



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**ROSEANE SUZART LEITE DIAS**

**CRÍTICA DA CONCEPÇÃO DE CRIANÇA, DE EDUCAÇÃO E  
DE CULTURA CORPORAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
ANÁLISE DOS DOCUMENTOS OFICIAIS**

Feira de Santana  
2015

**ROSEANE SUZART LEITE DIAS**

**CRÍTICA DA CONCEPÇÃO DE CRIANÇA, DE EDUCAÇÃO E  
DE CULTURA CORPORAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
ANÁLISE DOS DOCUMENTOS OFICIAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana, para a obtenção do grau de Mestre em Educação, na área de concentração Educação, Sociedade e Culturas.

Orientador: Wellington Araújo Silva

Feira de Santana – BA  
2015

### **Ficha Catalográfica – Biblioteca Central Julieta Carteado**

Dias, Roseane Suzart Leite

D534c Crítica da concepção de criança, de educação e de cultura corporal na educação infantil: análise dos documentos oficiais / Roseane Suzart Leite Dias. – Feira de Santana, 2015.

120 f.

Orientador: Welington Araújo Silva.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Feira de Santana,

**ROSEANE SUZART LEITE DIAS**

**CRÍTICA DA CONCEPÇÃO DE CRIANÇA, DE EDUCAÇÃO E DE CULTURA  
CORPORAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ANÁLISE DOS DOCUMENTOS OFICIAIS.**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação, na área de Educação, Sociedade e Culturas, Universidade Estadual de Feira de Santana, pela seguinte banca examinadora:

---

Prof. Dr. Welington Araújo Silva – Orientador

---

Prof. Dr. Claudio Lira dos Santos Junior – Primeiro Examinador

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Denise Helena Pereira Laranjeira – Segunda Examinadora

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Joelma Oliveira Albuquerque – Suplente

Feira de Santana, 01 de outubro de 2015.

Resultado: \_\_\_\_\_

*A todas as crianças da classe trabalhadora,  
que resistem e lutam pela vida, dia após dia.*

*A Helena e Pedro, que me motivam,  
cotidianamente, a lutar.*

## AGRADECIMENTOS

Compreendemos que este trabalho mesmo sendo construído individualmente é fruto de estudos e contribuições coletivas, assim, se faz imprescindível alguns agradecimentos.

Primeiro, aos meus pais (Nilson e Meire), sem os quais, com toda certeza eu não estaria aqui, pois foram os que me ensinaram valores que carrego na minha vida, me proporcionaram o acesso à educação e, mesmo não acessando o espaço da Universidade, garantiram as condições necessárias para que aqui eu estivesse desde a minha graduação. Meus sinceros agradecimentos!

Aos meus irmãos (Lila e Nilsinho), pelas trocas constantes de experiências e aprendizados, pelo carinho e cuidado que mantemos um com o outro.

A Helena e Pedro, amores que tenho na vida e que mesmo não saindo de mim, os tenho com um amor de mãe. Vocês que me motivam, cotidianamente, a lutar por um outro projeto de mundo.

A Son, Ormá e Tati, família que se tornou minha. Meus agradecimentos pelo carinho, cuidado e apoio constante.

A Elson, pelo exercício da paciência e cumplicidade ao longo da construção desse trabalho, executando diariamente as tarefas, que na divisão social do trabalho e numa sociedade machista, são ditas tarefas da mulher. Obrigada por ser, além de meu amado companheiro, um grande e valoroso camarada. Te amo!

Agradeço ao grupo LEPEL pelas contribuições teóricas desde a minha graduação.

Ao MNCR, que através da luta específica, tem me ensinado que a luta é sempre para vencer. Sigamos firmes!

Aos camaradas do Lutar e Construir e do Outros Outubros Virão, pela coerência e seriedade com que travam as lutas. Firmes!

Aos professores do programa de pós-graduação em Educação da UEFS e aos professores que desde a minha graduação contribuem com a minha formação.

A terceira turma do Mestrado em Educação da UEFS. Agradeço pelos momentos de aprendizado e troca de experiências durante nossas aulas e pelos momentos de descontração e confraternização. Vocês fizeram a diferença neste processo!

A Welington, que além de orientador é um querido amigo, obrigada por tudo durante este processo.

Agradeço a banca pela disponibilidade e disposição em avaliar nosso trabalho, desde as contribuições na qualificação. Ao Profº. Claudio Lira por ser uma das principais referências de intelectual orgânico da classe trabalhadora que tenho. A profª. Denise, pelos ensinamentos durante o mestrado e pelo compromisso que assume com a educação. Muito Obrigada!

Agradeço em especial a minha classe, a qual tem sido negada o acesso ao espaço da Universidade, ao conhecimento e a própria vida. Em tempos onde as fronteiras levantam-se com mais afinco, afirmamos a necessidade vital de um mundo sem pátria e sem patrão, *por um mundo onde sejamos socialmente iguais, humanamente diferentes e completamente livres!*

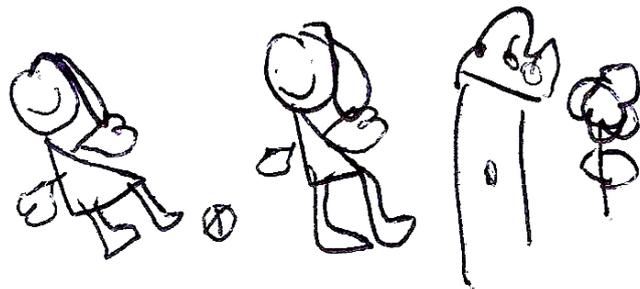
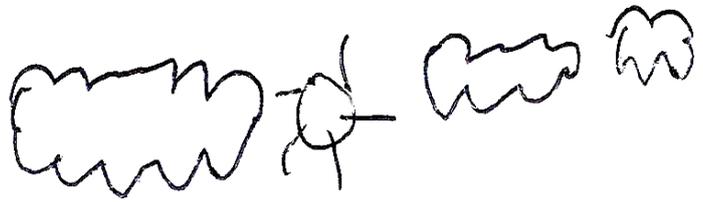


Figura 1 - Ilustração feita por Helena Suzart Leite Tavares, 5 anos.

*Toda criança quer  
Toda criança quer crescer  
Toda criança quer ser um adulto  
E todo adulto quer  
E todo adulto quer crescer  
Pra vencer e ter acesso ao mundo  
E todo mundo quer  
E todo mundo quer saber  
De onde vem  
Pra onde vai  
Como é que entra  
Como é que sai  
Por que é que sobe  
Por que é que cai  
Pois todo mundo quer...*

*(Péricles Cavalcanti – CD Pé com Pé – Palavra Cantada)*

## RESUMO

O presente trabalho investigou a concepção de cultura corporal na Educação Infantil e justifica-se pela importância que possui a cultura corporal para o desenvolvimento infantil. Assim, nosso objetivo foi de constatar a concepção de cultura corporal presente na Educação Infantil através da análise do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil; Identificar a concepção de ser humano/criança, Educação/Educação Infantil que defendem o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e a Política Nacional para a Educação Infantil. Nossa hipótese foi que há ausência de conceitos científicos nos documentos que tratam sobre a cultura corporal e que esta falta de cientificidade compromete o processo de aprendizagem na Educação Infantil. Neste sentido, nossa investigação parte da seguinte problemática: Qual a concepção de ser humano/criança e de educação/educação infantil que sustentam os documentos oficiais para o Ensino na Educação Infantil? Em especial, qual a concepção de cultura corporal presente neles? O ponto inicial para a construção desse trabalho se deu pela defesa da teoria do conhecimento materialista histórico dialético. Enquanto técnica de pesquisa, utilizamos a análise de conteúdo. Expusemos sobre a concepção de ser humano, analisando como esta concepção direciona os rumos da formação; em seguida tratamos das especificidades do desenvolvimento infantil, as concepções pedagógicas presente nas instituições de Educação Infantil e o papel dos professores neste processo de desenvolvimento; logo após buscamos analisar a concepção de cultura corporal e seu papel no processo de desenvolvimento na infância; após isto, apresentamos a análise dos documentos. Ao fim, constatamos que os documentos orientadores da Educação Infantil, partem de uma concepção biologicista de desenvolvimento e baseiam-se nas pedagogias do “aprender a aprender”. Concluindo, nós buscamos sintetizar os resultados da análise, tecemos críticas às pedagogias do “aprender a aprender” e destacando a importância da apropriação pelas crianças dos elementos da cultura corporal desde a mais tenra idade, compreendendo que estes devem ser transmitidos tendo como base conceitos científicos.

**Palavras-chave:** Criança; Educação Infantil; Cultura Corporal

## ABSTRACT

The aim of this study is to investigate the concept of body culture in children's education and it is justified by the importance that the body culture has for childhood development. Thus, our objective is to verify the concept of body culture present in Children's Education through the National Curriculum Referential analysis for Children's Education and the National Curriculum Guidelines for Children's Education; Identify the concept of human being/child, regular education/children's education that the National Curriculum Reference for Children's Education, the National Curriculum Guidelines for Children's Education and the National Policy for Children's Education support. Our hypothesis is that there is no scientific concepts in documents dealing on body culture and that this lack of scientific undertakes the process of learning in kindergarden. Therefore, our investigation aim to answer the following issues: What is the concept of human being/child and education/children's education wich sustain those official documents for teaching in Children's Education? In particular, what is the concept of body culture they assume? The starting point to build this work was given by the defense of the historical dialectical materialist knowledge's theory. Whereas research technique, we used the content analysis. We have presented the concept of human being, analyzed how this concept directs the course of training; then we have treated the specifics of child development, pedagogical concepts present in Children's Education institutions and the role of teachers in this development process; we have analyzed the concept of body culture and its role in the development process in childhood; after that, we have presented the analysis of the documents. Finally, we have found that the guiding documents of early Children's Education originate from a biologist concept of development and are based on the pedagogy of "learning to learn". In conclusion, we seek to summarize the analysis results, we criticize the pedagogy of "learning to learn" and point out the importance of the children own the elements of body culture from an early age, realizing that they must be transmitted based on scientific concepts .

**Keywords:** Children; Child education; Body culture

## **LISTA DE QUADROS**

<b>QUADRO 1</b>	CONCEPÇÃO DE SER HUMANO/CRIANÇA
<b>QUADRO 2</b>	CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO/EDUCAÇÃO INFANTIL
<b>QUADRO 3</b>	CONCEPÇÃO DE CULTURA CORPORAL

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CNBB	CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL
COEDI	COORDENAÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL
DCN	DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS
LDB	LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL
LEPEL	LINHA DE ESTUDOS E PESQUISA EM EDUCAÇÃO FÍSICA, ESPORTE & LAZER
MEC	MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
OMEF	ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR
RCNEI	REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL
UEBA	UNIVERSIDADES ESTADUAIS BAIANAS
UEFS	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
UFRGS	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
UNESCO	ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA
UNICEF	FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA

## SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	14
<b>CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO</b>	14
<b>O MÉTODO DE INVESTIGAÇÃO E O MÉTODO DE EXPOSIÇÃO</b>	17
2. CAPÍTULO 1	22
<b>DA FORMAÇÃO HUMANA EM MARX À ESPECIFICIDADE DA EDUCAÇÃO NO PROJETO DE ESCOLARIZAÇÃO DAS FUTURAS GERAÇÕES</b>	22
<b>CONCEPÇÃO DE SER HUMANO</b>	23
<b>O PROCESSO DE HUMANIZAÇÃO</b>	26
<b>FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA</b>	31
3. CAPÍTULO 2	37
<b>ESPECIFICIDADES DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES</b>	37
<b>PROJETO DE ESCOLARIZAÇÃO PARA AS CRIANÇAS</b>	45
4. CAPÍTULO 3	53
<b>CONTRIBUIÇÃO DO ENSINO DA CULTURA CORPORAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL</b>	53
<b>A CULTURA CORPORAL</b>	53
<b>A CULTURA CORPORAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL</b>	59
5. CAPÍTULO 4	65
<b>DA CONCEPÇÃO DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL À CONCEPÇÃO DE CULTURA CORPORAL: APONTAMENTOS CRÍTICOS</b>	65
<b>A CRIANÇA E A EDUCAÇÃO INFANTIL: O ESPONTANEÍSMO COMO EIXO CENTRAL</b>	68
<b>O EIXO MOVIMENTO: CULTURA CORPORAL COMO LINGUAGEM</b>	82
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	92
REFERÊNCIAS	98

APÊNDICES	103
<b>QUADRO 1</b> – CONCEPÇÃO DE SER HUMANO/CRIANÇA	104
<b>QUADRO 2</b> – CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO/EDUCAÇÃO INFANTIL	107
<b>QUADRO 3</b> – CONCEPÇÃO DE CULTURA CORPORAL	116

## INTRODUÇÃO

### CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO

A presente pesquisa originou-se, por um lado, das reflexões e estudos realizados em nosso trabalho de conclusão do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), intitulada “Realidade e possibilidades do trato com o conhecimento da cultura corporal na educação infantil: análise do currículo do curso de Pedagogia da UEFS”; por outro lado, é parte de um conjunto de outras pesquisas desenvolvidas pelos membros do Grupo LEPEL/UEFS<sup>1</sup>, que vêm ao longo de sua existência formulando sobre: 1 - formação de professores; 2 – currículo; 3 – saúde; 4 - políticas públicas; 5 – prática pedagógica; 6 – concepções pedagógicas.

Partimos do entendimento que é pertinente localizar nossa pesquisa na conjuntura educacional, pois, consideramos importante compreender as relações e os nexos entre o contexto geral e suas expressões no singular e particular. Assim, partindo concretamente da realidade, observamos que há uma movimentação no âmbito educacional com a hegemonização das pedagogias baseadas no desenvolvimento de competências. O que nos preocupa quanto à formação das atuais e futuras gerações, pois, o conhecimento científico, para essas pedagogias não é o prioritário, é mais valorativo que as crianças aprendam à aprender, a fazer, a ser, a conviver, etc. e enquanto isso, os conteúdos científicos que devem ser transmitido na escola são negados a todo tempo, causando esvaziamento do conhecimento tratado na instituição escolar, ou seja, a escola perde a sua função primordial, como apontam os estudos desenvolvidos por Duarte (2008), Arce e Martins (2012); Arce e Varotto (2011).

No conjunto dessas pedagogias, chamadas de “aprender a aprender”<sup>2</sup>, a secundarização, tanto da função do professor como do conhecimento, passam a ser características centrais, visto que, para estas, a centralidade passa do professor para o aluno, ou seja, o professor agora assume a função de mediador<sup>3</sup> e o foco principal é o aluno. Os

---

<sup>1</sup> Grupo de Pesquisa – Locado no Departamento de Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana – e está inserido na Rede LEPEL (Linha de Estudo e Pesquisa em Educação Física, Esporte & Lazer), que organiza-se em rede, possuindo convênios nacionais e internacionais.

<sup>2</sup> De acordo com Duarte (2008), na corrente pedagógica chamada genericamente de “pedagogias do aprender a aprender”, incluem-se “além do construtivismo, as pedagogias das competências, a pedagogia do professor reflexivo e a pedagogia dos projetos, além, é claro, daquela que historicamente foi a origem das pedagogias do ‘aprender a aprender’: a pedagogia da escola nova” (p.207).

<sup>3</sup> O sentido do termo *mediador* para as pedagogias do “aprender a aprender” corresponde a pessoa que irá proporcionar um ambiente adequado e irá mediar as relações entre as crianças, já que as crianças aprendem no

conteúdos são selecionados a partir das experiências e interesse dos alunos e ao invés do conhecimento sistematizado, temos o espontaneísmo como eixo principal do processo de ensino-aprendizagem. (SAVIANI, 2003; DUARTE, 2004; ARCE e MARTINS, 2012; MARTINS e DUARTE, 2010)

Com a expansão das teorias pós-modernas, essas pedagogias adentram também nos cursos de nível superior, interferindo diretamente na formação dos profissionais, bem como, fundamentam a proposta de formação das futuras gerações na rede básica de ensino.

De acordo com Martins (2004),

Cada vez com mais veemência o processo educacional apresenta-se atrelado à construção de competências. Os diversos segmentos educacionais, que perpassam desde da educação infantil ao ensino superior, são conclamados à consolidação de políticas educacionais centradas no treinamento de indivíduos a serviço da organização de mercado (p. 53).

O alargamento das Pedagogias do “aprender a aprender” não é algo que surge do acaso, mas, é fruto das modificações sofridas pelo modo de produção capitalista que busca formar, neste novo contexto de suas reformas, um novo modelo de trabalhador, que cumpra as exigências postas pelas alterações no mundo do trabalho, em específico no que tange as alterações nos processos de produção<sup>4</sup>. (RODRIGUES, 2011)

Percebe-se ainda este avanço das Pedagogias do “aprender a aprender” com muito mais forças na Educação Infantil, pois, tem-se de forma ainda muito forte no imaginário dos adultos, que a criança possui um mundo apenas dela, onde existe uma cultura própria e que, portanto, esta cultura infantil precisa ser respeitada. Este respeito pode ser representado pela forma como a escola passa a se apresentar com a implementação das ideias *escolanovistas* - que é democrática na aparência, mas, antidemocrática essencialmente, como sublinhou Saviani (2007). O que temos visto é que os conhecimentos necessários de serem apropriados pelas crianças, estão sendo negados pelas instituições de ensino.

