

A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL E NA COLÔMBIA: diálogos introdutórios

Felipe Quintão Almeida¹
Angélica Caetano Silva²
Karen Lorena Eusse³

RESUMO

Este artigo objetiva uma análise comparada da Educação Física na infância em dois países da América do Sul: Brasil e Colômbia. Metodologicamente, analisa o que a literatura disponível, nos dois países, tem afirmado a respeito dessa temática. O artigo descreve, por caminhos diferentes, algumas características da Educação Física na Educação Infantil dos dois países para concluir com algumas convergências/divergências entre essas duas histórias, o que aponta para uma agenda futura de investigação.

Palavras-chave: Educação física. Infância. Brasil. Colômbia

- 1 Doutor em Educação. Vice-coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Espírito-Santo (PPGEF/UFES). Vitória/Espírito Santo, Brasil. E-mail: fjalmeida@hotmail.com
- 2 Mestre em Educação Física. Doutoranda em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo. Professora de Educação Física do Colégio Pedro II (CPII). Rio de Janeiro/Rio de Janeiro, Brasil. E-mail: angelicarural@gmail.com
- 3 Mestre em Educação Física. Doutoranda em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Vitória/Espírito Santo, Brasil. E-mail: kalogil@yahoo.es



Este texto está publicado sob uma licença Creative Commons
Atribuição NãoComercial-Compartilhável – CC BY NC AS
Mais detalhes em: <https://br.creativecommons.org/licencas/>

PHYSICAL EDUCATION FOR CHILDREN IN BRAZIL AND COLOMBIA: introductory dialogues**ABSTRACT**

This paper provides a comparative analysis of Physical Education for children in two South American countries: Brazil and Colombia. It describes, by tracing different paths, some of the characteristics of Physical Education in Early Childhood Education in these countries and concludes with some convergences/divergences between their histories, which points to an agenda for future research.

Keywords: Physical education. Childhood. Brazil. Colombia

LA EDUCACIÓN FÍSICA EN LA EDUCACIÓN INFANTIL EN BRASIL Y COLOMBIA: diálogos introductorios**RESUMEN**

Este artículo ofrece un análisis comparado entre la Educación Física en la infancia en los dos países de América del Sur: Brasil y Colombia. Metodológicamente, analiza lo que la literatura disponible, en los dos países, ha afirmado al respecto de esta temática. El artículo describe, por caminos diferentes, algunas características de la Educación Física en la Educación Infantil en los dos países para concluir con algunas convergencias/divergencias entre esas dos historias, lo que apunta hacia la construcción de una agenda futura de investigación.

Palabras-clave: Educación física. Infancia. Brasil. Colombia

INTRODUÇÃO

Este texto está inserido no contexto de uma investigação cujo propósito é pensar distintos aspectos da Educação Física em países da América do Sul.⁴ A análise se caracteriza pela busca de semelhanças e de diferenças de uma forma sistemática entre objetos ou realidades distintas. Trata-se de conhecer uma situação a partir de outra. É o caso, também, de verificar como os elementos identificados por meio da comparação vão variando em alguma direção mais específica, identificando diversidades e padrões de transformações no decurso de um tempo.

Tomaremos a infância e sua educação como objeto de análise, refletindo sobre o (não) lugar da Educação Física nessa etapa da educação formal de Brasil e Colômbia. O sistema educativo dos dois países reconhece que as crianças de até 5 anos de idade merecem um tempo-espço destinado à sua educação. No Brasil, a educação Infantil compreende a creche, com crianças de até três anos de idade, e pré-escolas, com crianças de quatro e cinco anos (BRASIL, 2013). É objetivo dessa etapa da Educação Básica desenvolver integralmente as crianças, promovendo seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, considerando a indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural, articulando as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico. Na Colômbia, a educação da infância corresponde ao período de 0 a 6 anos e tem como objetivos, entre outros, a experimentação do próprio corpo e de suas possibilidades de ação, assim como a aquisição de sua identidade e autonomia; o conhecimento harmônico e equilibrado da criança, de maneira a facilitar sua motricidade; a participação em atividades lúdicas; a capacidade de adquirir formas de expressão, relação e comunicação que facilitem relações de reciprocidade e participação; o desenvolvimento da aprendizagem, criatividade, habilidades e destrezas própria à idade (COLÔMBIA, 1994).

O ensaio está organizado em três partes. Nas duas iniciais, descrevemos, por caminhos diferentes, algumas características da Educação Física na educação infantil dos dois países para, na sequência, apresentar algumas convergências/divergências entre essas duas histórias, o que aponta para uma agenda futura de investigação.

A Educação Física na educação infantil no Brasil: alguns aspectos de seu recente desenvolvimento

Uma “mirada” na recente história da Educação Física brasileira, com ênfase na educação das crianças “pequenas”, permite-nos perceber, fundamentalmente, três grandes tendências ou correntes teóricas a orientar a educação do corpo nessa etapa da vida.⁵ A

4 Essa investigação mais ampla tem por objetivo discutir movimentos de “renovação” da Educação Física em três países da América do Sul: Argentina, Uruguai e Colômbia.

5 É preciso ter claro, contudo, que o discurso da Educação Física a respeito das crianças já começa a ser produzido, pelo menos, a partir dos anos 1930. A disciplina, nas escolas, deveria desenvolver hábitos de

primeira delas, não restrita ao cenário nacional, responde pelo conceito de psicomotricidade ou educação psicomotora, perspectiva inaugurada pelo médico, pedagogo e professor de Educação Física, Jean Le Boulch. No Brasil, conforme Bracht (1999), Oliveira, M. (2003), Oliveira, N. (2005) e Sayão (1999), suas ideias tiveram muito impacto entre os anos 1970-1980. As habilidades psicomotoras – conhecimento do esquema corporal, lateralidade, percepção espaço-temporal, equilíbrio etc. – tornaram-se conteúdos da Educação Física ou do “domínio psicomotor” na educação infantil.

Embora tenha se colocado como uma alternativa ao paradigma esportivizante da Educação Física (OLIVEIRA, 2003; SAYÃO, 1999), a psicomotricidade recebeu inúmeras críticas no campo brasileiro, em primeiro lugar, de acordo com Bracht (1999), porque a disciplina assumia um caráter compensatório, ficando seu papel subordinado às outras disciplinas. Não conferia, assim, uma especificidade à Educação Física. Soma-se a isso o fato de o movimento ser entendido como um instrumento, não sendo as adjetivações culturais desse movimentar, como o jogo, o esporte, a dança etc., consideradas um saber fundamental de ser transmitido/problematicado pela escola e importante de ser ensinado às crianças.

