

Práxis da Educação Física na Educação Infantil: Contribuições de Edward P. Thompson à Formação de Professores

Praxis of Physical Education in Early Childhood Education: Contributions of Edward P. Thompson to the Formation of Teachers

Manoel dos Santos Gomes

Doutorando do PPGE do Centro de Ciências da Educação da UFSC

Email: malconn@uol.com.br

O artigo analisa as contribuições de Edward P. Thompson à Práxis da Educação Física na Educação Infantil. A opção por Thompson, “um dos mais interessantes e controversos pensadores do século XX”, (MORAES; MÜLLER, 2003, p.332), não aconteceu por acaso, e sim por conta da fecundidade que suas reflexões trazem às pesquisas em educação, porque

o complexo educativo – parte do complexo estruturado que é o mundo – é social em sua essência, histórico, portanto. Nessas circunstâncias, os objetos de pesquisa em educação, sem perder seu caráter específico, só ganham inteligibilidade se forem assim compreendidos. É essa percepção de educação e pesquisa que baliza nossos argumentos e que nos leva a reconhecer em Thompson um interlocutor privilegiado. (MORAES; MÜLLER, 2003, p.333).

Ademais, Thompson utiliza como discurso de demonstração a lógica histórica, isto é, “um método lógico de investigação adequado a materiais históricos, destinado na medida do possível, a testar hipóteses quanto à estrutura, causação etc., e a eliminar procedimentos autoconfirmadores.” (THOMPSON, 1981, p.49). Neste sentido, e sem perder de vista a complexidade do objeto em análise,

parece apropriado pensar questões dessa natureza, notadamente na Educação, que, no embate entre teoria e empiria, se vê influenciada pelo movimento gra-

dativo de supressão da teoria nas pesquisas educacionais e de favorecimento da formação de competências práticas. (HOSTINS, p.1, 2004).

No caso da Educação Física, não fora a LDBEN 9394/96, documento decisivo para suas pretensões, seria facilmente descartada da escola. De um lado, por ter uma ação pedagógica destituída de organicidade, de outro, por não conseguir estabelecer sentido e significado no currículo. O fato é que a lei deu-lhe o *status* de componente curricular, associando a isso, o direito de ser integrada à proposta pedagógica da escola. É preciso que se diga que, “na realidade da educação pública, na educação infantil, que contempla os anos de ingresso no 1º ciclo do ensino fundamental, a presença do professor de educação Física é quase inexistente.” (DEVIDE, p.159, 2002). É provável que isso esteja associado à forma como a Educação Física fora trabalhada no espaço escolar ao longo do tempo, sempre reconhecida como mera atividade “prática”, com o agravante de suas aulas serem realizadas em turno oposto.

Em relação à Educação Infantil, a LDBEN 9394/96 também teve um papel significativo ao estabelecer uma sistematização para as respectivas faixas etárias e os devidos espaços de educação das crianças: creches de 0 a 3 anos e pré-escolas de 4 a 5 anos, ainda que um *Centro de Educação Infantil* pudesse suprir todo o período sem distinções etárias, de conteúdos ou métodos. (DIDONET, 2001). Entretanto não se pode dizer que a forma instituída não tenha sido um grande avanço, isso porque, nas outras leis de diretrizes, a educação da criança pequena fora totalmente esquecida, tanto na 4024/61, quanto na 5692/71, o fato é que a 9394/96 resgatou o “esquecimento” afirmando que “a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade.”¹ (BRASIL, 1996, p.29). Compreende-se que, dos níveis de ensino que compõem a educação básica, a educação infantil é aquele que apresenta peculiaridades que tornam *diferenciada* a prática pedagógica dos que trabalham neste espaço de educação e cuidado, por conta disso,

a elaboração de propostas curriculares para a Educação Infantil deve enfrentar o desafio de superar concepções acerca desta etapa da Educação Básica que, historicamente,

¹ Na realidade, a Educação Infantil tinha como marco as faixas etárias de zero a seis anos, mas a lei ordinária **11.114/2005** alterou os artigos 6, 30, 32 e 87 da LDBEN 9394/96, tornando obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos, a partir de 2006, contudo estabeleceu para os sistemas de ensino o ano de 2010 como prazo para adequação.

vem atribuindo a ela, ora uma função meramente assistencialista, na qual a dimensão do cuidado com o outro se reduz ao cuidado como o corpo; ora um caráter preparatório ao Ensino Fundamental, na qual a dimensão educativa se identifica com uma inadequada escolarização, porque precoce, da criança pequena. (BRASIL, 2009, p.26)