A partir deste cenário em que se encontra a educação que levantamos algumas questões para serem pensadas, tais como: Quais as bases da formação dos professores da

---

convívio com as outras crianças; e não enquanto o *mediador* entre o conhecimento científico e as crianças, ou seja, não como o *outro mais experiente* no processo de ensino-aprendizagem.

<sup>4</sup> Segundo Rodrigues (2011), com o reordenamento do mundo do trabalho - marcado pelo neoliberalismo - observamos, dentre vários fatores, mudanças referentes à organização do trabalho. Por consequência, essas mudanças afetam o campo educacional, pois carece de um novo projeto de formação para o capital, que se fundamenta em três eixos: as competências, a empregabilidade e o empreendedorismo.

educação infantil? Qual a teoria educacional e teoria pedagógica que estão presente nos documentos oficiais que balizam a formação destes profissionais? Qual a concepção de ser humano e de educação presente nestes documentos? Eles têm avançado na concepção de criança? Existe mesmo uma cultura própria infantil? No que diz respeito a cultura corporal<sup>5</sup>, como os documentos orientadores vem utilizando-a – qual concepção que possui?

Destacamos a Educação Infantil, pois, entendendo seu percurso ao longo da história, percebemos o quanto este segmento foi apenas uma extensão do lar, ou seja, não possuía uma proposta pedagógica para o ensino nesta fase, mas, havia apenas um caráter assistencialista.

Essas perguntas tornaram-se norteadoras do nosso trabalho na medida em que fomos delimitando o nosso campo de investigação. O nosso objetivo, assim, vai se mostrando cada vez mais claro. Porém, essas primeiras questões não partem de algo do nosso imaginário, mas de uma realidade que vêm se revelando na dinâmica dos cursos de formação de professores, como apontam os estudos realizados por Martins (2004), Arce e Martins (2012); Martins e Duarte (2010).

Assim, este trabalho buscou investigar as concepção de homem/criança e concepção de educação/educação infantil e a concepção de Cultura Corporal que vem sendo apontadas pelos documentos orientadores para ensino na Educação Infantil.

Segundo Dandolini e Arce (2009), a formação de professores deve estar amparada numa perspectiva que compreenda esta como uma síntese de múltiplas determinações, apartando-se das tendências que priorizam o saber cotidiano ao saber elaborado, produzido e acumulado pela humanidade.

Logo, o presente estudo justifica-se pela necessidade de investigar sobre possíveis lacunas com relação a formação humana presentes no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino na Educação Infantil quanto à cultura corporal, apresentando uma proposição que amplie os conhecimentos propostos para a Educação Infantil.

Entendemos que deva ser garantida aos pequenos uma formação que lhes assegure uma assimilação do conhecimento em diversas áreas - Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática – (BRASIL, 1998a). Neste sentido, compreendemos o papel imprescindível do professor, pois é este que de um lado, identifica os elementos culturais (o jogo, a luta, a dança, o esporte, a ginástica, entre outros) que precisam ser apropriados pelos indivíduos da espécie humana para que se tornem

---

<sup>5</sup> Utilizaremos como base a concepção de Cultura Corporal expressa no Coletivo de Autores, 2009.

humanos e, de outro lado e simultaneamente, organiza os meios (conteúdos, espaço, tempo e procedimentos) mais apropriados para se atingir esse objetivo. (SAVIANI, 2008).

No campo da Educação Infantil, percebemos historicamente que o ensino da cultura corporal nos cursos de formação e nas escolas de Educação Infantil, vem se confundindo com termos correlatos tais como: jogos, corporeidade, ludicidade, recreação, brinquedos e brincadeiras, e que constitui-se apenas como um meio para o ensino de outras disciplinas e não como um conteúdo.

Desta maneira, e se contrapondo à perspectiva acima, apontamos a necessidade da socialização das produções humanas, pois, é através da apropriação da cultura produzida e acumulada historicamente que o ser humano se humaniza (LEONTIEV, 2004). Assim, defendemos que na escola se garanta o acesso ao saber elaborado (científico) da cultura corporal na educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio).

Desta forma, nossa perguntar-síntese é: Qual a concepção de ser humano/criança e de educação/educação infantil que sustentam os documentos oficiais para o Ensino na Educação Infantil? Em especial, qual a concepção de cultura corporal presente neles?

Nossa hipótese foi que há ausência de conceitos científicos nos documentos que tratam sobre a cultura corporal e que esta falta de cientificidade compromete o processo de aprendizagem na Educação Infantil.

A partir do levantamento das questões norteadoras, da pergunta-síntese, da aproximação inicial ao nosso objeto, é que é preciso que façamos uma reflexão a fim de buscar a essência do nosso problema, destruindo assim a “pseudoconcreticidade”<sup>6</sup>, para tanto, é necessário que essa reflexão seja: i) Radical – pois deve ir a raiz do problema, revelando a essência –, ii) Rigorosa – necessita da rigorosidade metódica – e iii) De conjunto – entendendo que precisa ser contextualizada com a realidade em que está inserida (SAVIANI, 2007).

Através desta pesquisa, objetivamos **Constatar** a concepção de Cultura Corporal presente na Educação Infantil através do RCNEI e das DCN para a Educação Infantil; **Identificar** a concepção de ser humano/criança, Educação/Educação Infantil que defendem o RCNEI, as DCN para a Educação Infantil e a Política Nacional para a Educação Infantil.

## O MÉTODO DE INVESTIGAÇÃO E O MÉTODO DE EXPOSIÇÃO

---

<sup>6</sup> KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio, 2 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.

O ponto inicial para a construção desse trabalho se dá pela defesa da teoria do conhecimento materialista histórico dialético, pois, entendemos ser a teoria que nos ajuda a identificar e analisar os elementos da nossa pesquisa e que melhor explica a realidade concreta, pois, compreende a realidade enquanto uma multiplicidade de determinações, além de demarcarmos esta como sendo uma concepção de mundo, enquanto um método que admite uma apreensão radical (que vai a raiz) da realidade e, enquanto práxis, isto é, indissociabilidade entre teoria e prática na busca da transformação e de novas sínteses no plano do conhecimento e no plano da realidade histórica (FRIGOTTO, 2008).

Assim, buscaremos realizar nossa pesquisa a partir do entendimento da dialética materialista histórica, pois, é a maneira de pensarmos as contradições da realidade e o modo de a compreendermos como fundamentalmente contraditória e em constante transformação, sendo desta forma, nosso objeto, analisado a partir do seu lugar ocupado na totalidade, com todas as suas complexidades e mediações (KONDER, 1987).

Compreendendo que as coisas não se mostram aos homens na sua essência, mas revelam-se a partir dos fenômenos – ao mesmo tempo em que é ocultada. É preciso que façamos um esforço para buscar a essência, assim, temos como ponto de partida os dados empíricos, os fatos, para em segundo lugar vencer essas primeiras impressões, superar esses dados empíricos e elevar-se ao seu interior, às suas leis fundamentais. O ponto de chegada não será mais as representações primeiras do empírico, ou seja, do ponto que saímos, mas, o concreto pensado (FRIGOTTO, 2008).

Em concordância com o método marxista, compreendemos que “são as categorias que servem de critério de seleção e organização da teoria e dos fatos a serem investigados [...]”. As categorias são caracterizadas em analíticas e de conteúdo (ou empíricas). As categorias analíticas são as próprias categorias do método, que devem “[...] dar o necessário suporte à relação pesquisador-objeto de pesquisa durante todo o desenrolar do trabalho, iluminando todos os procedimentos”, já as categorias de conteúdo são as que nos ajudam no processo de análise dos dados empíricos (KUENZER, 1998, p. 62-64).

Partimos da crítica ao analisar nosso material (documentos). Segundo Freitas (1995), a crítica deve ser estabelecida sobre a realidade posta e não sobre algo que julgamos ser o ideal, ou seja, a crítica deve ser materialista, pois, deve “conduzir-se sobre o real, em dado momento histórico concreto” (p. 66).

O método materialista histórico dialético é constituído de dois momentos, o método de investigação, que é o método da pesquisa, onde saímos do concreto sensível, passando pelo momento de abstração/análise e caminhamos para concreto lógico, que é o método de exposição (TRIVIÑOS, 1987).

Esse primeiro momento se materializa na caracterização do nosso trabalho, onde especificamos o contexto em que a educação está inserida, apontamos a problemática central do trabalho e assinalamos os objetivos. Esta fase inicial também se caracterizou pela coleta de dados, no nosso caso, obtenção dos documentos oficiais do Governo Federal para a Educação Infantil e a seleção de autores, dentre os principais autores apontamos os seguintes: Saviani (2003; 2007; 2008); Duarte (2004; 2013); Arce e Martins (2012); Martins e Duarte (2010); Ponce (2010).

Ainda em fase de investigação, fomos para o momento de abstração ou análise dos dados do fenômeno, ou seja, o próprio diagnóstico dos dados empíricos, para tal, os documentos - Política Nacional para a Educação Infantil, 1994; DCN para a Educação Infantil 2010; RCNEI, 1998 (vol. 1 e vol. 3<sup>7</sup>), - foram lidos e classificados a partir das seguintes categorias empíricas: concepção de ser humano/criança; concepção de Educação/Educação Infantil; concepção de Cultura Corporal.

Na manipulação do material empírico, empregamos a técnica de análise de conteúdo, que é entendida por:

um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, obter indicadores quantitativos ou não, que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferências) das mensagens (BARDIN apud TRIVIÑOS, 2008, p. 160)

Em traços gerais os processos que adotamos ao longo do trabalho podem ser descritos em três etapas básicas, como definidas por Bardin (apud TRIVIÑOS, 2008):

1. A leitura geral de todo o material “leitura flutuante”, a *pré-análise*, que nos permitiu: i) formular os objetivos gerais da pesquisa; ii) a elaborar hipóteses; e iii) determinar o material empírico da investigação;

---

<sup>7</sup> Analisaremos os volumes 1 e 3, pois é onde encontram-se as concepção de criança, de educação infantil e de cultura corporal.

2. Elaborar quadros de referência, a partir do estudo aprofundado do material empírico, orientados pelo nosso referencial teórico (o materialismo histórico dialético) e a sua expressão no campo da teoria educacional (a pedagogia socialista). Nessa etapa da *descrição analítica*, podemos avançar na busca de sínteses coincidentes e divergentes de ideias, ou na expressão das concepções do “aprender a aprender” (Pedagogia Nova – Construtivismo - Pedagogia das competências e outras). É importante destacar que esta fase do método de análise de conteúdo tem seu início já na primeira etapa do método, na pré-análise;

3. Na fase de interpretação referencial, a partir da reflexão já iniciada na etapa de pré-análise, busca-se estabelecer relações entre as informações colhidas nos Documentos do Governo Federal com as expressões no tipo de ser humano que pretende formar, percepção de educação expressa e o trato com o conhecimento da cultura corporal dialogando com nossa base conceitual a partir da crítica acerca da formação projetada para a educação infantil.

A partir disto partimos para o método de exposição, onde é possível expor os dados da nossa investigação. Para Marx (2010), “só depois de concluído esse trabalho [de investigação] é que se pode descrever, adequadamente, o movimento real. Se isto se consegue, ficará espelhada, no plano ideal, a vida da realidade pesquisada” (p. 28).

Organizamos a exposição do nosso trabalho da seguinte maneira: no primeiro capítulo abordamos a concepção de ser humano, analisando como esta concepção direciona os rumos da formação, entendendo que diferentes formas de compreender como se desenvolve o ser humano, leva a distintas maneiras de pensar o papel da educação, influenciando assim, nos modelos educacionais e pedagógicos; logo após falamos acerca do processo histórico da educação e o papel que ela assumiu em diferentes modos de produção; por fim discorreremos sobre a escola, sua função e os objetivos na sociedade capitalista.

O segundo capítulo trata das especificidades do desenvolvimento infantil: como se dá o processo de aprendizagem e desenvolvimento na infância; o jogo enquanto atividade guia; a formação das creches e pré-escolas e o papel que cada uma vem historicamente cumprindo; as concepções pedagógicas presente nas instituições de Educação Infantil e o papel dos professores neste processo de desenvolvimento.

O terceiro capítulo busca desenvolver a concepção de Cultura Corporal, tendo como base, a abordagem Crítico-superadora (abordagem que possui seus fundamentos na Psicologia Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica) e o papel da Cultura Corporal no processo de desenvolvimento na infância.

O quarto capítulo é o de resultado da análise dos documentos (A Política Nacional para a Educação Infantil, o Referencial Nacional para a Educação Infantil e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil). A análise foi organizada da seguinte forma: produzimos três quadros, cada um representa uma categoria analisada (Quadro 1: concepção de ser humano/criança; Quadro 2: concepção de educação/educação infantil; Quadro 3: concepção de cultura corporal), após a organização dos quadros, dividimos o capítulo em dois subtópicos: o primeiro analisa a concepção de ser humano/criança em conjunto com a concepção de educação/educação infantil e o segundo analisa a concepção de cultura corporal.

## CAPÍTULO 1

### DA FORMAÇÃO HUMANA EM MARX A ESPECIFICIDADE DA EDUCAÇÃO NO PROJETO DE ESCOLARIZAÇÃO DAS FUTURAS GERAÇÕES

*“Onde existe então (...) a possibilidade positiva de Emancipação?*

*Eis nossa resposta:*

*na formação de uma classe que tenha cadeias radicais,  
de uma classe na sociedade civil que não seja uma classe da sociedade civil,  
uma classe que seja a dissolução de todas as classes.”*

*Karl Marx*

Para compreendermos as bases teóricas que sustentam o currículo do curso de formação de professores, partimos de alguns questionamentos: O que é o ser humano? Como o ser humano se desenvolve? Qual tem sido o objetivo da educação em diferentes épocas históricas?

Num primeiro momento, as respostas a estas questões, pareçam óbvias se nos mantivermos na superficialidade da análise, porém, quando buscamos os pressupostos epistemológicos de cada uma das teorias educacionais e pedagógicas que fundamentam os currículos e as práticas dos professores e, em destaque, dos professores da educação infantil, certamente encontraremos divergências sobre concepção de ser humano e de educação.

As diferentes posições do campo educacional se mostram na medida em que as propostas para a formação escolar se expressam com diferentes visões de mundo, de formação humana e de projeto de escolarização. Saviani (2012), no seu livro *Escola e Democracia*, consegue relacionar, de forma clara e coesa, as diferentes teorias educacionais existentes com a defesa por um determinado projeto histórico, a partir da relação entre educação e sociedade que cada um destes grupos defende. Para fazer esta relação, Saviani precisou ter como base fundamentos epistemológicos, filosóficos e ontológicos, para assim entender o lugar que cada uma destas teorias ocupam.

Partimos do mesmo entendimento que Saviani (2004) ao definir o que é preciso para ser um bom educador. Entendendo que a educação escolar se destina (senão de fato, pelo menos de direito) à formação do ser humano, compreendemos que a condição fundamental para alguém ser educador é ser um profundo entendedor do homem. Mas, afinal o que é o homem?

Partimos da compreensão que entender o desenvolvimento da humanidade faz-se importante e extremamente relevante, visto que ainda hoje, existem modelos educacionais que concebem o ser humano como um ser que possui natureza definida previamente e não enquanto uma construção histórica. O que justificou e justifica ações e concepções racistas e preconceituosas sobre determinados grupos sociais. No campo da educação, é fundamental termos a clareza que a concepção de ser humano direciona os rumos da formação, no sentido de que, o entendimento que temos sobre como o ser humano se desenvolve, se forma, leva a maneiras de pensar modelos educacionais e pedagógicos.

Faz-se necessário compreendermos que a formação humana está ligada a atividade vital (o trabalho), e que da forma como o trabalho ele se encontra hoje - alienado -, não é possível termos uma formação completa, onde cada indivíduo, de forma coletiva e individual, possa ter na sua atividade vital, sentidos e significados plenos.

### **CONCEPÇÃO DE SER HUMANO**

Ao Longo da história houve várias concepções que tentaram definir o que é o ser humano. Destas, podemos destacar dois pensadores que, ao nosso ver, ainda não foram totalmente superados, visto que, volta e meia, podemos identificá-las em alguns pensamentos teóricos contemporâneos.

Para Hobbes e Rousseau, o homem (gênero humano) não se pauta por uma construção histórica, mas se apresenta como algo já dado, assim, este nasce bom ou mau. Segundo Ribeiro (1995), Hobbes compreendia que “[...] a *natureza* do homem não muda conforme o tempo, ou a história, ou a vida social” (p. 54). Percebemos assim, que este pensador, possui uma visão funcionalista e idealista da história, que, ao ser resgatada, nos ajuda a compreender que o homem é um ser de natureza sócio-histórica e nos permite dizer que a realidade está em constante movimento, podendo assim, o homem, alterar as condições materiais de vida – (modo de produção e reprodução da vida).