Especificamente em relação à infância, a psicomotricidade foi criticada pois opera com uma concepção de infância que é etapista, como se as crianças fossem iguais e uniformes em suas idades, de maneira que seriam “anormais” aquelas que estivessem fora dos padrões. Esse modelo universal de criança desconhece as múltiplas formas de organizar a família, a condição étnica, de gênero, migratória, religiosa, de classe entre tantas outras, que delimitam a infância e suas expressões (OLIVEIRA; OLIVEIRA; VAZ, 2008; SAYÃO, 2002a). Não por acaso esses e tantos outros autores advogam a ideia de que devemos sempre usar o plural para nos referirmos às infâncias e às culturas produzidas por elas. Outra crítica diz respeito ao “não-lugar” das crianças no seio dessa perspectiva, pois elas

[...] não são vistas por aquilo que elas fazem mas, geralmente, por aquilo que elas não conseguem fazer, ou seja, a criança é representada como negatividade. Em função disso, a pedagogia e a educação física [...] elaboraram, historicamente, um arsenal metodológico para combater tais ausências. Jogos pedagógicos, exercícios visomotores, testes de coordenação são alguns dos antídotos pensados para acelerar as ‘aprendizagens’. Esquece-se das crianças e coloca-se em evidência o conhecimento, como se ambos não fossem faces de uma mesma moeda. Nesta perspectiva, há uma negação da possibilidade de construção de uma cultura infantil. As crianças, quando têm acesso à Educação Infantil ou à educação física em creches e pré-escolas, estão à mercê de uma cultura que é, geralmente, determinada pelos adultos, restando-lhes poucos espaços para recriação do já existente (SAYÃO, 2002b, p. 59).

higiene, promover a saúde, o prolongamento da vida, a solidez, a agilidade e a harmonia do corpo, servindo “[...] de base à formação moral e intelectual da criança, preparando o espírito desta para bem amar e servir à Pátria, ajustando-o às qualidades cívicas de um perfeito cidadão, cultivando-lhe sentimentos patrióticos, altas qualidades morais de honra, dignidade, altivez” (LOYOLA, 1942, p. 27). Apesar disso, não trataremos desse aspecto neste texto.

A segunda das tendências a ser apropriada pela Educação Física e transformada para fundamentar a prática pedagógica na educação infantil é baseada na Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem. Para Bracht (1999), a ideia central é oferecer à criança oportunidades de experiências de movimento de modo a garantir o seu desenvolvimento “normal”, portanto, de modo a atender a essa criança em suas necessidades de movimento.

No Brasil, a despeito de suas diferenças, essa abordagem ficou conhecida como “desenvolvimentista”. Conforme a interpretação de Manoel (2008), várias são as versões dessa perspectiva. As mais conhecidas, entre nós, foram: a) a construtivista, baseada nos argumentos de Piaget e exposta no livro “Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física”, publicação, nos anos 1990, de João Batista Freire;⁶ b) a ecológica, fundamentada na teoria de Urie Brofenbrenner e exposta no livro “A teoria dos sistemas ecológicos: um paradigma para o desenvolvimento infantil”, de Ruy Jornada Krebs; c) e aquela centrada nas teorias do comportamento motor e expressa no livro “Educação Física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista”, publicação conjunta de Tani, Manoel, Kokubun e Proença no ano de 1988.

Esta última corrente, em território nacional, foi a que recebeu o maior número de críticas. Em parte, essa indisposição esteve relacionada com a opção dos autores, no livro (TANI et al., 1988), em oferecer uma fundamentação para a Educação Física escolar nas séries iniciais do ensino a partir das teorias do comportamento motor, em especial, a aprendizagem, o desenvolvimento e o controle motor. Segundo um dos signatários da obra, a justificativa “[...] dessa fundamentação teórica era que esses conhecimentos são imprescindíveis para compreender crianças em movimento, diagnosticar suas capacidades e definir linhas de ação em programas de atividades motoras com fins educacionais” (TANI, 2008, p. 313). Essa abordagem tinha a preocupação de possibilitar aos escolares o desenvolvimento ótimo de “[...] suas potencialidades, particularmente as motoras, respeitando-se suas características peculiares de crescimento, desenvolvimento e aprendizagem” (TANI, 2008, p. 317). Ainda de acordo com Tani (2008), esse livro estabeleceu, como tema central da Educação Física, nessa faixa etária, dois tipos de aprendizagem: do e através do movimento, compreendidos como duas faces de uma mesma moeda e que não podem ser mutuamente exclusivas, pois uma educação do movimento possibilita uma aprendizagem por meio do movimento. Não obstante, conclui Tani (2008, p. 318), “[...] é preciso assumir que a aprendizagem do movimento é de reponsabilidade integral da Educação Física. Se ela não a promover, quem o faria?”. A ênfase no aspecto motor rendeu críticas de um reducionismo/mecanicismo na abordagem do corpo em movimento. Além disso, denunciou-se a desconsideração dos fatores culturais no tratamento desse corpo em movimento (FERREIRA et al., 1995; DAOLIO, 2003).⁷

6 Conforme já destacou Bracht (1999), há afinidades entre algumas dessas abordagens e a psicomotricidade (afinal, a psicomotricidade é também uma abordagem “desenvolvimentista”). No caso do livro de Freire, por exemplo, há inúmeras referências ao trabalho de Le Boulch.

7 Segundo Manoel (2008, p. 485), “[...] é preciso reconhecer que as abordagens de Freire e Krebs suplantam em parte alguns limites. Freire, dentro de sua visão construtivista, deu mais ênfase à individualidade característica do desenvolvimento, aproximando-o de uma abordagem humanista da educação física, tendência que veio a

Na transição dos anos 1990-2000, começa a ganhar fôlego outra tendência para se fundamentar a atuação da Educação Física na educação infantil. Ela pode ser classificada como “culturalista” e tem como referência principal a Sociologia da Infância.⁸ Essa “disciplina” busca abordar um ator social que ela diz ser excluído pelas Ciências Sociais: as crianças pequenas. Abramowicz (2011) destaca que a Sociologia da Infância busca colocar a criança em sua infância como o lugar de suas pesquisas, alargando as possibilidades teóricas de pensar a criança além de paradigmas hegemônicos, fazendo dois movimentos ao mesmo tempo: a crítica à Psicologia do Desenvolvimento/Comportamento e à Sociologia da Educação. Embora se reconheça a importância da Psicologia, a crítica é feita ao que se chama da psicologização da educação, buscando assim contribuições de outras áreas, em especial, da Antropologia e Sociologia. Nesse sentido, os representantes da Psicologia do Desenvolvimento/Comportamento são apontados como pertencentes à tradição de Piaget e Vygotsky, ao trabalharem com passagens de nível, de um estado de compreensão ao outro, naquilo que significa a concepção de sujeito e das prescrições de etapas. Com relação à crítica referente à Sociologia da Educação, Sarmiento (2008) afirma que o conceito tradicional de socialização, nessa disciplina, “ocultou” as crianças. Tal visão compreendeu os infantis como agentes passivos e receptores da cultura adulta. Assim, nessa perspectiva, se as crianças são o “ainda não”, ou “em vias de ser”, não adquirem estatuto ontológico social pleno, no sentido de não serem ainda entes sociais “verdadeiros”, reconhecidos e também não se constituem como um objeto epistemologicamente válido, na medida em que são exemplo de uma relação em transição, incompletude e dependência (SARMENTO, 2008).