Em linhas gerais, o artigo faz um paralelo entre as elaborações teórico-metodológicas de Thompson e algumas reflexões sobre a Educação Física na Educação Infantil. A idéia não foi pura e simplesmente enquadrar o trabalho na perspectiva teórica do autor, e sim demonstrar quais eram as conexões possíveis proporcionadas pela apropriação de sua obra. O artigo apresenta três movimentos que se interligam formando uma totalidade. No primeiro, fizemos uma incursão no constituir-se da revolução industrial visando demonstrar quais elementos presentes nessa objetivação eram fundamentais para ampliar a compreensão de uma práxis da Educação Física na Educação Infantil; no segundo, evidenciamos a importância da classe e a consciência de classe para a formação docente; por fim, analisamos as “práticas” da Educação Física, desde sua gênese, em fins do século XVIII, e as consequências dessas “práticas” na formação de professores nos dias atuais, concluindo o terceiro movimento.

Objetivações dos séculos XVIII/XIX

Necessário se faz delimitar um ponto de partida porque “toda análise e interpretação envolve necessariamente uma reconstituição a partir de uma determinada posição temporal que é inevitavelmente diferente daquela de seu objeto.” (MÉSZÁROS, 2007, p.26). A Revolução Industrial acontece no tempo e lugar em que uma massa nascente de trabalhadores e um mercado em pleno desenvolvimento se organizavam. O fato é que uma produção superior àquela que o mercado interno poderia suportar impulsionou uma expansão sem precedentes, colocando dessa forma os produtos ingleses nos lugares mais longínquos,

pela primeira vez na história da humanidade, foram retirados os grilhões do poder produtivo das sociedades humanas, que daí em diante se tornaram capazes da multiplicação rápida, constante, e até o presente ilimitada, de homens, mercadorias e serviços. (Hobsbawm, 2007, p.50)

Não podemos esquecer que esse desenvolvimento não se fez sozinho, não esteve acima dos sujeitos sócio-históricos. Assim como a Revolução Industrial é o resultado do desenvolvimento das forças produtivas,

O fazer-se da classe operária é um fato tanto da história política e cultural quanto da econômica. Ela não foi gerada espontaneamente pelo sistema fabril. Nem devemos imaginar alguma força exterior – “a revolução industrial” – atuando sobre algum material bruto, indiferenciado e indefinível de humanidade, transformando-o em seu outro extremo, uma ‘vigorosa raça de seres’. As mutáveis relações de produção e as condições de trabalho mutável da Revolução Industrial não foram impostas sobre material bruto, mas sobre ingleses livres. (THOMPSON, 1988, v. 2, p.17-18)

E continua: “A classe operária formou a si própria tanto quanto foi formada” (THOMPSON, 1988, v. 2, p.18). Naquelas condições apenas Portugal poderia ser concorrente à altura da Inglaterra, devido a seu grande desenvolvimento técnico/burocrático. Mas, “qualquer que tenha sido a razão do avanço britânico, ele não se deveu à superioridade tecnológica e científica” (HOBSBAWM, 2007, p.52), ou seja, a grande ironia da História é que não foram a ciência e a tecnologia as responsáveis diretas pelo imenso desenvolvimento britânico, o que não deixa de ser, convenhamos, um grande paradoxo! A explicação para esse estranho descompasso está associada ao fato de a educação inglesa, assim como sua escola pública não apresentarem uma qualidade semelhante ao que era produzido, neste caso “a educação inglesa era uma piada de mau gosto” (HOBSBAWM, 2007, p.53). Na realidade, problemas como esse é bem provável que estivessem relacionados à preocupação que os trabalhadores pobres tivessem acesso a um conhecimento que os levassem a pensar para além do senso comum. O fato é que “temores sociais desencorajavam a educação dos pobres” (HOBSBAWM, 2007, p.53). Para se compreender as peculiaridades da Revolução Industrial e, por conseguinte, da classe operária inglesa, é preciso não perder de vista esse aspecto. Como irmãs siamesas essas duas objetivações se entrelaçam. Uma tem na simplificação na operação das máquinas a possibilidade de desenvolvimento, da constituição de sua consciência de classe.