Na contramão das diversas concepções de base idealista sobre a natureza humana, nós partimos do pressuposto de que o homem não nasce homem, mas torna-se à medida que acessa os bens produzidos e acumulados historicamente pelo conjunto da humanidade.

Entendendo que o homem não possui uma natureza boa ou má, e que está longe de agir prioritariamente por instinto, é que acreditamos ser necessário diferenciar o ser humano dos animais. Leontiev (2004), afirma que o homem é qualitativamente diferente dos animais,

pois, o ser humano produz cultura, ou seja, “[...] o homem é um ser de natureza *social*, que tudo que provém da sua vida em *sociedade*, no seio da cultura criada pela *humanidade*” (p.261).

Os seres humanos, como afirma Duarte (2013), criam os meios para satisfazer suas necessidades, diferentemente dos animais que se confunde com sua própria atividade vital, age involuntariamente. O ser humano planeja sua ação, fabrica instrumentos que lhe servirá de auxílio para caçar e assim saciar sua fome e, mais, consegue se desenvolver a ponto de entender que esta é uma necessidade vital e que, portanto precisa desenvolver uma forma de suprir de maneira mais fácil e rápida esta necessidade, chegando ao ponto de, por exemplo, desenvolver a agropecuária.

Deste modo, os homens fazem da sua atividade vital *o objeto do seu próprio querer*, o ser humano se relaciona com a natureza voluntariamente, planeja a ação, utiliza a natureza em seu favor. Já os animais carregam consigo uma carga genética que os impulsionam a realizar coisas que são naturais a estes e possuem elementos que são fundamentais para a sua existência enquanto espécie, ou seja, agem por puro extinto.

Newton Duarte (2004) traz o exemplo do João de barro – que desde muito antes ter recebido este nome (dado pelos homens) – já fazia sua própria “casa”, mas este nunca conseguiu projetar e dar saltos qualitativos como os seres humanos, que saíram da habitação em cavernas para edifícios colossais.

Percebemos então, que há uma *atividade* que diferencia os homens dos animais, entendendo que “[...] os animais agem para satisfazer suas necessidades, os seres humanos agem para produzir os meios de satisfação de suas necessidades.” (MARX & ENGELS, 1993, p. 39-40 apud. DUARTE, 2004), se os homens agem para *produzir os meios*, é certo que há uma atividade mediadora nesse processo, essa atividade é o trabalho<sup>1</sup>, que possui enquanto característica central a relação dialética entre os processos de objetivação<sup>2</sup> e apropriação<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> O trabalho ao longo da história humana ganha uma dupla dimensão – dimensão ontológica – condição vital a existência humana, do qual estamos falando nesse momento e a dimensão histórica, que ganha características diferentes a cada modo de produção (comunal, escravo, feudal e assalariado).

<sup>2</sup> Por meio desse processo de objetivação, a atividade física ou mental dos seres humanos transfere-se para os produtos dessa atividade. Aquilo que antes eram faculdades dos seres humanos se torna, depois do processo de objetivação, características por assim dizer ‘corporificadas’ no produto dessa atividade, o qual, por sua vez, passa a ter uma função específica no interior da prática social. (DUARTE, 2011, p. 49)

<sup>3</sup> Uma das características da apropriação seria, segundo Leontiev, a de que se trata de um processo sempre ativo, isto é, o indivíduo precisa realizar uma atividade que ‘reproduza os traços essenciais da atividade acumulada no objeto’ [...]. A atividade a ser reproduzida, em seus traços essenciais, pelo indivíduo que se apropria de um produto da história humana é, no mais das vezes, a atividade de utilização desse objeto mas, em certos casos, pode ser necessária também a reprodução da atividade de produção do objeto. Outra característica do processo de apropriação é a de que, por meio dele, são reproduzidas no indivíduo ‘as aptidões e funções humanas

O trabalho assume uma função primordial para o desenvolvimento do gênero humano e do indivíduo, pois torna-se a atividade vital para o ser humano. De tal modo, é através do trabalho que o homem cria e produz sua vida, incorporando e superando o que lhe foi transmitido pela geração que lhe antecedeu, Saviani (2008), afirma que:

Diferentemente dos outros animais, que se adaptam a realidade natural tendo a sua existência garantida naturalmente, o homem necessita continuamente produzir sua própria existência. Para tanto, em lugar de se adaptar à natureza, ele tem que adaptar a natureza a si, isto é, transformá-la. E isto é feito pelo trabalho. E o trabalho instaura-se a partir do momento em que seu agente antecipa mentalmente a finalidade da ação. Conseqüentemente, *o trabalho não é qualquer tipo de atividade, mas uma ação adequada a finalidades*. É, pois, uma ação intencional (p. 11, grifos nossos).

No mesmo entendimento, Marx (1958), afirma que,

[...] os homens podem distinguir-se dos animais pela consciência, pela religião, por tudo o que se queira, mas, na realidade, *eles começaram a distinguir-se dos animais quando começaram a produzir os seus meios de subsistência*; e só depois de terem constatado o multiplicar-se das necessidades sobre aquela primeira base produtiva, e o reproduzir-se dos homens e seu organizar-se socialmente na produção, descobrem que o homem também tem uma consciência, que é desde o início um produto social. (MARX, 1958, p. 24, 17, 26-7 apud. MANACORDA, 2010, p. 65, grifos nossos)

O trabalho, como afirmam os autores citados acima, é o ato planejado e intencional de transformação da natureza pelo homem. A medida que o ser humano modifica a natureza para atender suas necessidades, também modifica a si mesmo, ao passo que este adquire conhecimento sobre aquele ato e sobre a natureza e consegue valorar o que foi produzido. Para Engels, o trabalho é a condição básica para a existência dos seres humanos, de tal forma, que afirma que o trabalho criou o próprio homem.

E, portanto, opõe-se a toda atividade que é espontânea, natural, ganhando um caráter voluntário, consciente, planejado, universal. (MANACORDA, 2010)

Deste modo, através do trabalho, é que a história do gênero humano é desenvolvida, perpassando por ela dois grandes processos, primeiro o de hominização, processo pelo qual o

---

historicamente formadas' [...], ou seja, a apropriação da cultura é o processo mediador entre o processo histórico de formação do gênero humano e o processo de formação de cada indivíduo como um ser humano. (DUARTE, 2011, p. 50)

homem deixa de ser regido pelas *leis biológicas* e passa a ser, fundamentalmente, regido pelas *leis sócio-históricas* (LEONTIEV, 2004; ENGELS, 1990). Esse processo dar-se através de três principais estágios segundo Leontiev (2004):

O **primeiro estágio** é o da preparação biológica do homem. Começa no fim do terciário e prossegue no início do quaternário. Os seus representantes, chamados de *australopitecos*, eram animais que levavam uma vida gregária; conheciam a posição vertical e serviam-se de utensílios rudimentares, não trabalhados; é verossímil que possuíssem meios extremamente primitivos para comunicar entre si. Neste estágio reinavam ainda sem partilha as *leis da biologia*. O **segundo estágio** que comporta uma série de grandes etapas pode distinguir-se como o da passagem ao homem. Vai desde o aparecimento do pitecantropo à época do homem de *Neanderthal* inclusive. Este estágio é marcado pelo início da fabricação de instrumentos e pelas primeiras formas, ainda embrionárias, de **trabalho** e de **sociedade**. A formação do homem estava ainda submetida, nesse estágio, *as leis biológicas*, quer dizer que ela continuava a traduzir-se por alterações anatômicas, transmitidas de geração em geração pela hereditariedade. Mais ao mesmo tempo elementos novos apareciam no seu desenvolvimento. Começavam a produzir-se, sob a influência do desenvolvimento do trabalho e da comunicação pela linguagem que ele suscitava, modificações da constituição anatômica do homem, do seu cérebro, dos seus órgãos dos sentidos, da sua mão e dos órgãos de linguagem; em resumo, o seu desenvolvimento biológico tornava-se dependente do desenvolvimento da produção. [...] a formação do homem passa ainda por um **terceiro estágio**, onde o papel respectivo do biológico e do social na natureza do homem sofreu uma nova mudança. É o estágio do aparecimento do tipo do homem atual – o *Homo Sapiens*. Ele constitui a etapa essencial, a viragem. É o momento com efeito que a evolução do homem se liberta totalmente da sua dependência para com as mudanças biológicas inevitavelmente lentas, que se transmitem por hereditariedade. Apenas as *leis sócio-históricas* regerão doravante a evolução do homem (LEONTIEV, 2004, p. 280-281).

Mais uma vez, percebemos uma condição importante no percurso de desenvolvimento, que é a atividade vital. Duarte (2013) afirma que todos os seres vivos possuem uma atividade vital, ou seja, aquela atividade que é fundamental para que uma espécie possa se produzir e reproduz. Neste sentido, o trabalho é a atividade vital dos seres humano, é a atividade que possibilitou aos seres humanos, assegurarem não apenas a sobrevivência material, mas que garantiu e garante a existência do gênero humano e da sociedade.

## O PROCESSO DE HUMANIZAÇÃO

Desenvolvido o processo de hominização, onde, firma-se a ação fundamental, o trabalho, a grande questão agora é como este homem humaniza-se? Como este homem torna-se homem, se não mais há transmissão através da hereditariedade?

Partindo da mesma lógica, entendemos que esse processo de acumulação e apropriação do gênero humano não se dá no plano fisiológico, no sentido de que as aptidões e funções não se fixam no cérebro do homem e não se transmitem segundo as leis da hereditariedade, assim, é preciso criar meios, caminhos para que ocorra essa transmissão de cultura (LEONTIEV, 2004).

Esse processo mediador da cultura humana se dará através dos processos educativos onde se desenvolvem “a prática sócio-histórica acumulada”, devendo, neste sentido, os homens e mulheres, apropriar-se da cultura material e não material produzida pelo conjunto da humanidade. (SAVIANI, 2008).

Porém,

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente *dadas* aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas *postas*. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as *suas* aptidões, “os órgãos da sua individualidade”, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através doutros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança *aprende* a atividade adequada. Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de *educação*. (LEONTIEV, 2004, p. 272)

Neste sentido, não basta dizer que existe este processo pelo qual os homens se apropriem da cultura humana, pois, não bastam que as coisas simplesmente existam no mundo, é preciso que haja uma mediação entre o conhecimento (o objeto) e o ser humano.

Desta maneira, é preciso que todos através do processo de transmissão das aquisições humanas (processo educativo) acessem o que de mais evoluído a humanidade produziu e vêm produzindo para que se desenvolvam de forma mais plena. E quanto mais avança a humanidade, mais rica é a prática sócio-histórica acumulada por ela e mais elevada é a função específica da educação, sendo cada vez mais complexa a sua tarefa (SAVIANI, 2008).

Vale ressaltar que quando falamos, neste momento, em processo educativo não nos referimos a uma instituição e/ou um determinado grupo que deve transmitir os saberes, mas falamos da condição humana que necessita se apropriar de alguns elementos da vida para poder desenvolver-se enquanto gênero. Podemos citar como exemplo, a apropriação dos

homens sobre a natureza, ou seja, é necessário que os seres humanos conheçam a fundo a natureza (suas características físicas, etc) do objeto para poder adequá-lo à finalidades.

Um dos exemplos clássicos é o do machado, onde o homem reuniu um conjunto de materiais, como, um cipó, uma pedra e um pedaço de pau e ordenam estes materiais numa lógica que os permitiu criar um instrumento com uma função social, para auxiliá-los nas tarefas. Porém, o processo de montagem deste instrumento não deu-se do dia para a noite, mas, foi preciso passar por um longo período, de valoração do instrumento e dos materiais utilizados, analisando assim suas qualidades, para em fim chegar a uma síntese, a um instrumento que de fato suprisse as necessidades daqueles sujeitos históricos. Cabe dizer, que se não fosse a capacidade dos seres humanos de se comunicar e transmitir as novas gerações às novas aquisições, ainda estaríamos na idade da pedra.

Desta maneira, na sociedade comunista primitiva, as crianças andavam lado a lado com os adultos executando as tarefas, lógico que com seus limites, e aprendendo cotidianamente. A tarefa de educa-las não estava dada a uma pessoa exclusivamente, mas a todos da tribo/grupo. Como não havia antagonismos de interesses, “[...] *nas comunidades primitivas, o ensino era para a vida e por meio da vida*; para aprender a manejar o arco, a criança caçava; para aprender a guiar um barco, navegava.” (PONCE, 2010, p. 19. *Grifos do autor*)

Ou seja,

[...] numa sociedade sem classes como a comunidade primitiva, os fins da educação derivam da estrutura homogênea do ambiente social, identificam-se com os interesses comuns do grupo e se realizam igualmente em todos os seus membros, de modo espontâneo e integral; *espontâneo* na medida em que não existia nenhuma instituição destinada a inculca-los, *integral* no sentido que cada membro da tribo incorporava mais ou menos bem tudo o que na referida comunidade era possível receber e elaborar. (PONCE, 2010, p. 21-22. *Grifos do autor*)

Assim, numa sociedade sem classes, o ideal pedagógico existente - onde todos os homens ocupavam a mesma posição dentro desta estrutura social - consistia “em adquirir, a ponto de torná-lo imperativo como tendência orgânica, o sentimento profundo de que não havia nada, mas absolutamente nada, superior aos interesses e às necessidades da tribo” (PONCE, 2010, p. 21), ou seja, o importante neste contexto histórico era a socialização das aquisições humanas, pois a própria vida humana dependia disto.

Com a substituição da propriedade comum pela propriedade privada, ou seja, por uma sociedade dividida em classes, a ideia de educação espontânea começa a não mais funcionar. Primeiro, começa a haver uma divisão rudimentar do trabalho, dividindo as tarefas em função do sexo e da idade; segundo, a divisão da sociedade em *administradores* e *executores* não necessariamente levaria a divisão social das classes, se, em paralelo a isto não ocorresse a acumulação de produção, ou seja, se não tivesse produzido mais que o necessário para seu próprio sustento.

Com a divisão do trabalho e da sociedade em classes, há a divisão também da atividade do ser humano. Ou seja, a divisão do trabalho em manual e intelectual, traz formações unilaterais - diferenciadas - para cada um destes, na medida em que, o trabalhador que executa, se apropria de um conhecimento que lhe permite desenvolver o trabalho manual e executar as técnicas e o intelectual, se apropria de outros conhecimentos que lhe permitem pensar e desenvolver novas técnicas (MANACORDA, 2010)

Se na sociedade primitiva os homens uniam-se através da propriedade coletiva; a educação era a mesma para todos, já que o interesse era comum a todos da tribo. Quando a propriedade passou a ser privada, os interesses passaram a ser diferentes, a caminho de se tornar antagônicos. Neste momento não tinha mais sentido uma mesma orientação educacional para todos. Ou seja, “*a desigualdade econômica entre os ‘organizadores’ – cada vez mais exploradores – e os ‘executores’ – cada vez mais explorados – trouxe, necessariamente, a desigualdade das educações respectivas*” (PONCE, 2010, p. 26. Grifos do autor)<sup>4</sup>.

De tal modo, o trabalho, atividade vital, que funda o ser humano enquanto um ser social e histórico, assume agora um caráter alienado, onde o sentido separa-se do significado e faz com que o trabalhador não encontre nesta atividade uma razão que não seja manter a sobrevivência. Ou seja, aquilo que humanizava os seres humanos, agora degrada-o, deforma-o e torna-se estranhado à ele (MANACORDA, 2010; DUARTE, 2013).

Assim, inicia-se processos educacionais diferenciados, como afirma Ponce (2010). Para os explorados, cabia o saber mais vulgar, para os exploradores, o saber mais elaborado. Temos aqui o princípio de uma educação voltada para os interesses de uma determinada classe. E, mais que isto, temos a divisão de um processo de formação que deixa de ser

---

<sup>4</sup> Leontiev (2004), fala no texto “O homem e a cultura” em apropriação desigual da produção cultural humana.

*onilateral*<sup>5</sup>, onde o indivíduo tem a possibilidade de acessar as duas dimensões do trabalho (material e intelectual), para um processo de formação unilateral de formação fragmentada.

Agora, “[...] as circunstâncias nas quais um indivíduo vive apenas lhe permitem desenvolver uma qualidade, à custa das demais, o indivíduo não vai além de um desenvolvimento unilateral, mutilado”. (MARX, 1958 apud. MANACORDA, 2010, p. 85). Na sociedade dividida em classes, trabalhadores e proprietários, não são mais indivíduos livres e universais, mas pertencentes de uma determinada classe no interior da sociedade.