Ao contrário, no âmbito da Sociologia da Infância, a criança é entendida como sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades. Além disso, essa perspectiva busca indicações pedagógicas que levem em conta as crianças com suas especificidades e diversidades sociais, culturais, geográficas, étnicas e de gênero, dando condições de proporcionar às crianças condições de exercer sua autonomia de atores sociais.

Para pesquisadores da Sociologia da Infância, é necessário defender uma nova imagem para o docente, que deve ser (re)construída e direcionada à centralidade da criança. Enfatizam a defesa de uma formação de professores para a educação infantil, a partir de

marcar profundamente seu pensamento quando consideramos seus livros posteriores. Por caminhos diferentes, Krebs, ao abraçar o modelo de Brofenbrenner, acaba dando destaque especial ao contexto do desenvolvimento, aspecto ausente de abordagens desenvolvimentistas tradicionais”.

8 Para Prout (2010, p. 731), “Em sua forma contemporânea, ela surgiu nos anos 1980-1990. Três principais recursos teóricos foram empregados em sua construção. Primeiro, apoiou-se na Sociologia interacionista desenvolvida principalmente nos Estados Unidos nos anos 1960. Esta problematizou o conceito de socialização, que torna as crianças muito passivas. Segundo, nos anos 1990, sobretudo na Europa, houve um ressurgimento (um tanto quanto surpreendente) da Sociologia estrutural, que vê a infância como um dado permanente da estrutura social. Finalmente, nos anos 1980, na Europa e nos Estados Unidos, o construtivismo social problematizou e desestabilizou todo e qualquer conceito consagrado sobre a infância, lançando-lhe um olhar relativista. Este enfatizou a especificidade histórica e temporal da infância e dirigiu o foco à sua construção através do discurso”.

uma Pedagogia da Infância⁹ que considere suas especificidades e necessidades. Como comenta Strenzel (2001), apud Prado e Azevedo (2012), a observação pelo professor tem o caráter de mão dupla, pois, observando as crianças em novas situações, não determinadas *a priori*, o adulto estará aprendendo mais sobre elas.

A Sociologia da Infância, ao considerar que, historicamente, a autoridade do adulto na educação tem sido uma forma de colonização (adultocentrismo), defende uma educação infantil pós-colonialista e a brincadeira como a expressão do protagonismo infantil de um exercício da capacidade inventiva das crianças. Uma Educação Física comprometida com essa perspectiva deve permitir, então, que elas desempenhem de modo mais ativo seus movimentos, respeitando suas vontades, manifestadas por meio das brincadeiras que compõem as culturas infantis de movimento (BUSS-SIMÃO, 2005). Essas brincadeiras, mas também os jogos e demais outros movimentos corporais não devem ser vistos somente em seu aspecto instrumental de contribuir para a melhoria das aprendizagens cognitivas ou, então, como uma etapa que antecede à escolarização, pois, como destaca Sayão (2002b), a convivência no dia a dia com as crianças nos faz perceber que elas brincam para satisfazer uma necessidade básica: viver a brincadeira.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2013), uma atividade muito importante para a criança pequena é a brincadeira, pois dá a ela a oportunidade de imitar o conhecido e construir o novo. Nessa etapa, deve-se valorizar a aprendizagem para a conquista da cultura da vida, por meio de atividades lúdicas em situações de aprendizagem (brinquedos e brincadeiras). Para tanto, a educação infantil deve garantir que os pequenos tenham experiências com as diversas linguagens (gestual, verbal, plástica, dramática e musical) que permitam a participação, expressão, criação, manifestação e consideração de seus interesses. O desafio consiste em olhar e ver com as crianças, em pensar sobre e com elas e, por fim, decidir o que e como fazer, num esforço de “tradutibilidade” (BUSS-SIMÃO; FIAMONCINI, 2013). Para Sayão (2002b, p. 58),

Na pedagogia da Educação Infantil, as crianças e as interações que estabelecem entre si e com os adultos são o ponto de partida para a construção e reconstrução de uma cultura que está viva, é dinâmica, na qual o ‘corpo e o movimento’, seus sentidos e significados são vistos e vividos como características especificamente humanas.

Apesar de mais recente, críticas também são direcionadas a essa tendência e sua manifestação nos documentos oficiais. Entre elas, destacamos a dúvida quanto ao protagonismo infantil, baseada no argumento de que a criança é um sujeito histórico, criativo, ativo, produtor de cultura, o que teria levado, segundo essa crítica, a um enfraquecimento do papel do professor no ato de ensinar e, portanto, transmitir conhecimentos (ARCE;

9 Costuma-se adjetivar de “infantil” a pedagogia destinada aos pequenos com a finalidade política de “[...] enfatizar esses cidadãos pequenos, pequeninhos, que têm direito a um trabalho que seja pensado e planejado cientificamente, um trabalho que tenha uma fundamentação, que seja profissional e garanta a eles condições interessantes de desenvolvimento de todas as suas dimensões humanas” (KRAMER, 2008, p. 4)

MARTINS, 2013). Arce (2001) tem adjetivado a Pedagogia da Infância de antiescolar, pois ao se colocar em defesa dos direitos das crianças, daria menor peso, no entanto, a um direito fundamental: o ensino. Apoiada nos pressupostos da Sociologia da Infância, a Pedagogia da Infância, ao menos conforme o argumento de Arce, enfraquece tanto a figura do professor como transmissor do conhecimento como o papel da educação formal, o que faz Arce defender a educação infantil como parte da Educação Básica, portanto, formal. Outra crítica diz respeito à centralidade brincadeira como linguagem específica da infância, o que poderia levar a uma absolutização do mundo infantil (MOMM, 2011).

Na sequência, por caminhos distintos aos traçados até aqui, descreveremos algumas características da Educação Física na educação infantil colombiana.

