SP, 1993.
- NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. **Educação Física, currículo e cultura**. São Paulo: Phorte, 2009.

PICELLI, Luciyelena Amaral. **Produção científica sobre Educação Infantil nos mestrados e doutorados em Educação Física no Brasil**. Uberlândia, 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) -Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2002.

RESENDE, Haroldo de. A Infância sob o olhar da Pedagogia: traços da escolarização na Modernidade. In: RESENDE, Haroldo de. **Michel Foucault: o governo da infância**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015, p. 127-140.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira. **Relatório de análise de propostas curriculares de ensino fundamental e ensino médio**. São Paulo; Brasília: MEC/SEB, 2010.

SANTOS, Joedson Brito dos; JUNIOR, Luiz de Souza. O financiamento da Educação Infantil após 30 anos da Constituição Federal 1988: avanços, contradições e desafios. **Revista Educação e Políticas Em Debate**, 7(2), 263–288. 2018.

SAYÃO, Deborah Thomé. Educação Física na Educação Infantil: riscos, conflitos e controvérsias. **Motrivivência**, Florianópolis, ano XI, n. 13, p.221-238, nov.1999.

SAYÃO, Deborah Thomé. Grupos de estudos em educação física na educação infantil: alguns aspectos do trabalho pedagógico. **Motrivivência**, Florianópolis, ano XII, n. 17, p. 1-7, set. 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVEIRA, Juliano. Educação física, educação infantil e bncc: refletindo sobre possíveis expectativas curriculares. **Revista Pensar a Prática**, v. 25, 2022.

TRINDADE, Luísa Helmer; TOSTES, Luiza Fraga; MARTINS, Rodrigo Lema Del Rio. Mapeamento das produções acadêmico-científicas sobre a Educação Infantil. **Anais do XX Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte**, Goiânia, 2017. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2017/7conice/paper/view/9214> acesso em: 30/05/2018.

Recebido em: 13/10/2022

Aceito em: 12/11/2022