A divisão social do trabalho e a propriedade privada gerou uma série de modificações na estrutura social, inclusive, como já apontado, no modo de apropriação dos seres humanos. Se antes, na sociedade primitiva as crianças eram incluídas nos processos de trabalho desde cedo e aprendiam com os mais velhos os costumes e as práticas da tribo, de forma livre, sem repressões ou castigos. Agora, com a divisão da sociedade em classes, as crianças são vistas como hierarquicamente inferiores aos adultos, recebendo agora menos educação e alimentos em função da idade.

Acompanhado a isto,

*[...] surgiram na tribo as relações de dominância e submissão, agora que a vida social complicou até diferir bastante indivíduo para indivíduo, de acordo com o lugar que cada um ocupa na produção, resulta evidente também que já não é possível confiar a educação das crianças à orientação espontânea do seu meio ambiente. [...] A educação sistemática, organizada e violenta, surge no momento em que a educação perde o seu primitivo caráter homogêneo e integral. (PONCE, 2010. p. 28. grifos do autor)*

Cabe dizer que esta nova concepção de educação, tinha enquanto finalidade, estabelecer e fixar a ideia de uma nova concepção de mundo que surgia; onde não mais todos (forças sobrenaturais, natureza e indivíduos) ocupavam a mesma posição no mundo, mas de instituir a concepção que defende uma hierarquia dos que dominam (os deuses) sobre os que são dominados (os crentes, submissos). A educação imposta pelos dominantes possui o objetivo de reforçar esses valores e privilégios.

Manacorda (2010), nos ajuda com uma síntese que expressa o caráter antagônico da sociedade de classes, onde o homem vive no reino da necessidade e não da liberdade, pois,

---

<sup>5</sup> Segundo Manacorda (2010), a formação onilateral é “[...] a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar, sobretudo o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho” (p. 96).

vive para apenas suprir suas necessidades materiais e não reconhece no trabalho (forma histórica que hoje se encontra – alienado) um sentido. Só é possível viver no reino da liberdade quando os homens e mulheres estiverem libertos do trabalho alienado, aí sim, o trabalho, particularmente, para cada indivíduo ganhará sentido e será tido como uma atividade criadora, repleta de significados e sentidos.

### **FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA**

Compreendemos que luta por uma sociedade e uma educação de fato libertadora, perpassa por uma outra forma de nos relacionarmos em sociedade. Mesmo entendendo que a luta se dá no âmbito mais geral da sociedade, e assim, entendendo os limites de uma luta por dentro do espaço escolar, defendemos uma proposta pedagógica que vise formar o ser humano, entendendo que este não nasce pronto, mas se torna humano a medida que acessa os bens produzidos pela humanidade. Se, neste marco histórico possuímos uma instituição, (mesmo entendendo que esta nasce para suprir os interesses da classe dominante), devemos ocupar este espaço, afinal, este é uns dos, senão o único espaço que a classe trabalhadora possui para acessar a ciência.

Assim, o que interessa é que os homens assimilem as produções humanas, por exemplo: a escrita, leitura, a matemática, a cultura corporal, dentre outros, tendo em vista, que esse se constitua como sendo um conhecimento de segunda natureza. Deste modo, o que não é assegurado pela natureza (biologicamente falando) tem que ser criado sócio historicamente pelos seres humanos, e aí se incluem os próprios homens.

De tal modo, a tarefa da educação deve ser a de transmitir os saberes de forma sistematizada, afim de que ao final do processo, todos encontrem-se no mesmo nível de apropriação. Saviani (2008), define o processo educativo como sendo “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (p. 13). Porém, o ponto que deve ser enfatizado - e que vai de encontro às pedagogias do aprender a aprender -, é que o processo de educação deve sempre ser um processo de transmissão dos resultados do desenvolvimento sócio-histórico da humanidade às gerações seguintes (LEONTIEV, 2004; SAVIANI, 2008).

Como vimos acima, na sociedade comunista primitiva, não existia uma estrutura de ensino – até porque o baixo grau de complexidade e dinamicidade daquela sociedade não exigia isto –, mas os adultos transmitiam todas as aquisições daquela geração para as

seguintes, garantindo assim, que estes conhecimentos se tornassem segunda natureza para aquelas crianças e jovens, tornando assim, possível a continuação e o desenvolvimento dos seres humanos, enquanto indivíduos e enquanto gênero.

Com o alto grau de complexidade que a sociedade capitalista assume, entendemos que torna-se impossível conhecer e acessar tudo que foi e é produzido. Assim, é preciso que os conhecimentos a serem comunicados sejam selecionados. Desta forma, o objetivo da educação deve ser, de um lado, identificar dos elementos da cultura que devem ser assimilados pelos indivíduos para que eles se tornem humanos e, por outro lado e ao mesmo tempo, à descoberta das formas mais ajustadas para atingir esse objetivo, que diz respeito ao trabalho pedagógico (SAVIANI, 2008).

Sendo assim, sua função é de sistematizar e transmitir os conhecimentos (científicos, filosóficos, cotidianos, religiosos) que até aqui o conjunto da humanidade produziu. Porém, é preciso compreender qual o tipo de conhecimento que é específico da educação escolar.

Definir o que é específico do ensino escolar é valorar entre o que é fundamental e acessório. Para tanto, devemos defender que os conteúdos principais da escola são os clássicos da ciência, os conhecimentos que resistem ao tempo, que se firmaram enquanto basilar para o desenvolvimento da humanidade historicamente. Na escola deve entrar o saber sistematizado, pois, especificamente, é o local privilegiado para a apropriação desse tipo de conhecimento, “[...] portanto, a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular” (ibidem, p.14).

Compreendendo que o grande objetivo da escola é possibilitar ao conjunto da humanidade que tornem-se humanos, ou seja, que ao acessá-la (na forma de cultura humana) os indivíduos tornem-se homens e mulheres. E definir objetivos sugere definir primazias, determinar sobre o que é válido e não é válido. No mais, a educação visa a promoção do homem, uma visão histórica da educação expõe como esta esteve sempre preocupada em formar determinado tipo de homem, variando de acordo com as diferentes exigências das diversas épocas (sociedade primitiva; escravismo; feudalismo; capitalismo), essa promoção do ponto de vista da educação “significa tornar o homem cada vez mais capaz de conhecer os elementos de sua situação (realidade) para intervir nela transformando-a no sentido da ampliação da liberdade, da comunicação e colaboração entre os homens” (SAVIANI, 2007, p.13-14).

Porém, essas aquisições culturais, que humanizam os indivíduos, não estão disponíveis a todos. Mas, esta falta de acesso de alguns às produções humanas, não provém das diferenças biológicas naturais. Ela é fruto da desigualdade econômica, produto de uma sociedade que divide-se em classes sociais, onde, a minoria (os dominantes) que detêm os meios de produção essenciais à vida, apropriam-se privadamente das produções humanas e limitam o acesso da grande maioria (os dominados), que só possui, na sociedade capitalista, sua força de trabalho para vender.

Assim, é então, em última instância, a base econômica que determina a formação humana. Assim, percebemos que em momentos históricos diferentes, ocorrem mudanças no tipo de homem que se pretende formar, conseqüentemente, isto está atrelado ao tipo de trabalhador que o capital necessita. Podemos utilizar como exemplo, as pedagogias das competências, que surge para atender uma reestruturação produtiva do Capital e se firmaram de modo orgânico, como sendo as ideias pedagógicas que hegemonicamente norteiam tanto a prática docente quanto a formação de professores (MARTINS, 2013).

Essas pedagogias nascem num contexto de reforma do Estado, onde, o Estado de bem estar social entra em “crise” e passa, através de reformas, para modelo de Estado neoliberal. No contexto destas reformas, percebe-se a retirada dos direitos conquistados pela classe trabalhadora, flexibilização do trabalho, privatizações de empresas estatais, dentre outros. Isto causou impactos, na década de 80-90 e, causa até os dias atuais diretamente na formação dos indivíduos, na medida em que, identificamos o esvaziamento de conteúdo científico na escola em detrimento do saber popular (senso comum/conhecimento do cotidiano); a valorização do espontaneísmos ao invés do saber sistematizado; o ato de ensinar como algo maléfico que deve ser extirpado do processo educativo.

Em antagonismo a essas Pedagogias das competências, defendemos a Pedagogia histórico-crítica que fundamenta-se na concepção Marxista de educação/homem/sociedade, concepção esta que é também apropriada por Vigotski, Leontiev, Saviani, dentre outros, onde defende que o ser humano necessita aprender para se desenvolver, ou seja, o homem precisa acessar a cultura para se humanizar, tendo o trabalho enquanto atividade essencialmente humana.

É a necessidade de propor outro tipo de formação, relacionando com uma concepção de educação/homem/sociedade, etc. diferenciada, é que vemos a necessidade de fazer uma crítica marxista a estas “novas” pedagogias (das competências; do aprender a aprender; construtivista). É preciso termos claro os limites que existem de transformação da escola, -

que reproduz os valores capitalistas -; é fundamental não perder de vista que a educação, embora essencialmente importante na conscientização das massas, não é salvadora da humanidade, pois está inserida num sistema complexo de organização social, sendo necessário analisar que todos os fatores sociais agem de forma dialética. (MARSIGLIA, 2011).

Neste sentido, mesmo compreendendo que as investidas contra a formação humana não partem do acaso, que a escola é sim um espaço de reprodução dos valores capitalistas, mas, é também um espaço privilegiado para formar a classe trabalhadora, sendo, pois, um espaço de disputa de consciência desta classe, Marsiglia (2011) afirma que:

A escola pode tornar-se espaço de reprodução da sociedade capitalista ou pode contribuir na transformação da sociedade dependendo do nível de participação nas decisões que os envolvidos têm (pais, alunos, professores), da maneira como os conteúdos são selecionados (sua relevância e caráter humanizador), da forma como são discutidos, apresentados e inseridos no planejamento e como são ensinados (p. 10).

Levando em consideração as potencialidades que a escola possui, é que esta vem sendo atacada a todo o momento pela burguesia, que possui interesses políticos e econômicos para manter o sistema educacional no nível de importância que hoje se encontra. Assim, a escola pública vem sendo cada vez mais sucateada, há uma precarização cada vez mais veemente no que diz respeito ao trabalho docente e possui um esvaziamento generalizado do conteúdo científico.

Cabe dizer que a implementação desse modelo burguês para a escola não ocorre sem a resistência dos que lutam por outra proposta educacional. Compreendemos que a escola é um espaço que está em disputa e que a proposta educacional da burguesia é hegemônica, mas não é absoluta, ainda existem projetos antagônicos em disputa.

Para tanto, eis a importância de analisarmos as diversas teorias educacionais que nos são apresentadas, para que possamos compreender os seus pressupostos, ou seja, as concepções de ser humano, de sociedade e de educação que são defendidas por elas.

Saviani (2003) no livro *Escola e Democracia* (mesmo com todas as limitações de uma obra produzida em 1983), categoriza as teorias educacionais em três campos: as teorias não críticas, as crítico-reprodutivistas e as críticas. As teorias não críticas são a Pedagogia Tradicional, Pedagogia Nova e Tecnicista, todas defendem que a escola é o espaço de adequação do indivíduo à sociedade capitalista. Na *Pedagogia tradicional* a centralidade é o

professor e partiam da concepção que todos os indivíduos nasciam iguais – uma tabula rasa; Em contraponto surge a *Pedagogia Nova*, que afirmava ser os homens essencialmente diferentes e que as diferenças precisavam ser respeitadas, põe como sendo natural as desigualdades entre os homens, o foco passa a ser o aluno, tratando-se de uma pedagogia que o fundamental não é aprender, mas aprender a aprender, valoriza o conhecimento cotidiano, colocando como central a subjetividade do aluno e pretende preparar os sujeitos para serem flexíveis e amoldados às necessidades do mercado. Ainda hoje, esse movimento escolanovista está presente, de forma hegemônica, nas escolas através de pedagogias que compartilham da mesma concepção (construtivismos, pedagogia das competências, pedagogias do aprender a aprender); Por fim, a *Tendência Tecnista*, que põe o foco na técnica, colocando o sistema educacional como neutro e imparcial, preocupava-se em formar sujeitos aptos para atender o aumento da produtividade da sociedade.

Nas teorias crítico-reprodutivistas, estão inseridas as teorias da escola como violência simbólica, da escola como aparelho ideológico do Estado e da escola dualista; todas estas desvelaram que a função da educação consiste em reproduzir os valores da sociedade burguesa e por isso, já não havia a necessidade de esforçar-se para que ocorresse uma mudança no âmbito educacional.

As teorias críticas são as teorias que fazem uma análise crítica da sociedade capitalista e posicionam-se afirmando que a educação é um elemento social motivada pelas classes opostas, com interesses diversos; Essas teorias subdividem-se em dois grupos, o primeiro baseia-se em concepções libertadoras e libertárias (Paulo Freire); Já o segundo valoriza o conhecimento científico e preconiza o acesso da classe trabalhadora. E é nesse bojo que encontra-se a pedagogia histórico-crítica, fundamentando-se no materialismo histórico e dialético (SAVIANI, 2003; MARSIGLIA, 2011).

Como nos apresenta Saviani, não podemos deixar de fazer uma relação entre as teorias educacionais e a sociedade, pois, elas possuem a obrigação de se posicionar sobre a realidade posta, afinal, não existe a tão reivindicada, entre os educadores e pesquisadores, neutralidade.



## CAPÍTULO 2

### ESPECIFICIDADES DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES

O desenvolvimento infantil se dá, assim como no adulto, pelo mesmo processo de apropriação da cultura humana acumulada, ou seja, a criança só se desenvolve – do ponto de vista cultural – acessando o que foi e é produzido pela humanidade. Quanto mais possibilidade de acesso à cultura possui, mais essa criança irá se desenvolver, ampliando assim as suas *capacidades psíquicas superiores* (LEONTIEV, 2004).

Porém, “a aquisição de bens culturais não está dada da mesma forma a todos os homens”, ou seja, o que humaniza os seres humanos, a cultura, não está disponível para todos. (MASIGLIA, 2011, p. 35).

Leontiev (2004) aponta que têm havido uma diferenciação na apropriação dessa cultura, entendendo que vivemos numa sociedade dividida em classes sociais, onde, a classe dominante detém dos meios de produção e também apropriam-se de forma privada do conhecimento produzido coletivamente, enquanto a grande maioria (classe trabalhadora) possui um acesso restrito à cultura. Nas palavras do autor,

[...] esta desigualdade entre os homens não provém das suas diferenças biológicas naturais. Ela é o produto da desigualdade econômica, da desigualdade de classes e da diversidade consecutiva das suas relações com as aquisições que encarnam todas as aptidões e faculdades da natureza humana, formadas no decurso de um processo sócio-histórico.

A concentração das riquezas materiais nas mãos de uma classe dominante é acompanhada de uma concentração da cultura intelectual nas mesmas mãos. Se bem que as suas criações pareçam existir para todos, só uma ínfima minoria, tem o vagar e as possibilidades materiais de receber a formação requerida, de enriquecer sistematicamente os seus conhecimentos e de se entregar à arte; (LEONTIEV, 2004, p. 271)

Como nos esclarece Leontiev (2004), a apropriação desigual da cultura se dá não pelas diferenciações biológicas entre os seres humanos, mas, por uma desigualdade social que provém da sociedade dividida em classes. É contra este tipo de apropriação privada da cultura que lutamos, pois, àquilo que é produzido coletivamente, deve ser apropriado coletivamente também. Afinal, o que promove o desenvolvimento cultural dos seres humanos não pode ser negado aos humanos.

Neste sentido, partindo desta defesa que, com o auxílio da Psicologia histórico cultural, apontamos a necessidade histórica da defesa ao acesso por todas as pessoas da cultura historicamente produzida.

Assim, mesmo tendo a compreensão e mesmo já tendo exposto neste trabalho como os homens e as mulheres se desenvolvem, é preciso que foquemos nessa fase do desenvolvimento humano - a infância -, pois, esta fase nos exige uma atenção em especial para algumas particularidades deste período do desenvolvimento.

Partindo da concepção psicológica histórico-cultural, que afirma que “a aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar”, entendemos que a criança desde o zero ano já desenvolve sua capacidade de aprender e com isto a necessidade de entendimento que o desenvolvimento dos pequenos não é algo *a priori*. (VYGOTSKY, 2005, p.32). Porém, esta capacidade de aprender só consegue se efetivar com qualidade quando há um outro mais experiente, que auxilie a criança no processo de leitura do mundo de forma sistematizada e intencional. Ou seja, nos referimos aqui ao educador, que, segundo Marsiglia (2011), é

[...] como um parceiro mais experiente, é aquele que faz a mediação da criança com o mundo de forma *intencional*, buscando as máximas possibilidades de desenvolvimento do indivíduo. O professor tem a experiência do uso social dos objetos e quando se relaciona com a criança, proporciona-lhe a vivência de uma operação que organiza uma atividade intrapsíquica, externa ao sujeito, que será internalizada por ele na medida em que também tiver a experiência individual, objetivando-se naquele objeto da cultura que lhe foi apresentado. (p. 36, grifos do autor)

Por isto, não podemos pensar em desenvolvimento da criança descolada do processo de educação, pois, desenvolver implica aprender e para isto a presença do professor é de fundamental importância, afinal, é função destes, organizar pedagogicamente e selecionar os conteúdos que devem ser transmitidos às crianças.