O (não)lugar da Educação Física na educação inicial na Colômbia: alguns aspectos de sua recente história

A Colômbia promulgou, nas últimas décadas, uma série de medidas legais que impactaram a educação das crianças pequenas. Por exemplo, em 1976, o Decreto-Lei n.0 088 estabeleceu o nível pré-escolar como o primeiro da educação formal. Vários anos depois, a Lei Geral da Educação, de 1994, definiu a educação pré-escolar como a oferecida à criança, de 0 até 6 anos, para seu desenvolvimento integral nas esferas biológica, cognitiva, psicomotora, socioafetiva e espiritual, por meio de experiências de socializações pedagógica e recreativa (COLÔMBIA, 1994). O Decreto-Lei n.0 2.247, de 1997, estabelece normas de prestação do serviço pré-escolar e específica que suas séries de ensino são: “1. Prejardín, dirigido a educandos de tres (3) años de edad. 2. Jardín, dirigido a educandos de cuatro (4) años de edad. 3. Transición, dirigido a educandos de cinco (5) años de edad y que corresponde al grado obligatorio constitucional”. Esse nível obrigatório é também conhecido como “grau zero” e antecede a escola básica, conforme disposto na Lei Geral da Educação.

Fica estabelecido que os princípios da educação pré-escolar estão baseados na integralidade, participação e projetos lúdico-pedagógicos que tenham em conta a integração das dimensões do desenvolvimento humano, conforme expresso na/pela chamada “pedagogia activa”. Essa pedagogia entende a educação como um “señalar caminos” para a autodeterminação e consciência crítica das crianças. Enfoca, ao mesmo tempo, no caráter ativo da criança para sua aprendizagem, pois é o trabalho da própria atividade que permite operar sobre outras realidades mais complexas (COLÔMBIA, 1997). Nesse âmbito, o jogo é o motor do processo de desenvolvimento da criança e constitui sua atividade principal; é social por natureza e suscita o desejo de conhecer o mundo circundante, a comunicação com outras crianças e a participação na vida dos adultos. Além disso,

Los lineamientos pedagógicos para el nivel de educación preescolar se construyen a partir de una concepción sobre los niños y las niñas como sujetos protagónicos de los procesos de carácter pedagógico y de gestión. Igualmente se debe tener en

cuenta en su elaboración, una visión integral de todas sus dimensiones de desarrollo: ética, estética, corporal, cognitiva, comunicativa, socio-afectiva y espiritual. En tal sentido, los núcleos temáticos que se proponen, pretenden construir una visión de la infancia en donde los niños y las niñas sean considerados como sujetos plenos de derechos cuyo eje fundamental sea el ejercicio de los mismos y una educación preescolar acorde con estos propósitos (COLOMBIA, 1997, p. 3).

Em 2006, o Decreto n.º 243 já reproduz uma modificação terminológica importante no âmbito da educação infantil colombiana. Aparece o conceito de “educação inicial” para se referir à etapa pré-escolar (dos 3 ao final dos 5 anos) mas, também, para englobar o serviço com fins de desenvolvimento infantil, atenção e cuidado não regulado pela Lei Geral de Educação, de 1994. Nessas circunstâncias, o conceito de “educação inicial” “[...] amplía el derecho a la educación en este rango de edad, es decir, el derecho a la educación no se da a partir de los 3 años, como lo concebía la educación preescolar, sino que es a partir del nacimiento, convirtiendo así la educación de la primera infancia en el primer nivel educativo del sistema colombiano” (COLOMBIA, 2014a, p. 37). Esse mesmo decreto define os níveis e os graus da “educação inicial” que tem vez nos chamados “jardins infantis”: “[...] a. niños y niñas de 0 a menor de 1 año; b. caminadores: niños y niñas de 1 a menor de 2 años; c. párvulos: niños y niñas de 2 años a menor de 3 años; d. pre-jardín: niños y niñas de 3 años a menor de 4 años; e. jardín: niños y niñas de 4 años a menor de 6 años” (COLOMBIA, 2006, s.p). Apesar dessa alteração, continua obrigatório, nessa faixa etária, apenas o grau de “transição”, destinado à crianças de 5 anos de idade.

A “educação inicial” tem a finalidade de promover o desenvolvimento da primeira infância. De modo distinto à educação pré-escolar, ela tem uma identidade própria, um fim em si mesma, já que não deve ser vista como um momento de preparação para a escola básica primária, estando organizada de modo a dispensar conhecimentos disciplinares e áreas escolares, pois o desenvolvimento infantil é o centro da ação educativa. Essa educação busca potencializar intencionalmente o desenvolvimento integral das crianças, partindo do reconhecimento de suas características, das particularidades dos contextos em que vivem, favorecendo interações por meio de experiências pedagógicas e práticas de cuidado. Por sua vez, promover o desenvolvimento integral nos marcos da educação inicial pressupõe reconhecer os pequenos no exercício de seus direitos, saberes, singularidades, interesses, gostos e necessidades (COLOMBIA, 2014a).

Malgrado as diferenças entre educação pré-escolar e a educação inicial, há pelo menos três elementos que atravessam a educação de 0 até 6 anos, independentemente de seus graus: o reconhecimento de que as crianças são “[...] sujetos de derechos, seres sociales, singulares y diversos” (COLOMBIA, 2014b, p. 8); que o jogo é a “actividad rectora de la infancia” (2014b); e que há uma “pedagogia da educação infantil”

[...] configurada por el saber del que se dispone en la literatura sobre educación, que sirve para orientar a quienes están a cargo de las niñas y los niños durante su infancia [...]. En esa medida, las maestras, los maestros y los agentes educativos requieren ser afectuosos, tener buena escucha, ser observadores sensibles, sostén y

acompanhamento de niñas y niños a través de la creación de escenarios, contextos, experiencias y prácticas cotidianas que permitan el goce y disfrute de las actividades rectoras de la primera infancia. Esta pedagogía requiere considerar, como punto de partida, los intereses de cada niña y cada niño para definir cómo lograr experiencias pedagógicas significativas que contribuyan a su constitución como sujetos. Otro elemento valioso que encuentra lugar en esta pedagogía es el contexto y su diversidad, de manera tal que las diferencias socioambientales y culturales necesariamente deben incorporarse a las formas de comprender a las niñas y los niños y de postular acciones para promover su desarrollo integral. El saber pedagógico de la educación inicial incluye valores, cultura, ideas y concepciones que influyen las interacciones que se establecen con las niñas y los niños. Pues bien, lo dicho acerca del reconocimiento del contexto, la cultura, las características individuales de niñas y niños, aspectos centrales de la educación inicial, aplica aquí para mencionar que acogerlos implica la valoración genuina de su lugar, su ser, su propia realidad y su equipaje cultural (COLÔMBIA, 2014a, p. 48-49).