A classe acontece quando alguns homens, como resultado de experiências comuns (herdadas ou partilhadas), sentem e articulam a identidade de seus interesses entre si, e contra outros homens cujos interesses diferem (e geralmente se opõem) dos seus. A experiência de classe é determinada, em grande medida, pelas relações de produção em que os homens nasceram – ou entraram involuntariamente. (THOMPSON, 2004, v. 1, p.10).

A outra objetivação tem nas condições de desenvolvimento das forças produtivas seu principal aliado, isto é, uma conjunção de fatores que possibilitou a sua eclosão:

E tanto a Grã-Bretanha quanto o mundo sabiam que a revolução industrial lançada nestas ilhas não só pelos comerciantes e empresários como através deles, cuja única lei era comprar no mercado mais barato e vender sem restrição no mais caro, estava transformando o mundo. Nada poderia detê-la. Os deuses e os reis do passado eram impotentes diante dos homens de negócios e das máquinas a vapor do presente. (HOBSBAWM, 2007,p.82)

Condições históricas possibilitaram essa aproximação, na realidade, esse “encontro” não tinha como acontecer em outro lugar. Se Portugal tinha as condições para ser um rival à altura, tinha como empecilho a dependência que sua economia tinha em relação à da Grã-Bretanha, que, ao oferecer “proteção” política, mantinha tutelada a economia portuguesa, os fatos nos direcionam para tal hipótese, havia intencionalidade na ação dos ingleses de manter todos os possíveis concorrentes subjugados, embora o discurso caminhasse em direção contrária.

Formação dos sujeitos e seus contextos

No que diz respeito às questões teórico-metodológicas defendidas por Thompson é necessário dizer que,

No quadro de seu materialismo histórico, o conhecimento de classe seria impossível sem a compreensão das *experiências* que emergem dos confrontos entre classes em função também das diferenças entre as várias culturas, políticas, religião, valores e convenções. (MORAES; MULLER, 2003, p.339, grifo dos autores)

A escolha dos trabalhadores rurais, artesãos e tecelões para a apresentação do quadro de sua formação e organização, faz com que Thompson demonstre a peculiaridade de cada categoria sem, contudo, perder de vista o que as aproxima. Suas observações nos mostram que estar no ponto de convergência dos fatos possibilitou àqueles sujeitos uma percepção que ao tempo em que os individualizam, colocam-nos como parte da totalidade que é a classe operária inglesa e, por conseguinte, a classe trabalhadora de uma forma geral.

Esses homens encontraram o utilitarismo em suas vidas diárias, e procuraram fazê-lo recuar, não cegamente, mas com inteligência e paixão moral. Lutaram, não contra a máquina, mas contra as relações exploradoras e opressivas intrínsecas ao capitalismo industrial. (THOMPSON, 2002, v. 3, p.440).

Thompson demonstra que o processo de alfabetização dos trabalhadores passou ao largo da escola formal, na verdade, quem deu os instrumentos necessários para que aqueles sujeitos se inserissem no processo de produção foi o autodidatismo. O aprender coletivo fora usado como uma “moeda de troca”. A falta de domínio da leitura levou aqueles trabalhadores a usar as mais variadas “estratégias”, para superar esse obstáculo, desde a “formação” de grupos de estudos” até a leitura feita por outros que já tinham superado as primeiras letras. Desse modo, o aprender com o outro e com todos acontece normalmente,

em outras palavras, qualquer oportuna atividade deveria ser usada com exclusivo fim pedagógico, exatamente ao contrário de quanto ocorria na formação artesã. Nesse sentido, mas que “aprender fazendo” teria sido melhor dizer “fazer aprendendo”. (Rugiu, 1998, p.20).

Vejamos como outra objetivação (a Educação Física) se insere neste panorama. Na realidade, suas origens estão imbricadas com as da Revolução Industrial, já que, para a realização dos ideais produtivos havia a necessidade de um sujeito de novo tipo, com outra configuração corpórea e que se ajustasse a nova disciplina e outra percepção temporal. É da responsabilidade desse corpo manter o sistema funcionando e para que isso ocorra, existe a necessidade da elaboração de um “programa” que fizesse produzir os corpos, dessa forma, assim como as máquinas foram inventadas para o aumento da produção, a Educação Física fora *inventada* para ajudar na manutenção da produção,

desta forma, torna-se indispensável frisar que o espaço dado à Educação Física, se por um lado representa avanço à Educação, constituindo-se em mais um elemento laico na sua estruturação, por outro, representou atraso, significando disciplinarização de movimentos, domesticação, na medida em que se configurava como mais um canal, absolutamente dominado pela burguesia para veicular seu modelo de corpo, de atividade física, de saúde... a sua visão de mundo. (SOARES, 1994, p.62)