Destacamos ainda que a história da educação infantil é permeada por relações com as teorias psicológicas do desenvolvimento humano. Para Martins (2012), “[...] esta parceria tem se mostrado muito menos frutífera que o necessário e que o possível. Dela tem resultado no mais das vezes, uma imensa *psicologização* da educação infantil que não ultrapassa a estreita compreensão do aluno como *sujeito empírico*” (p. 98). Não ultrapassar essa compreensão do

aluno enquanto um *sujeito empírico*<sup>1</sup> é naturalizar o desenvolvimento da criança, impondo-lhes limites biológicos.

Essa concepção *naturalizante* do ser humano é absorvida e refletida pelo campo educacional, à medida que as ações do processo educativo se revelam contemplativas e auxiliares no processo de desenvolvimento, já que atribuem a própria criança o seu desenvolvimento, pois, partem - estas concepções - do pressuposto que a criança se desenvolve para aprender, ou seja, é preciso que em cada faixa etária determinada a criança desenvolva determinadas habilidades para que apreenda determinado tipo de atividade e/ou conhecimento.

Diferentemente, para Vigotski e colaboradores, o desenvolvimento dos seres humanos necessita de *interações*, por meio das quais cada ser humano aprende a sê-lo, apropriando-se das conquistas produzidas pelas gerações antecedentes. Desta maneira, os fatores biológicos não são os fatores preponderantes para o desenvolvimento da criança, mas as interações que são estabelecidas sócio-historicamente. Assim, não há que se desenvolver para ensinar, mas que se ensinar para desenvolver (MARTINS, 2012).

Como afirma Pasqualini (2013),

Quando nasce um bebê, temos ali um “candidato à humanidade”, um ser hominizado, representante da espécie *homo sapiens*. Como se processará o desenvolvimento do psiquismo desse bebê? Quais qualidades esse psiquismo conquistará? Não é possível responder essa questão *a priori*, pois o desenvolvimento do psiquismo humano *depende*... Depende das mediações que lhe serão oportunizadas, depende das oportunidades de apropriação da cultura humana que lhe serão (ou não) garantidas. (p. 75)

Dadas as condições biológicas, o que de fato promove o desenvolvimento do psiquismo é o que este ser humano acessará da cultura humana. Para a psicologia soviética não existe um *a priori*, seja para definir o desenvolvimento desta ou daquela criança, seja acerca da consciência humana. O que existe é uma condição histórica e dialética do desenvolvimento psíquico. (LURIA, 2010).

Assim, um dos pressupostos da psicologia histórico cultural é que o desenvolvimento se produz por meio de aprendizagens. Para Vigotski (apud MARTINS, 2012), “é graças à

---

<sup>1</sup> Saviani apud. Martins 2009 afirma que Há “[...] uma distinção entre indivíduo empírico e indivíduo concreto caracterizando o primeiro como imediatamente observável em suas características externas correspondentes à situação imediata; o segundo, como síntese de múltiplas determinações, apreendido à luz de sua natureza histórico-social” (p. 99)

interiorização que os processos interpessoais, mediadores da relação da criança com seu entorno social, transmutam-se em processos intrapessoais. Sendo assim, as características, os conteúdos simbólicos, os domínios e habilidades próprios a alguém não se estruturam nele a partir de si mesmo” (p. 100), é pois, a partir desse entendimento que consideramos fundamental a intervenção do professor no processo de ensino-aprendizagem.

Para Martins (2012), Marsiglia (2011) e Pasqualini, 2013 em consonância com a Psicologia histórico-cultural, *a periodização histórico-dialética do desenvolvimento*, não é algo que provém da natureza humana e não possui vínculo com a idade cronológica da criança, mas surgem a partir de condições históricas e culturais, assim, essa periodização não é “natural, linear e mecânica”, desarticulada da vida real. Porém,

Ainda que não seja possível identificar fases naturais e universais, o desenvolvimento psíquico processa-se por períodos que se sucedem, ou seja, a periodização do desenvolvimento tem existência real, colocando-se o desafio de se elaborar uma teoria capaz de captar a lógica interna deste processo de um ponto de vista histórico e dialético (PASQUALINI, 2013, p. 78)

Pensadores representantes da Psicologia histórico-cultural, desenvolveram uma teoria da periodização do desenvolvimento. Para Elkonin e Leontiev (apud FACCI, 2006), cada estágio do desenvolvimento é determinado por uma *atividade-principal* ou *atividade-guia* que originam um papel fundamental do ser humano com a realidade. Ainda para Elkonin, 1987 (apud FACCI, 2006), “os principais estágios de desenvolvimento pelos quais os sujeitos passam são: comunicação emocional do bebê; atividade objetual manipulatória; jogos de papéis; atividade de estudo; comunicação íntima pessoal e atividade profissional/estudo” (p. 13)

Iremos aqui nos ater ao desenvolvimento das crianças de 0 a 3 e de 4 a 6 anos, tendo como base a Educação Infantil. Assim, no primeiro ano de vida, mais especificamente no primeiro mês, já não podemos considerar a criança como um ser meramente biológico, pois a criança já se encontra em um ambiente com novas condições, diferente da vida intrauterina e “para o enfrentamento desta nova condição dispõe, fundamentalmente, de sua atividade nervosa superior e dos cuidados que recebe das pessoas que estão ao seu redor, iniciando assim, sua embrionária forma de ser social” (MARTINS, 2012, p.101).

A respeito do desenvolvimento do primeiro ano da criança Vigotski (apud MARTINS, 2009, p.102), destaca três períodos:

O primeiro, próprio ao recém nascido, denomina *período de passividade*, representado pela transição entre a vida intra-uterina e a vida social e ainda substancialmente marcado por condicionantes biológicos.

O segundo, *período de interesse receptivo*, no qual o mundo e ele próprio despontam como objetos de seu interesse. O terceiro, *período de interesse ativo*; momento de grande viragem qualitativa; é representado essencialmente pela manipulação de objetos em relação com sua significação social, (por exemplo, levar um pente à cabeça); pela busca de autonomia locomotora e pela utilização embrionária de formas sociais de comunicação.

Para tanto, em cada estágio/período, as relações das crianças alteram-se, isto faz com que a atividade-guia<sup>2</sup> da criança também modifique-se. É preciso compreender que a atividade-guia não é essencialmente a atividade que mais a criança realiza ou pratica, mas aquela atividade que possibilita maior desenvolvimento e caracteriza-se por três predicados: “[...] 1) Na atividade-guia, surgem outras atividades; 2) processos psíquicos específicos são formados na atividade-guia; 3) a atividade-guia forma a personalidade do indivíduo” (MARSIGLIA, 2011, p.41). Outro fator importante, é compreendermos que a atividade-guia ou principal, não limita o campo de atuação do professor e as atividades dos alunos, ela é apenas mais uma possibilidade de trabalhar determinados aspectos do desenvolvimento infantil, mas não impossibilita que outros conteúdos possam ser trabalhados na educação infantil.

No primeiro ano de vida a atividade-guia da criança é conduzida pela relação entre o adulto e o bebê, ou seja, caracteriza-se pela comunicação emocional do bebê com o adulto. O saldo dessa comunicação, e sinal de seu desenvolvimento, é o surgimento do *complexo de animação*, que se refere às expressões do bebê de sua atividade diante do adulto: sorri, faz movimentos com os braços e as pernas, emitem sons e atrai a atenção, já do segundo ao terceiro ano, a atividade-guia passa a ser a objetual manipulatória, pois a criança redescobre os objetos, estes deixam de ser meros estímulos sensoriais e passam a ser necessários para satisfazê-los. O objeto nesse momento passa a ganhar significações sociais para as crianças, nesse período é importante que o adulto lhes apresente os objetos demonstrando o modo correto de atuar (ibdem).

---

<sup>2</sup> A atividade-guia pode também ser chamada de atividade principal. Segundo Facci (2006), “[...] a atividade principal que desempenha a função central na forma de relacionamento da criança com a realidade” (p. 13)

Acreditamos ser o desenvolvimento humano/infantil como um processo unitário e não uma soma de partes e/ou um processo, como já dito acima, “natural, linear e mecânico”, pois, compreendemos que o ser humano é uma *síntese de múltiplas determinações*, para tanto precisamos levar em consideração o lugar de onde essa criança parte e quais as condições concretas de vida em que ela está inserida. (MARTINS, 2012)

De acordo com a literatura especializada, a fase de desenvolvimento humano que compreende o período dos quatro aos seis de idade, é caracterizada como sendo o começo da fase escolar, nesse período é preciso garantir aos pequenos que os aspectos conquistados na etapa anterior - idade pré-escolar (de zero a três anos) - sejam mantidos e aprimorados nessa fase e que outros aspectos sejam desenvolvidos.

Acerca dessas conquistas da fase pré-escolar, destacam-se:

Ampliação das possibilidades locomotoras para a atividade independente; complexificação da percepção, atenção, memória, atividade voluntária, e da linguagem (em especial como meio de relação social); o domínio de um amplo rol de atividades com objetos por meio de suas significações; o acelerado desenvolvimento da consciência sobre si (MARTINS, 2013, p. 68).

Essas conquistas estão intimamente ligadas com a relação emocional entre o bebê e o adulto, e o alargamento da atividade objetual manipulatória (alargadas na fase pré-escolar), onde as crianças passam a compreender os papéis sociais dos objetos e têm necessidade de compreender as relações a sua volta, mas, às captam ainda de forma muito superficial (MARTINS, 2010).

Assim, as crianças no quarto ano de vida, sentem a necessidade de entender essas relações que as rodeiam, para isso, elas utilizam dos *jogos simbólicos* ou *brincadeiras de papéis sociais*, que possibilitam a elas interpretarem pessoas e/ou situações, a fim de compreenderem as coisas ao seu redor. Os *jogos simbólicos* tornam-se a *atividade-guia* das crianças, pois é através destes, com a interferência dos adultos, que elas irão ampliar sua ideia sobre o mundo, em consonância, Bozhovich apud Martins (2013), afirma que:

Por meio dessas atividades, a criança, além de explorar as propriedades físicas e significações sociais dos objetos e fenômeno, também ampliam a sua própria atuação sobre o mundo, isto é, experientia-se como sujeito da ação, dado fundamental para o desenvolvimento da embrionária autoconsciência (p. 71).

Desta maneira, não se deve atribuir a tarefa da educação infantil, como uma gama de atividade meramente lúdica, espontâneas, pelo simples fato de ser divertida, mas, necessitamos superar as concepções espontaneístas, pois, como já percebemos, existe uma série de possibilidades de desenvolvimento na infância. Para isto, as produções humanas precisam ser selecionadas e ensinadas às crianças.

Antes de seguirmos faz-se necessário um destaque sobre os jogos de papéis sociais. Para a psicologia soviética, segundo Rossler (2006), a brincadeira para a criança não é instintiva, ela tem uma função de descobrir o mundo (objetos e símbolos) ao seu redor. Quanto mais a criança se aproxima do mundo adulto, dos objetos e dos símbolos, mais ela sente a necessidade de vivencia-lo, porém, como não pode ainda desempenhar atividades de adulto, pois ainda não domina operações necessárias para desenvolver algumas práticas, a criança utiliza os jogos e brincadeiras. O papel do professor neste processo é fundamental, pois ao direcionar a brincadeira e os jogos, o educador faz com que a criança se aproprie do significado social (seja de um objeto ou de um símbolo), de algumas habilidades e aptidões físicas e psíquicas necessárias para apreender terminadas atividades.

Neste sentido, partimos do mesmo entendimento que Rosller (2006), onde afirma que,

Ao brincar a criança nunca está, portanto, inteiramente sozinha, num mundo à parte do mundo dos adultos ou mesmo tentando dele fugir. A brincadeira não é uma alucinatória. Ao contrário, brinca para poder dominar e penetrar neste mundo, que é um mundo social. Brinca para ser adulto. Direta ou indiretamente, o universo dos adultos sempre estará presente nas atividades lúdicas das crianças, determinando sua forma e seu conteúdo, interferimos nelas ou não. O papel do adulto nesta atividade é, neste sentido, muito mais significativo e central do que supõem nas principais abordagens psicológicas e pedagógicas do momento. (p. 57)

Retomando o desenvolvimento da criança em período pré-escolar, é ainda nessa idade que a linguagem ganha um papel fundamental, com seu intenso desenvolvimento, passando a ser - as palavras - a imagem sensorial do mundo. Porém, essa imagem encontra-se ainda muito confusa, de forma muito turva, é o que chamamos de síncrese, ou seja, é a forma como as crianças captam a realidade de forma bem superficial, assim, cabe ao professor, nessa fase, estabelecer a identificação dos elementos constatados e descritos pelo aluno para que ele

possa formar sistemas, localizar as relações entre as coisas, identificando as similaridades e as diferenças (COLETIVO DE AUTORES, 1992; SAVIANI, 2008).

Mais uma vez sinalizamos como a ação do professor é de fundamental importância para o desenvolvimento da criança pequena, pois, é o professor que deve sistematizar e orientar a atividade de forma que ao fim dela os alunos tenham alcançado o objetivo do jogo e do processo de aprendizagem, porém, para o RCNEI, em sintonia com as pedagogias do “aprender a aprender”, o jogo enquanto atividade principal da criança deve ser espontânea e o professor não deve intervir no processo, somente deve oferecer um ambiente propício para o seu desenvolvimento (ARCE, 2010).

Ainda sobre a linguagem, Martins (2013, p. 69) a define como “um sistema de signos verbais, decisivamente operantes na atividade intelectual, uma vez que dele depende o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (percepção, memória, pensamento etc.)” e elenca suas principais funções e importância para o processo educativo,

Desde seus momentos iniciais de vida, a criança se depara com a linguagem em sua tripla função: como meio de existência, transmissão e assimilação da experiência histórico social dos homens; como meio de comunicação ou intercâmbio de influências interpessoais que, direta ou indiretamente, orientam as ações realizadas e como ferramenta do pensamento, como substrato da atividade intelectual humana, pela qual se torna possível o planejamento de atividades, sua realização e a comparação de seus resultados às finalidades propostas (MARTINS, 2013, p. 69).

Contraditoriamente, o que temos visto no ensino na educação infantil está relacionado com o lúdico, o espontâneo, onde, as aquisições de capacidades e desenvolvimentos não se dão por essas experiências impensadas, mas é assegurada pelo desenvolvimento de atividades planejadas e direcionada pelo professor, onde o objetivo deva ser o de apreensão de um “[...] pensamento autônomo, raciocinando do específico para o geral e vice-versa” (MARTINS, 2013, p.76).

Durante o quinto ano de vida, mantem-se enquanto atividade principal os jogos simbólicos, porém, estes jogos ganham novas características, onde a relação entre as atividades de produção e a realidade objetiva passa a ser mais solicitada, assinalando novas esferas do pensamento infantil e ainda comprova o quanto a criança evoluiu de uma *percepção de si como sujeito de ações* em direção à *si como partícipe de relações sociais* (MARTINS, 2013).

Dentre as atividades realizadas nesse período temos os *jogos de movimento* e os *jogos com regras* que vão se complexificando, exercendo,

[...] grande influência em todas as facetas do desenvolvimento, pois, neles também se formam níveis mais elevados de percepção, memória, imaginação, processos psicomotores, processos verbais, elaboração de ideias e de sentimentos etc., auxiliando a passagem do pensamento empírico concreto para formas mais abstratas de pensamento, premissa básica da complexa aprendizagem sistematizada (MARTINS, 2013, p. 79).

Essas complexificações se expressam nas demais atividades que a criança pratica, como modelagem, desenhos, construções de objetos, dentre outros e somente é possível atingir esse nível de desenvolvimento com o auxílio de um condutor mais experiente – o professor – que auxilia a criança a planejar o fim de sua ação. É pois, com a superação da fase sincrética que as crianças passam a distinguir, comparar e classificar de forma mais coerente e sistematizada, daí a necessidade de apropriação dos conhecimentos científicos, uma vez que, é por meio destes que a criança avança da síncrese à síntese.

### **PROJETO DE ESCOLARIZAÇÃO PARA AS CRIANÇAS**

Na história da educação infantil sabe-se que nem sempre existiu nas instituições pré-escolares – creches, berçários – a definição clara de um projeto pedagógico direcionado para esta fase, mas, tinha como principal tarefa assumir uma demanda social que emergia com a expansão do capitalismo. Segundo Stemmer (2012), a criação dessas instituições, visava afastar as crianças do trabalho capitalista e servia como guardião das crianças órfãs e dos filhos dos trabalhadores.

Sobre o cuidar e o ensinar, Pasqualini (2010) aponta que é impossível separar as duas coisas, ou seja, as instituições assistencialistas não tinha como cuidar de crianças sem educá-las, assim de alguma maneira e em alguma direção já existia um processo de ensino, que não necessariamente era emancipatório.