A despeito desses recentes avanços no “marco legal” da educação pré-escolar e inicial na Colômbia, o lugar da Educação Física nesse contexto não é claro. Mesmo que a Lei Geral da Educação (n.0 115, de 1994) informe, em seu art. 14, que é obrigatória a “Educação Física, a Recreação e os Esportes”¹⁰ na educação pré-escolar, os demais decretos ou documentos curriculares dedicados à educação pré-escolar (e inicial) não fazem alusão à disciplina. Roncancio e Riomar (2009) denunciam que as políticas de Estado não têm contemplado a área como efetivamente necessária nessa etapa do ensino formal. Isso encontra respaldo na própria Lei Geral da Educação, que aclara, em seu art. 77, que cada instituição educativa tem autonomia na organização das áreas que acredita fundamentais para cada nível de formação desse ciclo acadêmico (RONCANCIO; RIOMAR, 2009); quer dizer que um projeto institucional pode ou não oferecer um profissional habilitado em Educação Física para atuar com as crianças de 0 a 6 anos. Essa indefinição tem reflexos na área acadêmica, pois são escassas as produções que tratam do lugar da Educação Física na educação pré-escolar e inicial¹¹ considerando os fundamentos pedagógicos/curriculares que orientam as novas políticas públicas sobre o tema desde pelo menos a publicação da Lei Geral da Educação.

Mesmo que as recentes políticas de Estado não reconheçam o lugar ou a importância da Educação Física nessa etapa formativa, é notório que a disciplina tem uma trajetória na educação das crianças pequenas. É o que concluímos quando observamos, na Colômbia, a relação que a disciplina estabeleceu com a perspectiva psicomotora. Segundo Gallo (2007, 2010), Jean Le Bouch foi um dos quatro autores (juntamente com José María Cagigal, Pierre Parlebas e Manuel Sérgio) mais influentes na constituição dos

10 Na Colômbia, a área da Educação Física é assim designada.

11 Fizemos um levantamento em duas das mais importantes revistas de Educação Física na Colômbia (Educación Física y Deporte, da Universidad de Antioquia, e Lúdica Pedagógica, da Universidad Pedagógica Nacional), utilizando, para tanto, os seguintes descritores: concepciones de infancia, infancia, niñez, educación inicial, educación preescolar e educación física pre-escolar.

discursos contemporâneos na Educação Física na Colômbia.¹² A psicomotricidade tem seus fundamentos na Psicologia, na Neurofisiologia, na Psiquiatria e na Psicanálise.¹³ Le Boulch propôs uma Educação Física racional intencionada no desenvolvimento físico e psicológico das crianças (URIBE, 2007). Foi criador do método da psicocinética, instaurado como uma educação pelo movimento, compreendido como uma forma para desenvolver capacidades como a inteligência, comunicação, afetividade, sociabilidade e aprendizagem por meio da motricidade. Ao mesmo tempo, considera o ser humano como uma unidade psicossomática conformada pela psique (o cognitivo) e pela motricidade (GALLO, 2010). É objetivo da Educação Física assim compreendida

[...] el dominio del cuerpo, que corresponde con el desarrollo de las funciones psicomotrices. La Educación Física debe equilibrar el exceso de materias intelectuales del sistema educativo, otorgando a la enseñanza suficiente espacio para la educación del cuerpo, y su finalidad es brindar el desarrollo de las aptitudes motrices y psicomotrices en relación con los aspectos afectivos, cognitivos y sociales de la personalidad (GALLO, 2010, p. 140).

Descreve Wilches (2012) que essa perspectiva conferiu certa base teórico-científica ao trabalho da Educação Física mas, também, serviu como base referencial para a formulação de guias práticos para os professores de escola na Colômbia. Ainda é, aliás, uma referência para a educação pré-escolar colombiana, apresentando-se “[...] como respuesta a una concepción que consideraba el movimiento desde el punto de vista mecánico y al cuerpo físico con agilidad, fuerza, destreza y no ‘como un medio para hacer evolucionar al niño hacia la disponibilidad y la autonomía’” (COLOMBIA, 1997, p. 18).¹⁴ Conforme esse mesmo documento, a educação pré-escolar se apoia nos discursos da psicomotricidade, na medida em que possibilita desenvolver a educação integral das crianças pequenas. A dimensão corporal “[...] no es posible mirarla sólo desde el componente biológico, funcional y neuromuscular, en busca de una armonía en el movimiento y en su coordinación, sino incluir también las otras dimensiones, recordando que el niño actúa como un todo poniendo en juego su ser integral” (COLOMBIA, 1997, p. 18).

12 Os primeiros indícios dessa aproximação, na Colômbia, datam da década dos 1970. Relata Pinillos (2011, p. 13) sobre esta aproximação: “Según el Profesor Héctor Peralta (2003) de la Universidad Pedagógica Nacional, en el año de 1973, recibió en Francia un curso con Jean Le Boulch y trajo a Colombia el libro de la Educación por el movimiento (Le Boulch, 1970), visión de la Educación Física que fue difundida por Peralta en el país en diferentes cursos de capacitación, debido a que en su opinión el texto de Le Boulch se convirtió en un aporte valioso para fundamentar la Mirada de la Educación Física que se tenía en aquel entonces, básicamente desde el punto de vista de la Gimnasia”.

13 Segundo Gallo (2010), nesta linha de pensamento encontram-se, entre outros, os seguintes autores: Dupré, Wallon, Gessell Guilmain, Aguriaguerra, Piaget, Lapierre, Aucouturier e Picq e Vayer.

14 Tanto na “Serie lineamientos curriculares” (1997), publicada sob a “Dirección General de Investigación y Desarrollo Pedagógico del Ministerio de la Educación Nacional”, como nas “Orientaciones pedagógicas para el grado de transición” (2010), também editadas sob a responsabilidade daquele Ministério, é visível a influência da psicomotricidade nas considerações a respeito do desenvolvimento das competências corporais das crianças.

Ao mesmo tempo, várias críticas já foram apontadas por autores colombianos ao uso desta corrente. Uma delas tem a ver com a sua finalidade de “normalizar/disciplinar” os corpos infantis (WILCHES, 2012). Outra denúncia está relacionada com a ideia de educação pelo movimento, lugar em que se faz “uso” do se movimentar para o trato de outras funções. Gallo (2007, 2010), discutindo o conceito de corpo no âmbito da psicomotricidade, especificamente em Le Boulch, diz que aqui o corpo é pensado como suporte, meio ou instrumento; “[...] pretende regular el movimiento humano como um acto consciente, reflexivo y dirigido hacia una finalidad” (GALLO, 2010, p. 174).