A domesticação, o disciplinamento e o ordenamento foram as formas encontradas para retirar do corpo do trabalhador, aqui, independente da idade ou sexo, a energia necessária à produção de bens. Thompson (1988, v.2, p.202) nos diz que “houve uma intensificação drástica da exploração das crianças entre 1780 e 1840, o que é do conhecimento de qualquer historiador familiarizado com as fontes.” Em se tratando da reprodução sistema, está

no segmento infantil as maiores possibilidades de se *construir* o corpo que a indústria precisava para aumentar sua produção, com custos extremamente reduzidos. As crianças eram a massa sobre a qual a Educação Física iria utilizar seus conhecimentos de forma mais intensa a serviço da nova ordem, “o século XIX é particularmente importante para o entendimento da Educação Física, uma vez que é neste século que se elabora conceitos básicos sobre o corpo e sobre a sua utilização enquanto força de trabalho.” (SOARES, 1994, p. 9). Nesta situação, a criança preenche todos os requisitos necessários enquanto “meio de produção”. Soares sustenta que

Podemos entender a Educação Física, como a disciplina necessária a ser viabilizada em todas as instâncias, de todas as formas, em todos os espaços onde poderia ser efetivada a construção deste homem novo: no campo, na fábrica, na família, na escola. (1994, p. 9/10).

No processo de formação da classe operária inglesa, além de todos os elementos utilizados no sentido de forjar indivíduos que se adequassem aos novos tempos, em que o relógio é definido como a **máquina** que determina início e fim das atividades laborais, a Educação Física será mais um instrumento para viabilizar a disciplina, contribuindo com o aumento da força e vigor dos trabalhadores, invadindo os mais diversos espaços sociais.

Educação Física na Educação Infantil

Há um discurso científico que se impõe e define os parâmetros de verdade, a ginástica, principal conteúdo da Educação Física, aparece como elemento essencial para o fortalecimento dos indivíduos, naquele contexto. Os professores de Educação Física vão reproduzir na escola o discurso médico-sanitário, o fato é que “as políticas de educação escolar, juntamente com as políticas de saúde em suas expressões higienistas e sanitaristas, completam o cerco ao trabalhador”. (SOARES, 1994, p.44). Esse modo de pensar se entranha de forma tão intensa na sociedade que a Educação Física se “qualifica” como um instrumento educativo dos mais importantes, fazendo com Marx (1992, p.60), nas suas *Instruções aos delegados do conselho central provisório*, recomende a “educação corporal, tal como a que se consegue com os exercícios de ginástica e militares”, seja ensinada às crianças. Na mesma perspectiva, outro que também a referencia é Engels que numa carta à Gertrud-Schack afirma que,

apesar da aparência mesquinha que apresentam em seu conjunto, as disposições da lei fabril relativas à educação fizeram da instrução primária condição indispensável para o emprego de crianças. Seu sucesso demonstrou, antes de tudo, a possibilidade de conjugar educação e ginástica com trabalho manual e conseqüentemente o trabalho manual com educação e ginástica. (1992, p.64).

Para o bem ou para o mal, a relação da Educação Física com a Educação Infantil esteve sempre permeada de paradoxos. É possível que a gênese desses paradoxos esteja na indefinição epistemológica da Educação Física, na formação dos professores de ambos os campos de conhecimento, como também na especificidade do trabalho pedagógico com a criança de zero a cinco anos.

Se as crianças são o “ainda não”, o “em vias ser”, não adquirem um estatuto ontológico social pleno – no sentido em que não são “verdadeiros” entes sociais completamente reconhecíveis em todas as suas características, interativos, racionais, dotados de vontade e com capacidade de opção entre valores distintos – nem se constituem, como um objeto epistemologicamente válido, na medida em que são sempre a expressão de uma relação de transição, incompletude e dependência. (SARMENTO, 2008, p.20)