Não faremos uma análise histórica do processo de desenvolvimento das instituições de ensino para a educação infantil no Brasil, mas julgamos ser necessário apontar a perspectiva de ensino presente nas instituições direcionadas à infância no Brasil, desde o seu surgimento até os dias atuais.

Com o desenvolvimento dos centros urbanos e surgimentos das indústrias nas cidades, houve transformações na organização familiar. As mães que antes cuidavam do lar e dos filhos, necessitavam, nesta fase, se inserir no trabalho fabril e assim, as crianças, que pela sua própria condição de dependência, precisa de cuidados adequados.

Com isto, surgem algumas instituições de caráter assistencialista de cuidado à criança, são as creches. Estas instituições foram criadas para atender as mulheres trabalhadoras da época, auxiliando nos cuidados com as crianças pequenas e liberando as mães para se inserirem no trabalho fabril. Ou seja, essas instituições foram criadas para que as mulheres também vendessem sua força de trabalho nas indústrias. Mesmo as creches sendo destinadas ao cuidado às crianças, elas não possuíam um ambiente adequado para os pequenos, visto que funcionavam com péssimas condições de higiene e costumava ser verdadeiros depósitos de crianças. Aqui o objetivo era liberar as mulheres para o trabalho e educar as crianças, que seriam futuros trabalhadores.

Pasqualini (2010) destaca três elementos que devem ser levados em consideração ao se analisar as creches no Brasil,

O primeiro é que o caráter do atendimento oferecido era essencialmente assistencialista e tutelar [...].

Um segundo aspecto, intimamente relacionado ao primeiro, é o fato de que, como regra geral, não era exigida formação profissional para se trabalhar nessas instituições – acreditava-se que as habilidades maternas, supostamente naturais, qualificavam toda e qualquer mulher a desempenhar essa função [...].

Um último aspecto é a ideia subjacente ao atendimento oferecido por essa instituição de que a creche é um *mal-necessário*. As creches destinaram-se historicamente, também no Brasil, às mulheres pobres e de boa conduta *que trabalhavam fora de seu domicílio*. (p.82-83)

Em paralelo às creches, surge outro modelo de instituição de atendimento à criança, são os jardins de infância. Estes foram destinados ao cuidado e, principalmente, ao ensino às crianças da classe dominante. Visto que, no jardim de infância as crianças tinham contato com diversas atividades educativas, jogos, etc. O objetivo dessa instituição era o desenvolvimento intelectual, físico, moral e social das crianças. Para isto, as crianças aprendiam música, artes, poesias, possuíam contato com a natureza, faziam viagens, praticavam atividades físicas, dentre outras tarefas.

O que estava estabelecido eram dois modelos educacionais bem demarcados. O primeiro, para a classe trabalhadora, possuía um espaço que mal possibilitava os cuidados

básicos e o ensino precário, sem profissionais destinados a tarefa, sem proposta pedagógica, estando baseado na formação das crianças como futuros trabalhadores e, portanto, ensinando os costumes e a moral. O segundo modelo, diz respeito aos jardins de infância, que buscava, já na fase pré-escolar disponibilizar uma educação de qualidade, com uma proposta pedagógica definida.

Isto, em maior ou menor grau, mantém-se presente nas instituições públicas de ensino da educação infantil. Segundo Pasqualini (2010), a partir da década de 1970 no Brasil a educação pré-escolar começa a sofrer influência dos organismos internacionais como UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura) e o Banco Mundial. A intenção era fazer com que a pré-escola servisse de combate ao alto índice de fracassos escolar em conjunto ao combate a pobreza e a desnutrição nos países subdesenvolvidos, como era o caso do Brasil.

Temos desde a década de 70 até hoje esses organismos como grandes financiadores dos rumos da educação pública brasileira, tendo como política a inserção do financiamento privado para o ensino público; ampliação das teorias pedagógicas que servem ao Capital, buscando formar mão de obra e priorizando o saber cotidiano. Fazendo com que o Estado atendesse a demanda de um modelo educacional *não-formal* e que possuísse baixo custo, como nos alerta Rosemberg, 2002 (apud. PASQUALINI, 2010), quando afirma que,

o incentivo dos organismos internacionais à implementação de programas de educação pré-escolar preconizava a preferência por modelos não-formais e a baixo custo, recorrendo a espaços, materiais, equipamentos e recursos humanos improvisados na “comunidade”, que se justificaria diante da escassez orçamentária e a prioridade de universalização do ensino fundamental em um país subdesenvolvido. (p. 94)

No campo da legislação tivemos algumas conquistas, fruto das reivindicações dos trabalhadores, importantes para a educação infantil, como o reconhecimento da educação infantil como um direito da criança e da mulher promulgado pela Constituição de 1988, após isto a inclusão da educação infantil como a primeira etapa da educação básica aprovada na LDB em 1996. Assim, percebemos que alguns avanços importantes foram dados para que a educação infantil enfim pudesse avançar de um atendimento assistencialista para um atendimento pedagógico, tendo o ensino como processo importante nesta fase.

Além dessas duas leis importantes, outros documentos oficiais do governo federal, elaborados pelo MEC (Ministério da Educação), foram produzidos para a educação infantil

com o intuito de auxiliar tanto no trabalho pedagógico com as crianças, quanto para direcionar a formação dos profissionais destinados ao ensino nesta fase. Alguns desses documentos são: A Política Nacional de Educação Infantil de 1994, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil de 1998 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 2010.

Porém, é preciso também pontuar que pouco se avançou no plano da realidade acerca deste processo de universalização de um projeto educacional para as crianças, como nos explica Pasqualini (2010),

A despeito do reconhecimento do direito da criança pequena à educação infantil, no plano concreto o que se observa mais de 20 anos após a promulgação da Constituição e mais de 10 anos depois da promulgação da LDB é que a universalização da oferta de atendimento pré-escolar ainda não se tornou realidade no Brasil e que o acesso a uma educação infantil *de qualidade* é ainda uma utopia para a esmagadora maioria da população infantil brasileira. Tal discrepância entre o plano do discurso e o plano da realidade concreta não é, contudo, fortuita ou mesmo inesperada. (p. 100)

No campo da direção teórica e política, a educação infantil sofreu muita influência do multiculturalismo. Segundo Malanchen (2014), o multiculturalismo influenciou as DCN produzidas no Brasil a partir de 2009, com isto, em grande parte dos currículos ou documentos orientadores do Governo Federal é possível encontrar a defesa que o currículo deve levar em conta as diversas culturas existentes, transmitindo assim, os “valores, crenças, costumes e as diversas ‘verdades’ da pluralidade de culturas existentes, não importando o grau de cientificidade dos mesmos”. (p. 50)

É possível identificar facilmente nos currículos de formação de professores essa tendência teórica. Como já afirmado acima, estudiosos da área educacional já identificaram a hegemonia - nos currículos e documentos orientadores (DCN, Referenciais curriculares, etc) - das pedagogias do “aprender a aprender”, que visam a valorização dos ensinamentos do cotidiano na escola.

Com isto, as teorias psicológicas que buscavam explicar o ser humano, a sua formação e seu desenvolvimento, foram direcionando a Pedagogia, no sentido de desenvolver uma teoria educacional que estivesse de acordo com o entendimento de desenvolvimento humano, defendida por elas. Submetendo, assim, a Pedagogia às teorias psicológicas, sem ao menos levar em consideração a relação existente entre elas.

Martins (2009) e Pasqualini (2013), nos ajuda a compreender que a psicologia e a pedagogia são duas ciências que se relacionam e que devem ser pensadas em unidade e não ser pensadas a partir da submissão de uma sobre a outra. Como afirma Pasqualini (2013), “não é possível entender a lógica interna do desenvolvimento psíquico infantil desvinculado dos processos educativos”. (p. 72)

A defesa da Psicologia histórico-crítica em oposição às tendências *psicologizantes* da educação, - que naturalizam os processos de desenvolvimento e apontam para o esvaziamento da formação -, aponta que os professores tenham acesso não apenas a conhecimentos pragmáticos, mas se apropriem dos conhecimentos filosóficos, sociológicos, científicos, dentre outros, formando assim um professor intelectual e não apenas um professor prático. Neste sentido, “a psicologia oferece à educação uma contribuição fundamental ao proporcionar a compreensão científica do sujeito da educação”. (PASQUALINI, 2013, p. 73)

Esta formação prática e pragmática, se expressa não apenas na formação dos professores como também na formação dos pequenos através das pedagogias do “aprender a aprender”.

Hegemonicamente nos espaços educativos para as crianças de 0 a 3 anos predomina a “pedagogia da espera”. Segundo essa concepção, não há muito que se fazer até que elas cresçam, ou seja, as creches e berçários constituem-se como o lugar “que avança pouco além da garantia aos cuidados básicos de alimentação, higiene, segurança, etc.”, pois se compreende que nessa faixa etária, não cabe aos professores ensinar e intervir no processo de desenvolvimento da criança, mas, compete aos professores proporcionar um ambiente para que as crianças brinquem. (MARTINS, 2009, p. 93)

Ao longo da história da educação infantil, como até os dias atuais, é essa a concepção que predomina nessas instituições. Tendo como base concepções de infância que, ou se baseiam em uma compreensão que parte da determinação biológica como central no processo de desenvolvimento, ou numa concepção que tem como base a determinação social. Segundo Martins e Arce (2013), são essas duas concepções insuficientes para explicar o desenvolvimento infantil, visto que, a primeira parte do pressuposto que as condições do desenvolvimento já estão garantidas desde o nascimento e que para desenvolvê-las é preciso apenas a maturação, assim, é preciso desenvolver para aprender; e a segunda, compreende que as características humanas dependem principalmente do meio em que a criança está inserida, sendo, neste caso, as experiências vividas o mais importante.

Em consonância com os ideais das pedagogias do “aprender a aprender”, o RCNEI, aponta que a educação deve respeitar o processo de desenvolvimento da criança, onde deve haver o respeito por parte do professor à espontaneidade da criança e que o adulto/educador interfira o mínimo possível neste processo. (ARCE, 2010)

Isso nos confirma que atreladas a essas concepções – de criança, educação, e outros –, existem determinadas teorias psicológicas do desenvolvimento humano, que defendem a espontaneidade no processo de ensino-aprendizagem ao invés da sistematização de conteúdos. E são essas matrizes teóricas que irão balizar o processo educativo, desde o mais amplo da instituição escolar - nesse caso as creches e berçários -, como: os documentos orientadores do Governo Federal direcionado ao ensino da Educação Infantil, o Projeto Político Pedagógico da instituição escolar, até o mais específico, como a organização do trabalho pedagógico do professor – conteúdo/método, objetivo/avaliação, tempo/espço.

Compreendemos que o ato de ensinar crianças não é uma tarefa fácil, para isto o professor precisa dispor de alguns conhecimentos que auxiliem no entendimento sobre o desenvolvimento da psique humana – por exemplo, os conhecimentos do campo da psicologia – e de conhecimentos que interfiram de modo *indireto* e *direto* para que possa compreender como se produz o processo pelo qual a criança pequena aprende e a partir disto possamos desenvolver o trabalho pedagógico na infância, ampliando o acesso dessa criança a conteúdos que não tem um fim em si mesmo, “mas representem mediações histórico sociais pelas quais os indivíduos ampliam suas possibilidades de controle sobre si mesmo e sobre o mundo” (MARTINS, 2012, p.94).

Sobre os conhecimentos de modo *indireto* e *direto*, dizem respeito aos conhecimentos que irão mediar a ação docente, entendendo que,

Aos conteúdos de interferência indireta denominamos de **conteúdos de formação operacional**, que compreendem os saberes interdisciplinares que devem estar sob domínio do professor e subjacentes às atividades disponibilizadas aos alunos. Incluem os saberes pedagógicos, sociológicos, psicológicos, de saúde, etc. Esses conhecimentos não serão transmitidos às crianças em seu conteúdo conceitual e nesse sentido é que promoverão, nelas, o que classificamos como **aprendizagem indireta**. [...] Aos conteúdos de interferência direta denominamos **conteúdos de formação teórica** que compreendem os domínios das várias áreas do saber científico transpostos sob a forma de saberes escolares. Permearão as atividades propostas às crianças tendo em vista sua socialização como tal, isto é, para que se efetivem como objetos de apropriação devem ser transmitidos direta e sistematizadamente em seus conteúdos conceituais e para tanto, precisam ser ensinados. (ibidem, p.95-96)

---

Desta maneira, é preciso que os conteúdos de ensino sejam tratados, superando assim as práticas espontaneístas. É necessário que tais conhecimentos – *indireto* e *direto* – sejam apropriados, pois, estes são fundamentais para a aquisição cultural elaborada, compreendendo que a partir desses conhecimentos o professor deva fazer com que o aluno percorra o caminho da prática *síncrética* (do conhecimento empírico) a prática *sintética* (conhecimento elaborado), mediado pela teoria (SAVIANI, 2003).

Se percebemos, na educação de crianças menores de 3 anos, como também na educação como um todo, o que vem ocorrendo é a negação desse *caminho*, a negação em relação aos conteúdos de forma geral, e isso é facilmente perceptível, por exemplo, no ensino da educação física na educação infantil, onde, na maioria das vezes a disciplina confunde-se com temas correlatos, como: ludicidade, jogos, brinquedos, brincadeiras, recreio orientado, ou seja, o jogo que é uma expressão da cultura corporal, passa a ser utilizado apenas enquanto um recurso metodológico para atingir o objetivo de outras disciplinas.

Compreendemos que o jogo de papéis sociais nessa faixa etária é a atividade-guia, que irá fazer com que as crianças pequenas ampliem algumas funções importantes para seu desenvolvimento. Porém, compreendemos que o jogo não deve somente ser utilizado como um percurso, um caminho para chegar ao objetivo de outras disciplinas, mas o jogo precisa ser entendido como também uma produção humana.

Para Leontiev (1998, p. 65 apud. ROSLLER, 2006), a atividade principal é,

[...] a atividade cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança, em um certo estágio do seu desenvolvimento. Os estágios do desenvolvimento da psique infantil, todavia, não apenas possuem um conteúdo preciso em sua atividade principal, mas também uma certa sequencia no tempo, isto é, um liame preciso com a idade da criança. Nem o conteúdo dos estágios nem sua sequencia no tempo, porém, são imutáveis e dados de uma vez por todas. (p. 56)

Diante disto, é preciso que nos cursos de formação, os futuros professores tenham acesso “a conhecimentos referentes aos diversos domínios científicos utilizando-os como estratégias de enriquecimento de sua relação com a criança.” (MARTINS, 2009, p.98). Ou seja, o professor da educação infantil precisa se apropriar de diversas áreas do conhecimento, como a educação física, a matemática, as ciências naturais, o português, dentre outros.

É tendo clareza da apropriação desigual da cultura e compreendendo que os seres humanos, diferentemente dos animais, desenvolvem-se acessando a cultura humana produzida historicamente, que nos posicionamos a favor do ensino como eixo central do processo de ensino-aprendizagem desde a educação infantil, principalmente para os filhos da classe trabalhadora, aos quais, dia e noite lhe são negados o acesso aos saberes mais elaborados, produzidos pela humanidade.

### CAPÍTULO 3

#### CONTRIBUIÇÃO DO ENSINO DA CULTURA CORPORAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O que temos percebido é que, em grande parte, os cursos de formação dos professores responsáveis para o ensino na Educação Infantil utilizam os temas movimento, jogos, ludicidade, brincadeiras, como termos correlatos ao ensino dos elementos da Cultura Corporal. O que, na nossa avaliação, rebaixa e reduz o ensino dos elementos da cultura corporal a atividade que proporcionam o movimento pelo movimento, sem uma mediação pedagógica e conceitual de determinado elemento da cultura corporal.

Ora, o problema de tal concepção é que não leva em consideração que a cultura corporal (jogos, lutas, dança, ginásticas, mímica, etc) não surge do acaso e não desenvolve-se por osmose. Essa concepção naturalizante do “movimentar-se” humano acarreta sérios problemas, principalmente de fundo teórico, quando não ensina cada um desses elementos da cultura corporal, seus conceitos, bem como suas especificidades e generalizações.

Esta negação no uso de termos científicos e na falta de utilização dos conceitos, parte da perspectiva que a realidade é o que cada um quer que ela seja, desta maneira, não cabe ao professor definir conceitos científicos acerca de uma determinada atividade. O grande exemplo disto é a capoeira, que é representada - por algumas abordagens - ora como dança, ora como jogo, ora como luta, e para estas abordagens, qualquer uma das respostas estaria correta.

O que de fundo pretendemos demonstrar é como a cultura corporal está colocada no ensino da educação infantil, buscando compreender a concepção de infantil e cultura corporal existente nos cursos de formação de professores (através de estudos já realizados e dos documentos direcionados à educação infantil) contrapondo com a concepção marxista de cultura corporal, defendida pela abordagem crítico-superadora.