Mas não só de psicomotricidade, na Colômbia, viveu a Educação Física no âmbito da educação das crianças. Outra tendência, com elementos afins à psicomotricidade, ressalta a importância da disciplina no ótimo desenvolvimento motor dos pequenos. Ainda nos anos 1980, Muñoz (1986, p. 115) afirmava que o desenvolvimento motor tem recebido tanta atenção quanto outros domínios do comportamento, como o cognitivo e o afetivo social, de maneira que se configura como um fenômeno merecedor de análise e consideração mais profunda. Essa importância se manifesta no fato, ainda hoje defendido, de que

[...] un niño que presente las adquisiciones motoras y motrices esperadas para su edad presentará igualmente un desarrollo cognitivo y de lenguaje acorde con ello. En la misma línea de análisis, un bajo desarrollo motor se relacionará con ciertas dificultades en el complemento de su desarrollo conceptual y de lenguaje, lo que implicará desventajas con respecto con sus coetáneos que tengan un desarrollo acorde a su edad (TERNERA, 2010, p. 71).

Essa abordagem se apoia no discurso de que o desenvolvimento motor acontece de forma mais acentuada nos primeiros anos de vida: “[...] del nacimiento a los seis años, son los años cruciales de un individuo. Las experiencias que el niño tiene durante este período determinarán en gran extensión qué tipo de adulto la persona se volverá” (MUÑOZ, 1986, p.116). Muñoz (1991), com base em Gallahue, aponta que o desenvolvimento motor trata da prática de habilidades para melhorar o desenvolvimento das pessoas, e a idade do pré-escolar corresponde a uma fase de movimentos fundamentais ou habilidades básicas, que servirão de estrutura para outros movimentos mais específicos em outros momentos do desenvolvimento, relacionados com as “[...] habilidades específicas o habilidades culturalmente determinadas que son necesarias para el trabajo, en la vida social, en una palabra, en la vida de las personas [...]” (MUÑOZ, 1986, p. 118). Essa fase dos movimentos fundamentais representa para a criança a exploração e experimentação da capacidade de movimento do seu corpo. É o tempo para descobrir como executar uma variedade de movimentos locomotores, manipulativos e de equilíbrio (MUÑOZ, 1991). Nesse contexto,

[...] una Educación Física que pretenda atender las reales necesidades del niño necesita tener como punto de partida la comprensión de los cambios en su comportamiento motor con el objetivo de identificar estas necesidades. Es un propósito por tanto de caracterizar la progresión normal del desarrollo motor del niño y estructurar la Educación Física correspondiente a esa progresión. La posición

fundamental es que si existe una secuencia normal en el proceso de crecimiento y desarrollo humano y en el mecanismo de aprendizaje motor, esto nada más significa que los niños sean orientados de acuerdo con estas características de desarrollo (MUÑOZ, 1986, p. 102).

Pelo exposto até aqui, caracterizamos os discursos produzidos a respeito da Educação Física na infância, considerando os documentos oficiais e o que o campo acadêmico da Colômbia já publicou a respeito. No próximo tópico, traçaremos algumas (des)afinidades entre a Colômbia e o Brasil considerando a educação dispensada aos pequenos.

Entre o Brasil e a Colômbia: (des)afinidades da Educação Física na infância

Um primeiro aspecto a destacar, do recente desenvolvimento da Educação Física na educação infantil no Brasil e na Colômbia, é que há uma coincidência, em suas histórias, quanto à presença das perspectivas psicomotora e “desenvolvimentista”. Essa similitude se manifesta, além disso, no momento histórico em que elas despontam (anos 1970-1980), bem como em algumas das críticas a elas direcionadas. Diferentemente do Brasil,¹⁵ todavia, as abordagens psicomotora e “desenvolvimentista” ainda parecem ter uma penetração na Educação Física da infância colombiana,¹⁶ a julgar pelo que indicam Gallo e Urrego (2015), Pérez et al. (2005) e pelos trabalhos acadêmicos de Ternera et al. (2011), Echeverry (2012), Campo (2010), Vivas (2013) e Sarmiento e Franco (2014), bem como por resquícios de suas presenças em alguns documentos oficiais.

No caso brasileiro, ao menos se considerarmos a produção do conhecimento atual sobre a temática, é muito visível a influência da Sociologia da Infância na teorização sobre a Educação Física na educação infantil. Essa perspectiva, ao menos nos materiais que tomamos como referência, não é mencionada no caso colombiano. Apesar disso, tanto o Brasil como a Colômbia entendem que a educação das crianças pequenas constitui um momento que não é preparatório para a educação subsequente e preconizam uma pedagogia baseada no reconhecimento das características das crianças. A uma investigação futura caberia a tarefa de identificar e/ou investigar, por sua vez, a influência da chamada “pedagogia activa” e da “pedagogia da educação infantil” (COLÔMBIA, 1997, 2014a) nas teorizações atuais da Educação Física pré-escolar e inicial colombiana. Seria oportunidade, também, para traçar afinidades entre essas pedagogias e as teorizações da Sociologia da Infância e da Pedagogia da Infância brasileira, já que todas elas compartilham alguns pressupostos comuns (por exemplo, a ideia da criança como sujeito de direitos, o protagonismo infantil no ensino etc.).

A ênfase no jogo, no caso colombiano, e na brincadeira, no caso brasileiro, é outro aspecto que aproxima as duas realidades aqui comentadas, quando consideramos a

15 Não que no Brasil não tenhamos a presença dessas abordagens atualmente, mas elas se apresentam com menos intensidade nas práticas pedagógicas e nos documentos oficiais nacionais.

16 Na verdade, uma influência que extrapola a Educação Física.

educação das crianças. Tanto no Brasil como na Colômbia, o jogo/brincadeira ou, então, a ludicidade, desempenham um papel fundamental no desenvolvimento integral das crianças. Está em aberto, assim, um programa de pesquisa para discutir os fundamentos teóricos/metodológicos do jogo e da brincadeira nas propostas de educação da infância nos países.

Outro aspecto comum a ambos os países é que eles têm legislação específica sobre a educação para essa faixa etária. Essas leis informam, na Colômbia, que o único grau que não é facultativo é o “grado de transición”, o que significa que não é obrigatório frequentar a escola até se completar o quinto ano de vida. Além disso, elas determinam que a “Educação Física, o Esporte e a Recreação” são obrigatórios no contexto da educação pré-escolar (3 a 5 anos), mas não há menção à disciplina nos documentos que englobam a educação de 0 até 3 anos. No caso brasileiro, documentos, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996; o Referencial Nacional Curricular para a educação infantil (RNCEF), de 1998; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil (DCNEI), de 2010, e, mais recentemente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNEB), de 2013, evidenciam uma preocupação com a infância e com a educação da criança. Diferentemente do que se passa na Colômbia, no Brasil, as crianças deverão ser matriculadas, obrigatoriamente, a partir dos quatro anos de idade.¹⁷ No entanto, apesar dessa determinação, e com exceção à LDBEN, os documentos oficiais não fazem menção explícita à Educação Física.