Não há como negar o quanto a formação do professor para a Educação Física para intervir na Educação Infantil vem sendo negligenciada ao longo de décadas, podemos usar como exemplo o *curso de Licenciatura Plena em Educação Física da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB*. Neste, há 43 disciplinas no currículo comum e apenas uma que trata do assunto (a Psicomotricidade), ainda assim, de forma muito superficial, pois sua ementa eleva ao último grau as questões relacionadas ao desenvolvimento motor em detrimento de outras percepções humanas, a afetiva, por exemplo; todavia esta situação não é exclusividade da UESB, Sayão (1999, p. 223) assegura que: “tradicionalmente, não há, nos cursos de Licenciatura em Educação Física, uma preocupação em formar professores para intervirem na educação de zero a seis anos”, por outro lado, essa falta de preocupação com a Educação Infantil, por parte dos cursos de Educação Física, está vinculada à percepção tradicional de educação que teima em se perpetuar,

este modelo traz o aporte produzido principalmente para as séries iniciais do primeiro grau, porque a produção teórica destes dois campos, quando analisados imbricadamente, mostra que não existe uma ‘**Educação Física Infantil**’ (grifo da autora) voltada para as características de aprendizagem e desenvolvimento desta faixa etária, apropriando-se da discussão acumulada pela educação de zero a seis

anos e problematizando as interfaces em torno do conhecimento da criança, das pedagogias e das políticas que aproximam ou distanciam estes campos do saber. (SAYÃO, 1999, p. 225)

O fato é que, mesmo sem uma sistematização efetiva de uma Educação Física **Infantil**, há cidades brasileiras que já contam com a/o professor/a de Educação Física nas instituições de Educação Infantil (Florianópolis, Vitória e Uberlândia são exemplos), contudo não basta colocar o/a professor/a para trabalhar, é preciso que haja uma reordenação dos currículos em relação aos conhecimentos relativos à criança pequena, porque as/os professores/as, “apesar da precária formação dos cursos de licenciatura quanto ao trabalho com crianças pequenas e, em face do novo mercado de trabalho emergente, aprendiam sobre o fazer - pedagógico por intermédio de suas próprias práticas.” (SAYÃO, 1999, p.226). Há dois pontos que merecem atenção na argumentação de Sayão. Primeiro, a tendência feminina na Educação Infantil, o que termina se repetindo na Educação Física nos espaços de educação da criança pequena; segundo, a autora, talvez pela história desses campos de atuação, termine fazendo “apologia” à prática pedagógica “destituída” de arcabouço teórico, já que as *professoras* acabavam “aprendendo” com suas próprias práticas,

desta forma, o professor de Educação Física que vai trabalhar nas instituições de Educação Infantil, ou acaba reproduzindo a mesma estrutura do ensino fundamental ou cai no espontaneísmo ou mero recreacionismo, sem uma teoria que o sustente, desprovido de planejamento etc. (OLIVEIRA, 2001, p.1)

Há autores na área da Educação Física, entre as chamadas concepções propositivas não-sistematizadas², que apontam alternativas de intervenção na Educação Infantil (optamos por destacar duas apenas, por suas peculiaridades). Uma delas é conhecida como **abordagem desenvolvimentista** e tem como mentores Go Tani e colaboradores (1988). Sua finalidade principal é garantir às crianças experiências de movimento, sendo este o **princípio** e o **fim** da Educação Física, neste caso

Os conteúdos devem obedecer a uma seqüência fundamentada no modelo de taxionomia do desenvolvimento motor, proposta por, Gallahue (1982) e ampliada por Manoel (1994), na seguinte ordem: fase dos movimentos fetais, fase dos movimentos espontâneos e reflexos, fase dos movimentos rudimentares, fase dos

² Propositivas não-sistematizadas porque suas ações não atingem a todos os níveis de ensino

movimentos fundamentais, fase de combinações de movimentos fundamentais e movimentos culturais determinados. (DARIDO, (2001, p.9):

Na realidade, o que essa abordagem apresenta é uma “proposta mecanicista, caracterizada pela busca do desempenho máximo, de padrões de comportamento sem considerar as diferenças individuais” (XAVIER NETO, [s.d.], p.9). Ferreira (1995, apud OLIVEIRA, 2003, p.81) afirma que a “perspectiva desenvolvimentista mantém-se atrelada a uma perspectiva conservadora da Educação Física, de caráter estrutural-funcionalista, na medida em que, situando somente o contexto natural/biológico do ser humano, despoja-o dos condicionantes históricos e de classe”. Na realidade, a abordagem desenvolvimentista homogeniza as condições oferecidas, não diferenciando os espaços e lugares onde as crianças estão inseridas, não **percebe** “que a educação segue determinados planos, determinados interesses sociais. E por conta disso é [...] palco de uma luta ideológica acirrada entre interesses sociais, econômicos e políticos antagônicos” (ROSSLER, 2004, p.79).