Em seguida apontamos alguns elementos que pontuam a necessidade do ensino da cultura corporal para o desenvolvimento da criança pequena.

#### A CULTURA CORPORAL

Antes de qualquer coisa precisamos localizar onde encontra-se a defesa da cultura corporal, pois, esta surge num determinado contexto social, onde, urgiam uma discussão

acerca das tendências educacionais que surgiam no campo educacional e também na Educação Física. Segundo Castellani Filho (1988), na Educação Física surge uma tendência, que se contrapunha as outras existentes, e tinha como base a Concepção Histórico-Crítica, e que compreendia o ser humano enquanto um ser não apenas biológico, mas, fundamentalmente, cultural. Assim, cabe compreender o contexto ao qual desenvolve-se tal tendência.

Iniciamos com a mesma compreensão de Freitas (2003) acerca das teorias educacionais. O autor afirma que as teorias educacionais surgem a partir das formulações e concepções acerca da sociedade e de projeto histórico que pretende-se buscar. Sendo assim, são as teorias educacionais, que formulam uma concepção de educação amparada em um projeto histórico de sociedade, e de tal modo, debate as relações entre educação e sociedade em seu desenvolvimento; que tipo de indivíduo se pretende formar; os fins da educação, entre outros.

Para buscar entender o local em que se insere a abordagem crítico-superadora faz-se necessário compreendermos a sociedade em que vivemos e quais os interesses das classes que a compõem, para, desta maneira, apontarmos o modelo de sociedade que buscamos e com isto, buscar construir um tipo de educação que contribua para alcançar este horizonte histórico.

Segundo Marx e Engels (2003), em O Manifesto do Partido Comunista, vivemos numa sociedade capitalista que “divide-se cada vez mais em dois campos hostis, em duas grandes classes que se defrontam – a burguesia e o proletariado” (MARX e ENGELS, 2003, p. 26 e 27). O que distingue uma classe da outra é a posição que cada uma ocupa no processo de produção, há os que detêm dos meios essenciais de produção, os burgueses e os que não possuem meios algum de produção e por isso possuem apenas sua força de trabalho para ser vendida, a classe trabalhadora.

Para Lessa e Tonet (2009), o que difere o modo de produção capitalista de outros modos de produção anteriores “é a redução da força de trabalho a mera mercadoria e, portanto, o desprezo absoluto pelas necessidades humanas. O resultado é o individualismo burguês: a redução da coletividade a mero instrumento para enriquecimento privado dos indivíduos”. (p. 42)

Como demonstram os autores acima, os interesses de classe são distintos e antagônicos. A classe trabalhadora, grande maioria da população, no campo das lutas imediatas, lutam cotidianamente para garantir que as condições vitais sejam supridas (alimentação, moradia,

transporte, saúde, etc.), enquanto a classe burguesa, minoria da população, luta para manter o estado atual de coisas e é esta minoria que detêm a direção da sociedade, da economia, da política, etc.

Como demonstra o Manifesto do Partido Comunista, assim como em outras obras, existem interesses diferenciados e antagônicos em cada uma dessas classes, interesses que são inconciliáveis e por isso, impossível de haver consensos. Para o Coletivo de Autores (2009), “não se pode entender que a sociedade capitalista seja aquela onde os indivíduos buscam objetivos comuns, nem tampouco que a conquista desses objetivos depende dos esforços e do mérito de cada indivíduo isolado” (p. 26).

Estas divergências de objetivos materializam-se também nos projetos de educação existente; de um lado o projeto da classe trabalhadora e do outro o projeto da burguesia. Podemos notar esses diferentes projetos educacionais expressos em diferentes teorias educacionais, em sua maioria, de forma velada, já que a maioria das Teorias Pedagógicas e Pedagogias não deixam claro o projeto de sociedade que almejam. Os próprios Marx e Engels (2003) nos ajudam a compreender este processo quando afirmam que a história da humanidade é a história da luta entre oprimidos e opressores e que esta guerra entre as classes antagônicas, ora ocorre de forma aberta, ora de forma velada. Desta maneira, entende-se que as disputas existem não apenas na política, por exemplo, mas também na educação – que se trata de um seguimento fundamental em qualquer sociedade –, e esta disputa de projetos nem sempre aparece de forma aberta e clara.

Feita algumas poucas considerações acerca da sociedade capitalista, partiremos para o entendimento de pedagogia expresso no livro Metodologia do Ensino da Educação Física (2009)<sup>1</sup>, onde aponta que a pedagogia emerge do acirramento entre os projetos antagônicos de sociedade, ou seja, os projetos que emergem destas – ou para atender uma destas – classes fundamentais. Sendo assim,

A pedagogia é a teoria e método que constrói os discursos, as explicações sobre a prática social e sobre a ação dos homens na sociedade, onde se dá a sua educação. Por isso a pedagogia teoriza sobre educação que é uma prática social em dado momento histórico. A pedagogia é, pois, a “... reflexão e teoria da educação capaz de dar conta da complexidade global, conflitante e especificidade de determinada prática social que é a educação” (COLETIVO DE AUTORES, 2009, p. 26-27).

---

<sup>1</sup> Esta obra foi escrita por um conjunto de professores em 1992 e na época tinham como objetivo formular uma abordagem que se contrapusesse a visão biológica de ser humano e a concepção tecnicista da educação, que predominantemente estava difundida no campo da Educação Física.

No sentido de dar respostas, no campo da educação, acerca da realidade é que se inicia a formulação da abordagem crítico-superadora que procurava atender os interesses da classe trabalhadora, pautando-se num projeto histórico que busca a transformação/superação da sociedade capitalista. Nesta perspectiva a abordagem crítico-superadora, compreende que esta reflexão pedagógica deve se dar a partir de três aspectos, são eles: 1) *diagnóstica*: que remete à verificação dos dados da realidade; 2) *Judicativa*: que julga a partir dos interesses de determinada classe, ou seja, se posiciona de forma clara e 3) *teleológica*: que busca uma direção e aponta um alvo a ser alcançado, em outras palavras, tem claro o projeto histórico ao qual defende.

Segundo Escobar (1995), para a proposição pedagógica ou abordagem crítico-superadora,

Subjaz o projeto histórico marxista, projeto que (...) deve ser considerado de modo orgânico no contexto de uma rigorosa crítica às relações sociais próprias do modo de produção capitalista. A partir dessa proposição, uma educação 'transformadora' pode ser tida como tal, somente, quando profundamente ligada a um projeto revolucionário de sociedade que, em consideração a realidade atual, reconheça a luta de classes como instância de superação das estruturas sociais e tenha na classe operária a base de suas transformações. Como revolucionária, essa educação só pode ser vinculada a uma Pedagogia claramente socialista que se alicerça no materialismo histórico dialético e no marxismo como concepção de homem e de história comprometidos com a práxis revolucionária (p. 92).

Nesta concepção – com a qual, também coadunamos -, a Educação Física tem como objetivo sistematizar, pedagogicamente, a partir dos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural, um campo da cultura, que manifesta-se através das lutas, jogos, danças, ginástica, esportes, etc. Compreendemos enquanto cultura tudo aquilo que foi/é produzido pelo homem. Assim, o Coletivo de Autores se propôs a compreender o processo pelo qual cria-se essa cultura, por exemplo, no campo das atividades esportivas, o homem não nasceu nadando e, muito menos, nadando um dos estilos de natação que temos atualmente, mas, foi a partir de uma determinada necessidade que o ser humano se deparou que ele precisou desenvolver a capacidade de flutuar, respirar e locomover-se em meio aquático. Muitos provavelmente morreram até aprender de fato esses três elementos, para daí chegarmos ao que temos hoje de mais desenvolvido no campo da natação (os estilos de natação/roupas que possibilitem aumentar o desempenho dos atletas/etc.).

Ainda sobre o entendimento de cultura, Dias Junior (2013), afirma que,

[...] temos a cultura como um conjunto de produções essencialmente humanas – pela capacidade de simbologizar –, suprabiológicas, ou seja, externas às condições biológicas humanas – ainda que dependentes de um desenvolvimento biológico anterior –, de possibilidades de desenvolvimento ilimitados. Estas possibilidades estão assentadas em duas categorias [...]: trabalho e acúmulo histórico. É justamente esta capacidade humana – a do trabalho – que possibilita que esta espécie produza suas condições de vida de forma não diretamente dependente de desenvolvimentos biológicos (p. 80).

Desta forma, compreendemos ser a cultura, o processo de alteração do mundo natural a partir dos moldes históricos e da existência real dos indivíduos nas suas relações entre trabalho e natureza. A produção cultural se caracteriza pelo trabalho material (produção de bens matérias) e o trabalho não material (produção do saber - ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades) (SAVIANI, 2008). Ainda no âmbito da cultura, Escobar (1995) a compreende, do ponto de vista das produções históricas, como

[...] um acervo de atividades expressivo-comunicativas com significados e sentidos lúdicos, estéticos, artísticos, místicos, agonistas – ou de outra ordem subjetiva – que apresentam, como traço comum, serem fins em si mesmas, serem consumidas no ato da sua produção. (ESCOBAR, 1995, p. 93)

A esse campo da cultura, o Coletivo de Autores (2009) deu o nome de Cultura Corporal, que se expressam através das lutas, ginástica, dança, esporte, etc. Entendemos que a Cultura Corporal por estar atrelada ao processo histórico humano, deve sempre ser contextualizada, pois, é através do processo de historicização que compreenderemos como determinada atividade expressiva-comunicativa surgiu e como ela se desenvolveu até a sua formação atual.

Desta forma, a nossa opção teórica metodológica pela Abordagem Crítico-Superadora, não é abstrata, mas fundada a partir, primeiramente, de sua concepção de homem e sociedade, segundo, por entender que é a concepção pedagógica da Educação Física que mais avança, pois possui uma visão e defesa muito clara da função social do currículo escolar, ou seja, entende que o currículo escolar deve desenvolver as funções psicológicas superiores do aluno de maneira a pensar a realidade social, desenvolvendo determinada lógica (COLETIVO DE AUTORES, 2009).

Nesta perspectiva, a Cultura Corporal, no currículo busca,

[...] desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros, que podem ser identificados como forma de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas (COLETIVO DE AUTORES, 2009, p. 38).

Porém, algumas observações devem ser feitas, como salienta Dias Junior (2013), fazendo-se necessário apontar os limites da obra que inaugura esta concepção no âmbito da Educação Física. Para o autor, existem três ressalvas importantes que devem ser levadas em consideração, não no sentido de desconstrução do que foi produzido, mas no sentido de apontar os limites da obra – na crítica deve-se, inclusive, levar em consideração a conjuntura a qual a obra foi produzida, entendendo que esta obra foi o consenso possível entre os autores naquele momento – na tentativa de avançar no desenvolvimento de novas sínteses acerca da abordagem.

A primeira ressalva diz respeito à falta de aprofundamento sobre alguns elementos e assuntos, como a própria conceituação de cultura corporal.

[...] não acharemos na obra o aprofundamento para além do que lá esteja: uma definição pelas expressões: jogo, esporte, ginástica, etc.: “[...] uma prática pedagógica que no âmbito escolar, tematiza formas de atividades expressivas corporais como: jogo, esporte, dança, ginástica, **formas estas que configuram uma área do conhecimento que podemos chamar de cultura corporal.**” (DIAS JUNIOR, 2013, p. 81, grifos do autor)

A segunda ressalva concerne no uso do termo cultura corporal, que foi alvo de várias críticas por teóricos da área e que nos remete a pensar se há uma cultura que não seja corporal. Enfim, para isto o autor pontua que,

[...] cabe analisar esta ressalva tendo como contexto o que foi dito na primeira. O termo, neste momento, serve para identificar determinada abordagem da Educação Física – conhecida como Crítico-superadora. E, portanto, neste momento, o termo é o que menos interessa. Em se reconhecendo a ideia expressa por detrás do termo, a mudança deste é tarefa de menor gasto de energia (DIAS JUNIOR, 2013, p. 82).

Porém, como salientam duas das autoras do livro (TAFAREL e ESCOBAR, 2013), o termo é o que menos importa, o importante é compreender a conceituação tendo como base o materialismo histórico e dialético, apontando ainda, que se formos nos prender a termos, devemos inclusive repensar o termo Educação Física.

A última ressalva é sobre a falta de aprofundamento conceitual acerca dos elementos da cultura corporal. Onde destaca que,

[...] a simples definição de que seja “jogo, esporte, ginástica, dança, lutas, etc.”. Demonstramos isso não ser o suficiente para ter o entendimento total do que este representa. Mais uma vez recai-se no erro de entender o conceito apenas pela sua expressão prática aparente. O equívoco, no atual grau de desenvolvimento teórico em que nos encontramos, se agrava por estarmos em uma época onde é possível avançar no entendimento para além das expressões aparentes da cultura corporal (DIAS JUNIOR, 2013, p. 83)

A síntese que chegamos é que a obra primeira é fundamental para o entendimento da abordagem crítico-superada, que foi a produção possível para a conjuntura e que, no momento, conseguiu dar respostas às produções daquela época. Hoje, o debate necessita ser atualizado, levando em consideração o avanço teórico da área, e reconhecendo que esta é uma tarefa colocada para as novas gerações de pesquisadores.

### **A CULTURA CORPORAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

No campo da Educação Infantil, vimos que existe uma forte tendência educacional que compreende a criança enquanto um ser que possui uma cultura própria. Para Florestan Fernandes (1979 apud ARCE e BALDAN, 2012), a “cultura infantil” é resultado do processo de aprendizagem pelo qual as crianças pequenas passam. A “cultura infantil”, é para o autor, a arte de imitação/repetição, pelas crianças, do mundo dos adultos.

Segundo Silva (2005), a brincadeira e o jogo são as ferramentas utilizadas pelas crianças para compreender o mundo a sua volta e realizar atividades que são realizadas por adultos e que elas não conseguem atingir no *mundo real*, pois não possuem ainda um aporte físico, biológico ou aprendizagem necessária para desenvolver esta atividade. Vários exemplos de brincadeiras e jogos (que imitam adultos) realizados pelas crianças poderiam ser dados, como por exemplo, dirigir, cozinhar, trabalhar, etc. Mas, ficaremos com o modelo utilizado pelo autor, que, dá como exemplo, uma criança que utiliza o cabo da vassoura para

*fazer de conta* que está montado num cavalo. Ora, esta é uma atividade que, naquele momento, é distante da criança, mas, ela utiliza-se da brincadeira para vivenciar tal situação, andar montada num cavalo.

Neste sentido, a brincadeira e o jogo, pode ser uma forma da criança apreender o mundo a sua volta, pois, são nestas atividades que ela descobre o seu papel no mundo e para alcançar este objetivo – de apreender o mundo -, o professor possui um papel fundamental, pois estas atividades elas devem estar repletas de intencionalidade, não deve ser uma atividade espontânea. Ainda, de acordo, Silva (2005),

Esse lançar-se para o mundo social e histórico, mediado pelas atividades de jogar e brincar, constrói-se por meio de ações/situações imaginárias, do “faz de conta”; esses processos não devem ser confundidos com situações/ações aleatórias, destituídas de objetivos, de metas, ao contrário, *são momentos ricos de intencionalidades (muitas vezes não muito claras) para a criança* (SILVA, 2005, p. 132, *grifos nossos*).

Como bem nos alerta o autor, nem sempre os objetivos estão claros para as crianças e, na nossa avaliação, não necessariamente ele precisa aparecer de forma explícita, mas é preciso que a intencionalidade da ação deva partir do sujeito mais experiente deste processo de ensino-aprendizagem, ou seja, o professor precisa ter claros os objetivos da atividade - do jogo e da brincadeira.

Ainda sobre a concepção de Florestan Fernandes, apresentada por Arce e Baldan (2012), acerca da “cultura infantil”,

A cultura infantil é composta por elementos da cultura do adulto incorporada à infância por meio do processo de aceitação e de interação com esses elementos conservados. *A incorporação, todavia, apresenta modificações que conservam a função social dos valores tradicionais padronizados e transmitidos nas/pelas brincadeiras infantis* (ARCE e BALDAN, 2012, p. 190, *grifos nossos*).

Seguindo a mesma linha de pensamento do autor, se as crianças aprendem por imitação, elas aprendem os papéis sociais da forma que estão organizados na sociedade. Assim, as funções que as crianças exercem ao brincar e jogar reproduzem os valores tradicionais da sociedade em que ela está inserida, por exemplo, meninas brincam de panelinhas, meninos de carrinhos; no âmbito da Cultura Corporal, as meninas aprendem a dançar e os meninos a lutar.

Mas, seria incoerência com os nossos preceitos teórico-metodológicos, aos quais defendemos durante toda nossa produção, se parássemos aí. Afinal, a nossa defesa é que nascemos seres humanos (biologicamente falando), mas, só nos tornamos de fato humanos, ao acessar a cultura que foi produzida coletivamente pelo conjunto da humanidade, neste sentido, temos a figura do professor como o sujeito responsável pela seleção dos conteúdos que devem ser transmitidos e escolha das formas mais adequadas para transmissão destes conhecimentos.