Outro ponto comum ao país vizinho é que também cabe às instituições de ensino a prerrogativa de adotar ou não o ensino da Educação Física para as crianças atendidas pela educação infantil. Como consequência dessa situação, hoje, no país, são poucos os sistemas de ensino ou instituições que têm um profissional, com formação em Educação Física, atuando na educação das crianças pequenas.¹⁸ Em outras palavras, apesar de a LDBEN definir a obrigatoriedade da Educação Física em todas as etapas da escolarização brasileira, não está determinado quem deve atuar no ensino dos temas e/ou conteúdos que compõem a cultura corporal infantil. O trabalho com a linguagem corporal, o jogo e a brincadeira, em muitos sistemas de ensino, acaba sendo atribuído aos professores generalistas, com formação em Pedagogia (MELLO et al., 2014).¹⁹ Não surpreende as DCNEIs, as RNCEFs e as DCNEBs não fazerem menção à Educação Física propriamente dita. Isso, por um lado, está relacionado com o modo como está constituída a educação nessa faixa etária, que não se organiza por meio de disciplinas como nas demais etapas da escolarização (como na Colômbia, diga-se de passagem). Por outro lado, reflete a falta de consenso ou mesmo a falta de legitimidade de um professor específico, como o de Educação Física, cuja especificidade é trabalhar o corpo em movimento e suas adjetivações, como o jogo e as brincadeiras, atividades nevrálgicas no desenvolvimento integral das crianças.

17 Conforme disposto na Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013.

18 Exceções a essa regra são, por exemplo, as cidades de Florianópolis (no Estado de Santa Catarina), Vitória e Serra (ambas no Estado do Espírito-Santo).

19 Situação, aliás, que não é diferente na Colômbia.

Em suma, os dois países, a despeito de todos os avanços epistemológicos e legais que a reflexão sobre a educação infantil obteve nas últimas décadas, têm dificuldade de reconhecer a especificidade da Educação Física na educação da infância, o que se reflete na ausência da disciplina nas políticas de Estado endereçadas à temática. Sua legalidade, garantida pela legislação do Brasil e da Colômbia, não é suficiente para seu reconhecimento nas instituições dedicadas à educação da infância.

Ainda que as duas últimas décadas tenham se mostrado, em solo brasileiro, fecundas no desenvolvimento das pesquisas sobre a Educação Física na educação de 0 até 6 anos, a inserção da temática nos programas de pós-graduação da área ainda é consideravelmente baixa (SILVA; PINHEIROS, 2002; OLIVEIRA, 2005), o que indica, para os próximos anos, a necessidade de mais estudos nessa direção.²⁰ Situação talvez mais desafiadora é a do campo da Educação Física na Colômbia, pois encontramos dificuldades para identificar trabalhos que problematizassem o (não)lugar da Educação Física considerando os recentes desenvolvimentos conceituais a respeito do tema e seus reflexos no âmbito legislativo.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, A. A pesquisa com crianças em infâncias e a sociologia da infância. In: FARIA, A.; FINCO, D. (Org.). **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. p. 17-35.
- ALZATE, M. V. P. **La infancia: concepciones y perspectivas**. Pereira: Papiro, 2003.
- ARCE, A. Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. **Educação & Sociedade**, ano 22, n. 74, p. 251-283, abr. 2001.
- ARCE, A.; MARTINS, L. M. **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?: em defesa do ato de ensinar**. Campinas: Ed. Alínea, 2013.
- BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Caderno Cedes**, São Paulo, ano XIX, n. 48, p. 69-88, 1999.
- BRASIL. Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 16 de julho de 1990.
- _____. Lei n.º 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 23 dezembro de 1996.
- _____. Ministério da Educação. **Referencial nacional curricular para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

20 Buss-Simão, Rocha e Candau (2015), ao mapearem a produção sobre as crianças de 0 a 3 anos de idade no âmbito da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (Anped), encontraram quadro parecido no campo da Educação.

- _____. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais gerais da educação básica**. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013.
- _____. Lei n.º 12.796, de 04 de abril de 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 05 de abril de 2013.
- BUSS-SIMÃO, M. A Educação física na educação infantil: refletindo sobre a “hora da educação física”. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 12, p. 01-07, 2006.
- BUSS-SIMÃO, M.; ROCHA, E. A. C.; GONÇALVES, F. Percursos e tendências da produção científica sobre crianças de 0 a 3 anos na Anped. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 96, n. 242, jan./abr. 2015.
- BUSS-SIMÃO, M.; FIAMONCINI, L. Educação física na educação infantil: refletindo sobre a possibilidade de trabalho com projetos. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 16, p. 297-314, 2013.
- COLOMBIA. Ministério de Educación Nacional. Decreto n.º 088, de 22 de janeiro de 1976. Reestructura el sistema educativo y reorganiza el Ministerio de Educación Nacional. **Diário Oficial** n.º 34.495, Bogotá, 22 de janeiro de 1976.
- _____. Ministério de Educación Nacional. Ley 115, de 8 de febrero de 1994. Ley General de la Educación. **Diário Oficial n.º 41214**, Bogotá, 8 de febrero de 1994.
- COLOMBIA. Ministério de Educación Nacional. Decreto n.º 2.247, de 11 de septiembre de 1997. Establecen normas relativas a la prestación del servicio educativo del nivel preescolar y se dictan otras disposiciones. **Diário Oficial**, Bogotá, 11 de septiembre de 1997.
- COLOMBIA. Ministério de Educación Nacional. **Serie lineamientos curriculares preescolar**, 1997.
- COLOMBIA. Alcaldía Mayor de Bogotá. Decreto n.º 243, de 11 de julho de 2006. Reglamenta el acuerdo 138 de 2004 y se regula el funcionamiento de los establecimientos públicos y privados que prestan el servicio de educación inicial. **Diário Oficial**, Bogotá, 11 de julho de 2006.
- COLOMBIA. Ministério de Educación Nacional. **Orientaciones pedagógicas para el grado de transición**. Bogotá: Edesco, 2010.
- COLOMBIA. Ministério de Educación Nacional. **Sentidos de la educación nacional**. Bogotá, 2014a.
- COLOMBIA. Ministério de Educación Nacional. **El juego en la educación inicial**. Bogotá, 2014b.
- DAOLIO, J. A ordem e a (des)ordem na educação física brasileira. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 25, n.1, p. 115-127, 2003.
- ECHEVERRY, C. A. M. Educación motriz y su incidencia en el mejoramiento de las actividades cotidianas. **Revista Corporeizando**, v. 1, n. 6, p. 5-17, 2012.
- FERREIRA, M. G. et al. Educação física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, São Paulo, v. 16, p. 196-199, 1995.
- FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física**. São Paulo: Scipione, 1990.