Na outra extremidade, encontramos a **abordagem construtivista**, de João Batista Freire, que perspectiva uma educação para a criança a partir do jogo e visa “respeitar o universo cultural do aluno, explorar a gama múltipla de possibilidades educativas de sua atividade lúdica espontânea, e gradativamente propor tarefas cada vez mais complexas e desafiadoras com vista à construção do conhecimento”. (CENP³, 1990 apud XAVIER NETO, [s.d.]. p.10.). Na realidade, Freire (1991) pretende ser um contraponto às propostas que se voltam para a busca de padrões de movimento para as crianças, contra as percepções mecanicistas da Educação Física, mas “acaba na esteira de Piaget, aportando sua proposta numa concepção do meio no qual se processa o desenvolvimento humano como ‘meio físico’” (FERREIRA, 1995, p.202). Há outro aspecto paradoxal na abordagem que é a inserção de autores como Vigotski, Wallon, Benjamim e Piaget no sentido de enriquecê-la, mas que termina por artificializá-la pela incompatibilidade dos referenciais (FERREIRA, 1995), contudo, se as propostas se distanciam quanto aos princípios e a prática pedagógica, elas se aproximam quanto ao projeto político, já que não criticam o modelo de educação presente na sociedade capitalista.

³ CENP – Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, em São Paulo.

Poderíamos falar, também, da inserção da Psicomotricidade no seio da Educação Física, na década de 1970, e o seu conseqüente “diálogo” com a Educação Infantil. Todavia, esse “aparecimento” esmaece seus conhecimentos, tornando a Educação Física uma espécie de apêndice dos outros componentes curriculares, já que “representou o abandono do que era específico da Educação Física, como se o conhecimento do esporte, da dança, da ginástica e dos jogos fosse, em si, inadequado para os alunos” (BRASIL, 1998, p.23).

Uma análise sobre o discorrido, mostra-nos uma espécie de “tripé” dirigido pela Educação Física em relação à educação da criança pequena onde as diversas concepções que apontam em sua direção se estruturam pela (o):

1. Recreação entendida como compensação das energias gastas pelo massacre da sala de aula;
2. Psicomotricidade – como instrumental e preparação para as atividades “futuras” – a alfabetização, ou como metodologia relacional, que se confundiu, pedagogicamente, com a recreação, incentivada por uma certa crença no “espontaneísmo”
3. Desenvolvimento Motor que tendo no esporte de rendimento seu fim último, quando aplicado a pré-escola, tenta antecipar o treino de habilidades importantes para a formação de atletas “no futuro”. (SAYÃO, 1997 apud OLIVEIRA, N., 2003, p.76)

Sem esquecer que os referenciais teórico-metodológicos que sustentam as concepções anunciadas, concentram-se naquilo que Saviani (1993) denominou de teorias não-críticas, isto é, teorias conservadoras que “tomam a educação como autônoma e buscam compreendê-la a partir dela mesma, encarando-a como um instrumento de equalização social.” (FACCI, 2004, p.101). Qualquer discussão sobre formação de professores cuja prática esteja imersa na Educação Infantil não pode deixar de levar em consideração essa afirmação, sob o risco de falar de uma criança imaginária, abstrata.

Entendemos que é o momento de retomarmos as “pontas” soltas que foram deixadas ao longo do caminho. O que se deduz, a partir de Thompson, é que uma prática pedagógica da Educação Física voltada para a educação da criança pequena, esteve sempre vinculada ao trabalho, que não se diferenciava no sentido de tempo trabalhado, do tempo dos adultos, embora se afirmasse que os exercícios ginásticos também visassem à saúde. A partir dos estudos

de Thompson, vemos como as diversas experiências vão se encontrando. Percebemos que as ações da Educação Física estavam intimamente atreladas à formação da consciência dos trabalhadores, já que estes foram submetidos à sua ação, na realidade, Thompson nos ajuda também a pensar outras alternativas de práxis, superando a característica fragmentária que a Educação Física assumiu ao longo dos séculos.