- GALLO, L. C.; URREGO, L. J. Estado de conocimiento de la educación física en la investigación educativa. **Perfiles Educativos**, Ciudad del México, v. XXXVII, n. 150, p. 143-155, 2015.
- GALLO, L. E. C. Cuatro hermenéuticas de la educación física en Colombia. In: CHAVERRA, B. E. F., URIBE, I. D. P. (Org.). **Aproximaciones epistemológicas y pedagógicas a la educación física**. Un campo en construcción. Medellín: Funámbulos Editores, 2007. p. 45-94.
- _____. **Los discursos de la educación física contemporánea**. Bogotá: Editorial Kinesis, 2010.
- KRAMER, S. Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância: Nupein. Entrevista concedida a Márcia Buss Simão e Moema Kieh, pesquisadoras do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância. Florianópolis, 2008.
- KREBS, R. J. **A teoria dos sistemas ecológicos**: um paradigma para o desenvolvimento infantil. Santa Maria: Editora da Universidade Federal de Santa Maria, 1997.
- LOYOLA, H. Educação física infantil: breve notícia sobre educação física nas escolas primárias das principais nações do mundo. **Educação Física**, Rio de Janeiro, n. 69, p. 24-27, out. 1942.
- MANOEL, E. J. A abordagem desenvolvimentista da educação física escolar: 20 anos: uma visão pessoal. **Revista da Educação Física**, Maringá, v. 19, n. 4, p. 473-488, 2008.
- MELLO, A. et al. Educação física na educação infantil: produção de saberes no cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Vitória, v. 36, n. 2, 467-484, abr./jun. 2014.
- MOMM, C. M. **Sobre infância e sua educação**: Walter Benjamin e Hannah Arendt. 2011. 176 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.
- MUÑOZ, L. A. La educación física en el nivel pré-escolar y en la escuela primaria: un enfoque de desarrollo. **Educación Física y Deporte**, Medellín, v. 8, n. 1-2, p. 101-122, 1986.
- _____. Evaluacion de las habilidades motoras y crecimiento fisico de los niños de un jardín infantil. **Educación Física y Deporte**, Medellín, v. 13, n. 1-2, p. 35-51, 1991.
- OLIVEIRA, M. A. T. **Educação física escolar e ditadura militar no Brasil**: entre a adesão e a resistência. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2003.
- OLIVEIRA, M. A.; OLIVEIRA, L. P. A.; VAZ, A. F. Sobre corporalidade e escolarização: contribuições para a reorientação das práticas escolares da disciplina de educação física. **Pensar a Prática**, v. 11, n. 3, p. 303-318, set./dez. 2008.
- OLIVEIRA, N. R. C. Concepções de infância na educação física brasileira: primeiras aproximações. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 26, n. 3, p. 95-109, 2005.
- PÉREZ, M. et al. Develando los sentidos de la motricidad en Colombia. **Educación Física y Deporte**, Medellín, v. 24, n. 1, p. 41-63, 2005.
- PINILLOS, J. M. G. La constitución del campo de la educación física en Colombia en el periodo comprendido entre 1968 y 1991. **Recorde: Revista de História do Esporte**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 2, p. 1-23, dez. 2011.

- PRADO, A. E. F. G.; AZEVEDO, H. H. O. Currículo para a educação infantil: argumentos acadêmicos e propostas de “educação” para crianças de 0 a 5 anos. In: ARCE, A.; JACOMELLI, M. R. M. (Org.). **Educação infantil versus educação escolar?** Entre a (des) escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.
- PROUT, A. Reconsiderando a nova sociologia da infância. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 141, p. 729-750, set./dez. 2010.
- RONCANCIO, C. P. M.; GIOMAR, E. S. Á. **La actividad física como juego en la educación Inicial de los niños preescolares**. 2009. 148 f. Monografia (Especialização em Epidemiologia) – Programa de Pós-Graduação em Saúde Pública, Universidad de Antioquia, Bogotá, 2009.
- SARMENTO, M. Sociologia da infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, M. J.; GOUVEA, M. C. S. (Org.). **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008.
- SARMIENTO, E. F. P.; FRANCO, Z. C. G. **Propuesta pedagógica en educación física para niños de pre-escolar “Colegio Francisco José de Caldas” Sede D**. 2014. 113 f. Monografia, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Libre de Colombia, Bogotá, 2014.
- SAYÃO, D. A disciplinarização do corpo na infância: educação física, psicomotricidade e o trabalho pedagógico. In: SAYÃO, D.; MOTA, M. R.; MIRANDA, O. **Educação infantil em debate: ideias, invenções e achados**. Rio Grande: FURG, 1999.
- _____. Infância, prática de ensino de educação física e educação infantil. In: VAZ, A. F.; SAYÃO, D. T.; PINTO, F. M. (Org.). **Educação do corpo e formação de professores: reflexão sobre a prática de ensino de educação física**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2002a. p. 47-62.
- _____. Corpo e movimento: notas para problematizar algumas questões relacionadas à educação infantil e a educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 55-67, jan. 2002b.
- SILVA, E. F.; PINHEIROS, M. C. M. A Educação infantil como campo de conhecimento e suas possíveis interfaces com a educação física. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 5, p. 39-57, 2002.
- TANI, G. Abordagem desenvolvimentista: 20 anos depois. **Revista da Educação Física**, Maringá, v. 19, n. 3, p. 313-331, 2008.
- TANI, G., et al. **Educação física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista**. São Paulo: Edusp, 1988.
- TERNERA, L. A. C. et al. Características del desarrollo motor em niños de 3 a 7 años de la ciudad de Barranquilla. **Psicogente**, Barranquilla, v. 14, n. 25, p. 76-89, jun. 2011.
- TERNERA, L. A. T. Importancia del desarrollo motor en relación con los procesos evolutivos del lenguaje y la cognición en niños de 3 a 7 años de la ciudad de Barranquilla (Colombia). **Salud Uninorte**, Barranquilla, v. 26, n. 1, p. 65-76, 2010.
- URIBE, I. D. P. Teoría y práctica de la Educación Física. In: CHAVERRA, B. E. F.; URIBE, I. D. P. (Org.). **Aproximaciones epistemológicas y pedagógicas a la educación física. Un campo en construcción**. Medellín: Funámbulos Editores, 2007. p. 11-21.

- VIVAS, V. E. S. **Desarrollo motor en los niños de 5 años que ingresan a grado cero con y sin experiencias en educación inicial.** 2013. 127 f. Dissertação. (Maestria en Educación con énfasis en Ciencia de la Salud) – Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, 2013.
- WILCHES, D. I. O. **Ideas influyentes en la teoría de la educación física de la acultad de educación física de la Universidad Pedagógica Nacional (Bogotá) entre 1975 y 2000.** 2012. 247 f. Tese. (Doctorado em Ciências de la Actividad Física y el Deporte) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física y Deportiva, Universidad de León, Espanha, 2012.

Recebido em: Fevereiro/2017

Aprovado em: Agosto/2017