Considerações Finais

Depois de todos os elementos apresentados, tendo observado que a Educação Física tinha um paradigma de corpo cujo objetivo final era responder às necessidades da indústria, como formar professores que rompam com esse modelo de educação utilitária que ainda hoje acompanha os processos educativos? Que não transformem os corpos das crianças em *massa a ser modelada*? Neste sentido, Mészáros pode ajudar a entender e ao mesmo tempo buscar elementos para a superação do modelo, diz ele que

além da reprodução, numa escala ampliada, das múltiplas *habilidades* sem as quais a atividade produtiva não poderia ser levada a cabo, o complexo sistema educacional da sociedade é também responsável pela produção e reprodução da estrutura de valores no interior da qual os indivíduos definem seus próprios objetivos e fins específicos. As relações sociais de produção reificadas sob o capitalismo não se perpetuam automaticamente. *Elas só* o fazem porque os indivíduos particulares interiorizam as pressões externas: eles adotam as perspectivas gerais da sociedade de mercadorias como os limites inquestionáveis de suas próprias aspirações. (2007, p.263)

Pensar a prática pedagógica, neste sentido, é pensar na superação do paradigma que vem norteando os processos educativos em que as crianças são submetidas, muitas das vezes de forma perversa. É importante descobrir como aqueles “agentes” que hoje pensam a formação de professores entendem quais são os conhecimentos necessários e fundamentais para que as licenciaturas não repitam os aspectos presentes nas origens dessa objetivação que é a Educação Física e que apontem para a superação do modelo secularmente instituído. Neste sentido, “construir projetos de formação da docência profissional seria buscar a adoção de novos parâmetros, com reflexão crítica, procurando transformar a estrutura, a organização e o funcionamento da educação.” (DAVID, 2002, p.125). Por essa razão, entendemos que a questão da Formação de Professores de Educação Física não pode ser pensada desvincula-

da de uma perspectiva epistemológica como a anunciada por Thompson, sob o risco de não trazer à luz as contradições, buscando superá-las, inerentes à educação sob o domínio das relações capitalistas de produção.

RESUMO: Estudo crítico-analítico cujo objetivo foi refletir sobre as contribuições de Edward P. Thompson à Práxis da Educação Física na Educação Infantil. A argumentação apresenta alguns eixos entre as proposições teórico-metodológicas do historiador inglês e aspectos que norteiam a formação de professores de Educação Física na Educação Infantil. O estudo teve como maior preocupação não engessar ou impor de forma espúria as argumentações do autor inglês aos pressupostos dos campos em estudo, ou seja, à Educação Física e à Educação Infantil, mas aprofundar questões relevantes às pesquisas relativas à criança pequena e à formação de professores de Educação Física; o trabalho traz reflexões que auxiliam na compreensão da prática pedagógica dos professores de Educação Física na Educação Infantil.

Palavras-chave Educação Física, Educação Infantil, Edward P. Thompson.

ABSTRACT: Critical-analytical study which objective was to reflect on the contributions of Edward P. Thompson the Praxis Physical Education in Early Childhood Education. The argument presents some axes between the theoretical and methodological proposals of the English historian and aspects that guide the training of teachers of Physical Education in the Early Childhood Education. The study had as a bigger concern not to plaster or to impose spurious form of arguments of the English author to the different fields in study, which is the Physical Education and the Early Childhood Education, but deeper issues relevant questions related to the research about a small child and to the formation of Teachers of Physical Education; the research brings reflections that assist in the practical understanding of the pedagogical of the Teachers of Physical Education in the Early Childhood Education.

Keywords: Physical Education, Early Childhood Education, Edward P. Thompson.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física (PCNEF)**. Brasília: MEC, 1998.

_____. Ministério da Educação. **Subsídios para diretrizes curriculares nacionais para a educação básica: diretrizes curriculares nacionais específicas para a Educação Infantil**, Brasília: MEC, 2009.

DARIDO, Suraia Cristina. **Os conteúdos da Educação Física escolar: influências, tendências, dificuldades e possibilidades. Perspectivas em Educação Física Escolar**, Niterói, v.2, n.1, p.5-25, 2001.

DAVID, Nivaldo Antonio Nogueira. **A formação de professores para a educação básica: dilemas atuais para a Educação Física**. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v.23, n. 2, p.119-132, jan. 2002.

DEVIDE, Fabiano Pries. **Educação Física Escolar no primeiro segmento do ensino fundamental:** contribuições para um debate. *Motrivivência: Revista de Educação Física, Esporte e Lazer*, Florianópolis, ano 13, n. 19, p.157-166, Dez. 2002.

DIDONET, Vital. **Creche:** a que veio... para onde vai...*Em Aberto*, Brasília, v.18, n.73, p.7-9, jul. 2001.

FACCI, Marilda Gonçalves D. **Teorias Educacionais e Teorias Psicológicas:** em busca de uma psicologia marxista da educação. In: DUARTE, Newton (Org.) *Crítica ao fetichismo da individualidade*. Campinas: Autores Associados, 2004, p.99-120.

FÁVERO, Altair Alberto; GABOARDI, Ediovani Antônio (coord.); CENCI, Angelo Vitório et al. **Apresentação de trabalhos científicos:** normas e orientações práticas. 4.ed. rev. e atual. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2008.

FERREIRA, Marcelo Guina. **Teoria da Educação Física:** bases epistemológicas e propostas pedagógicas. In: FERREIRA NETO, Amarílio, GOELLNER, Silvana V., BRACHT, Valter (orgs.) **As ciências do esporte no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 1995.

HOBBSBAMW, Eric. **A Era das Revoluções:** Europa 1789-1848. 23ªed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

HOSTINS, Regina Célia Linhares. **O pesquisador e a lógica histórica:** contribuições do historiador E.P. Thompson para a pesquisa em Educação, 2004. [artigo científico]. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt02/t0210.pdf>. Acesso em 10 ago. 2010.

MARX, Karl, ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino**. 2ªed. São Paulo: Editora Moraes, 1992.

MORAES, Maria Célia Marcondes de; MÜLLER, Ricardo Gaspar. **Historia e experiência:** contribuições de E.P. Thompson à pesquisa em educação. *Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação*, Florianópolis, v.21, n. 2, p.329-348, jul./dez, 2003.

MÉSZÁROS, Istvan. **A teoria da alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2007.

OLIVEIRA, Nara Rejane Cruz de. **Concepção de infância na Educação Física Brasileira:** primeiras aproximações. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) - FEF, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.

_____. **Educação Física na Educação infantil:** uma questão para debate. In: Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, 12., 2001, Caxambu, **Anais...** Caxambu: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2001. p.1-6.

ROSSLER, João Henrique. **A educação como aliada da luta revolucionária pela superação da sociedade alienada?** In: DUARTE, Newton (Org.) *Crítica ao fetichismo da individualidade*. Campinas: Autores Associados, 2004. p.75-98.

RUGIU, Antonio S. **Nostalgia do Mestre Artesão**. Campinas: Autores Associados, 1998.

SAYÃO, Deborah Thomé. **Corpo e movimento:** notas para problematizar algumas questões relacionadas à Educação infantil e à Educação Física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v.23, n.2, p.55-65, jan. 2002.

_____. Educação Física na educação infantil: riscos, conflitos e controvérsias. *Motrivivência*, Santa Catarina, v. 11, n.13, p.221-238, novembro, 1999.

SARMENTO, Manuel Jacinto, **Sociologia da Infância:** correntes e confluências. In: _____;

GOUVEA, Maria Cristina. (Org.) **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, 2008. p.17-39.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 20 ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1988.

SOARES, Carmen. **Educação Física: raízes européias e Brasil**. Campinas: Autores Associados, 1994.

TANI, Go et al. **Educação Física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista**. São Paulo: E.P.U., 1988.

THOMPSON, Edward P. **A formação da classe operária inglesa: a árvore da liberdade**. 4ªed. São Paulo: Paz e Terra, 2004. (volume I)

_____. **A formação da classe operária inglesa: a maldição de adão**. 2ªed. São Paulo: Paz e Terra, 1988. (volume II)

_____. **A formação da classe operária inglesa: a força dos trabalhadores**. 3ªed. São Paulo: Paz e Terra, 2002. (volume III)

_____. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

UESB. **Curso de Licenciatura Plena em Educação Física: Matriz Curricular**. Jequié, 1996. Disponível em: <<http://www.uesb.br/catalogo/cga-csa.asp/>>. Acesso em: 23 jun. 2010.

VENDRAMINI, Célia Regina. **Experiência humana e coletividade em Thompson**. *Esboços: Revista do Programa de Pós-Graduação em História*, Florianópolis, n. 12, p. 25-36, 2004.

XAVIER NETO, Lauro Pires. **As concepções da Educação Física**. s/l, s/d. (mimeo)

RECEBIDO EM SETEMBRO DE 2014

APROVADO EM DEZEMBRO DE 2014