Em consonância com essa ideia, Silva (2005) aponta que,

Ao professor cabe a tarefa de possibilitar à criança a elaboração de mecanismos psicológicos de representação mental e de simbolização vinculados ao mundo natural, cultural e social e aos seus significados. Isso permitirá à criança entender progressivamente seu papel neste mundo, apropriando-se de sua dinâmica, de seus valores e da funcionalidade das regras constituídas. Nesse processo, ela vai intencionalmente e de forma cada vez mais ampliada elaborando hipóteses que passam a dar sentido a tudo que ela busca compreender (p.130).

No campo da Educação Física essa ideia de “cultura infantil” se apresenta a partir da proposição Construtivista, defendida e elaborada por João Batista Freire em sua obra *Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física* (1997), onde autor defende que o currículo da disciplina educação física “deveria ser especialista em **atividades lúdicas** e em **cultura infantil**” (FREIRE, 1997, p.13).

Segundo Silva (2011, p. 86), o construtivismo na Educação Física “leva em consideração a cultura infantil: o jogo e o brinquedo, como ponto de partida de um programa escolar que tenha por objetivo a educação do corpo inteiro, com ênfase no desenvolvimento motor (habilidades motoras)”, ou seja, para o autor a Educação Física, segundo esta abordagem, não possui um conhecimento particular a ser tratado na escola, mas, é justificado por auxiliar a aprendizagem de outras disciplinas, como, português, matemática, etc. através da utilização dos jogos e brincadeiras.

Outro fator que encontramos é a concepção *biologicista* de desenvolvimento, onde, para Freire (1997), o desenvolvimento infantil dá por etapas, como sugere Piaget. Segundo Silva (2011), o autor define o desenvolvimento humano a partir de quatro estágios de desenvolvimento.

Entende o desenvolvimento infantil (homem) a partir quatro períodos: **período sensório-motor**, dividido em três estágios: ‘o dos reflexos, o da

organização das percepções e habilidades e o da inteligência propriamente dita', período vai do 0 aos 2 anos; **Período pré-operatório, intuitivo ou simbólico**, que surge a partir do desenvolvimento da linguagem, período de preparação das operações lógico-matemáticas, se estenderia mais ou menos até os seis sete anos; **Período operatório-concreto** – marcado pelo início da cooperação e do raciocínio lógico, em termos de idade vai dos 6, 7 anos, mais ou menos, até 10, 12 anos aproximadamente; **Período operatório-concreto ou hipotético-dedutivo** – o sujeito rompe com as barreiras da realidade concreta, da prática atual e se interessa por problemas hipotéticos. (p. 86-87).

Bem, o que percebemos é uma sintonia entre esta proposição da Educação Física e as Pedagogias do “aprender a aprender”. Por conta dessa concepção *biológica* que ronda a Educação, em especial a Educação Infantil, percebemos que esse tipo de proposição consegue uma maior inserção na escola.

Ao que se refere à Cultura Corporal, muito pouco se tem dela na Educação Infantil. O que mais percebemos são atividades lúdicas e recreativas direcionadas para esta fase, que tem, quando muito, o objetivo de desenvolver as habilidades motoras das crianças. Para a perspectiva histórico-cultural, a Cultura Corporal deve ser ensinada na Educação Infantil no sentido de ampliar o aprendizado das crianças, promovendo assim o seu desenvolvimento. Para isto, cabe o professor ensinar, também, os elementos da Cultura Corporal: dança, luta, ginástica, etc.

Silva (2005), ao formular uma proposta de desenvolvimento da Educação Física na Educação Infantil para o município de Olinda/PE, elencou alguns objetivos dessa proposta. O objetivo geral formulado pelo autor expressa que o ensino da Educação Física deve “organizar a capacidade de reflexão pedagógica da criança, com base na vivência e identificação dos conhecimentos da cultura corporal, tomando por base seu acervo lúdico, seus valores, suas necessidades e seus interesses” (SILVA, 2005, p.135).

Concordamos com este objetivo proposto pelo autor, pois, ele consegue sintetizar qual deve ser o objetivo do ensino da Cultura Corporal já na Educação Infantil. Além disso, percebemos que o objetivo acima flui na mesma direção do Coletivo de Autores (2009) ao definir a organização escolar por *ciclos de escolarização*, compreendendo que estes ciclos têm a ver com o grau de desenvolvimento do pensamento dos estudantes.

Assim, o Coletivo de Autores (1992) buscou organizar em *ciclos de escolarização*, os conteúdos da Educação Física, visando à superação do modelo de seriações que possui uma visão linear da forma como os conhecimentos devem ser transmitidos. Para tanto, os conteúdos foram organizado de forma que o conhecimento aconteça de forma simultânea e

não etapista e onde a ampliação do conhecimento se dá de maneira espiralada. Esses ciclos abrangem desde a pré-escola (0 a 6 anos) até o 3º ano do ensino médio<sup>2</sup>.

Sendo assim, compreendemos que o ensino da Cultura Corporal na Educação Infantil pode ser formulado tendo como subsídio as contribuições do Coletivo de Autores (2009) através do primeiro ciclo de escolarização que é sistematizado como: o primeiro ciclo que corresponde ao ensino da Educação Infantil. Este é o ciclo de organização da identidade dos dados da realidade. Nele o aluno encontra-se no momento da síncrese. A criança possui nesta etapa, uma visão difusa da realidade. Desta maneira, cabe à escola e particularmente ao professor, organizar a identificação desses dados constatados e descritos pelo aluno para que ele possa formar sistemas, encontrar as relações entre as coisas, identificando as semelhanças e as diferenças entre elas. Nesse ciclo o aluno se encontra no momento da "experiência sensível" (p. 35), onde prevalecem as referências sensoriais na sua relação com o conhecimento. O aluno dá um salto qualitativo nesse ciclo quando começa a categorizar os objetos, classificá-los e associá-los.

Ainda são poucas as produções que formulam propostas cerca do ensino da Cultura Corporal na Educação Infantil, mas, as que temos já apontam para a necessidade do ensino destes elementos. Se eles serão ensinados por Pedagogos ou Professores de Educação Física, esta é uma questão que gera bastante polêmica. Visto que para alguns o ensino na Educação Infantil deve se dar pelo Pedagogo apenas, com o argumento que um professor para cada disciplina pode fragmentar o ensino. E de outro lado, como é o nosso caso, os que defendem que seja o especialista da área, compreendendo que o que fragmenta o conhecimento não é o ensino por muitos professores ou divisão por disciplinas, mas, a própria forma como o conhecimento se estabelece dentro das relações de uma sociedade dividida em classes (FREITAS, 2009).

Neste sentido, é preciso refletir sobre a Cultura Corporal na Educação Infantil, no sentido de percebermos a importância de desde cedo os pequenos terem contato com a dança, a ginástica, o jogo, o esporte, a luta, etc. de forma sistematizada. Afinal, quanto mais elementos da cultura humana os pequenos acessam mais eles se desenvolvem, ou seja, quanto mais possibilidades de conhecimento as crianças têm, mais essas crianças irão se tornar humanos. Pois, compreendemos que a Cultura Corporal não está apartada do processo de

---

<sup>2</sup> Com a modificação do Ensino fundamental para nove anos, a Educação Infantil passou a ser de zero aos cinco anos, o ensino fundamental dos seis aos quatorze anos (incorporando a antiga alfabetização, que se tornou o primeiro ano do Ensino Fundamental) e o ensino médio dos quinze aos dezessete anos de idade.

desenvolvimento do ser humano e que, enquanto um produto da cultura humana, todos deve ter acesso.

Mesmo sabendo dos limites que ainda existem em sistematizar uma proposta sólida do trato com o conhecimento da Cultura Corporal para essa fase escolar. Já possuímos, na área da Educação - com a Pedagogia Histórico-Crítica – e da psicologia – com a Psicologia Histórico-Cultural – muitas produções teóricas que nos auxiliam a pensar esta fase e os elementos para desenvolver uma prática pedagógica que supere o que está posto, as pedagogias do “aprender a aprender”.

## CAPÍTULO 4

### DA COMPREENSÃO DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL À CONCEPÇÃO DE CULTURA CORPORAL: APONTAMENTOS CRÍTICOS

*“(...) toda ciência seria supérflua se houvesse coincidência imediata entre a aparência e a essência das coisas (...)”.*

*Karl Marx*

Neste capítulo buscamos analisar a concepção de ser humano/criança; concepção de educação infantil e de cultura corporal. Como já anunciado, realizamos a análise de três importantes documentos que norteiam o ensino na Educação Infantil, são estes: A Política Nacional de Educação Infantil (1994), O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) e as Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil (2010).

Antes de expor a análise, avaliamos necessário fazer uma breve apresentação destes documentos; quando e como foram construídos, os objetivos e a importância que cada um possui para as creches e pré-escolas do Brasil.

A Política Nacional de Educação Infantil é a síntese das discussões, promovidas pelo Ministério da Educação e do Desporto - MEC, a partir de outubro de 1993, através da Comissão Nacional de Educação Infantil, instituída durante o governo de Itamar Franco (1992-1994). Esta Comissão surge pela necessidade de construção de uma proposta estrutural e pedagógica para a Educação Infantil que há muito tempo já encontrava-se em expansão no Brasil. Esta comissão foi composta por órgãos governamentais, não governamentais e a sociedade civil, dentre alguns desses representantes estavam o Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO, Conferência Nacional dos Bispos do Brasil - CNBB, Organização Mundial de Educação Pré-escolar (OMEP/BRAS/L), além de diversas Universidades brasileiras.

Mesmo já havendo creches e pré-escolas no Brasil, não havia uma proposta pedagógica que unificasse a ação dessas instituições, assim, com a criação da Política Nacional de Educação Infantil foi possível ampliar as ações direcionadas para a Educação Infantil, tanto na estrutura (construção de novas creches e pré-escolas; condições de trabalho do professor da Educação Infantil; financiamento; etc) e pedagógica (nacionalização da

política educacional; especificação da função do professor; instruções para formação dos novos professores desta fase e qualificação dos que lá já estavam). Com isto, os principais objetivos, na época, do documento foram: “1 - expandir a oferta de vagas para a criança de zero a seis anos; 2 - fortalecer, nas instâncias competentes, a concepção de educação infantil definida neste documento. 3 - promover a melhoria da qualidade do atendimento em creches e pré-escolas.” (MEC, 1994, p.21)

A Política Nacional de Educação Infantil divide-se em 3 partes. A primeira é composta pela apresentação do documento (como, porque, por quem e quando foi pensado); a segunda, diz respeito ao documento propriamente dito (Introdução, Capítulo 1 – Situação atual da Educação Infantil, Capítulo 2 – Diretrizes Gerais, Capítulo 3 – Objetivos da Política de Educação Infantil, Capítulo 4 – Ações Prioritárias) e a Terceira parte são os anexos, compostos pela relatoria do I Simpósio Nacional da Educação Infantil e pelas portarias do MEC relacionadas ao documento.

Já as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil começaram a ser pensada pela Coordenação Geral de Educação Infantil em parceria com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), através de um convênio que se estabeleceu para o desenvolvimento de estudos e debates, em âmbito nacional, acerca do currículo voltado para a Educação Infantil. Desta articulação resultaram vários documentos, dentre estes, destacou-se: “Práticas cotidianas na Educação Infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares” (MEC/COEDI, 2009).

Após este processo foi formulado um texto/documento (Subsídios para as Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas da Educação Básica) pelo MEC em 2009 e encaminhado ao Conselho Nacional de Educação – CNE. Fizeram parte da comissão de Elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil várias entidades nacionais importantes, como, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE, participaram também alguns pesquisadores da área, como por exemplo, Sonia Kramer que foi a consultora do MEC responsável pela organização do documento de referência sobre as Diretrizes.

Algumas audiências públicas foram promovidas pelo Conselho Nacional de Educação Básica e foram adicionadas algumas contribuições formuladas por grupos de pesquisa e pesquisadores, assim como, contribuições de conselheiros tutelares, do Ministério Público, de sindicatos, dos secretários e dos conselheiros municipais de educação, entidades não governamentais e movimentos sociais que participaram das audiências públicas, dos debates e

das reuniões regionais. Foram também incorporadas propostas de várias Universidades, bem como, Grupos de Trabalhos e Estudos e Organismos Internacionais.

Dentre os objetivos das DCN para a Educação Infantil, podemos destacar a formulação de uma proposta pedagógica para a Educação Infantil, servindo de orientação para a formulação dos currículos da Educação Infantil no Brasil. Neste documento podemos encontrar com clareza a concepção de Educação Infantil, a concepção de criança, a concepção de currículo e a concepção de proposta pedagógica.

O Terceiro documento é o Referencial Curricular Nacional - RCNEI para a Educação Infantil. O RCNEI foi produzido por um conjunto de professores e de profissionais que atuam na educação infantil e tem como uma das metas integrar as ações entre creches e pré-escolas, assim, foram formuladas ações

RCNEI	que incorpore às atividades educativas os cuidados essenciais das crianças e suas brincadeiras, o <b>referencial</b> pretende apontar metas de qualidade que contribuam para que as crianças tenham um desenvolvimento integral de suas identidades, capazes de crescerem como cidadãos cujos direitos à infância são reconhecidos. Visa, também, contribuir para que possa realizar, nas instituições, o objetivo socializador dessa etapa educacional, em ambientes que propiciem o acesso e a ampliação, pelas crianças, dos conhecimentos da realidade social e cultural. (BRASIL, 1998a, p. 7, grifos do autor)
-------	--

Além destas ações, o RCNEI se propõe a ser “um guia de orientação que deverá servir de base para discussões entre profissionais de um mesmo sistema de ensino ou no interior da instituição, na elaboração de projetos educativos singulares e diversos” (BRASIL, 1998a, p. 9).

Este documento possui três volumes, o primeiro volume é composto por uma introdução, por uma reflexão acerca do desenvolvimento da educação infantil no Brasil e uma fundamentação acerca das concepções de criança, de educação, de instituição e de profissionais. Esses elementos serviram de base para projetar os objetivos da educação infantil e organizar os eixos de trabalho; o segundo volume é relativo à Formação Pessoal e Social e contém como eixo de trabalho atividades que estimulam a construção da Identidade e Autonomia nas crianças; e o terceiro volume possui o Conhecimento de Mundo que é composto por seis documentos referentes aos eixos de trabalho que orientam na construção das diferentes linguagens pelas crianças: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática.

Organizamos este capítulo em dois subtópicos, no primeiro abordamos a concepção de ser humano/criança e a concepção de educação/educação infantil, compreendendo que uma está intimamente ligada a outra, e no segundo sobre a concepção de cultura corporal, tendo o eixo movimento exposto no RCNEI como principal foco de análise.

#### A CRIANÇA E A EDUCAÇÃO INFANTIL: O ESPONTANEÍSMO COMO EIXO CENTRAL

Entre os documentos que foram analisados encontramos a mesma concepção de criança. Todos concebem a criança enquanto um ser contruído historicamente e detentor de direitos. Sendo um ser histórico e frutos do meio em que convivem, os documentos expressam o entendimento que no interior de uma mesma sociedade existem concepções variadas de crianças, já que a sociedade é heterogênea, ou seja, eles afirmam que é possível encontramos, dependendo do grupo que esta criança faz parte, da classe a que pertence ou o tipo de cultura que possui, diferentes visões acerca da criança, como podemos ver a diante:

PNEI	A Educação Infantil pode ter um significado particularmente importante, quando se fundamenta numa <b>concepção de criança como cidadã, como pessoa em processo de desenvolvimento, como sujeito ativo da construção do seu conhecimento.</b> (BRASIL, 1994, p. 11, grifos nossos)
RCNEI	A <b>concepção de criança é uma noção historicamente construída e conseqüentemente vem mudando ao longo dos tempos</b> , não se apresentando de forma homogênea nem mesmo no interior de uma mesma sociedade e época. (BRASIL, 1998a, p. 21, grifos nossos)
DCNEI	<b>Sujeito histórico e de direitos</b> que, nas <i>interações</i> , relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, <b>produzindo cultura.</b> (BRASIL, 2010, p. 12, grifos nossos)

Acerca do sujeito de direitos, as crianças enquanto possuidoras de direitos têm, dentre tantos direitos, - como o direito à saúde, à moradia, ao cuidado, à educação - o de se desenvolver num ambiente adequado, sem sofrer muitas interferências no seu desenvolvimento. Para isto, o trabalho na Educação Infantil deve ser o de respeitar a autonomia e individualidade de cada criança, garantindo seu pleno desenvolvimento. Como aponta a Política Nacional,

PNEI	A Educação Infantil é oferecida para, em complementação à ação da
------	---

	família, <b>proporcionar condições adequadas de desenvolvimento físico, emocional, cognitivo e social</b> da criança e promover a <b>ampliação de suas experiências e conhecimentos</b> , estimulando <b>seu interesse</b> pelo processo de transformação da natureza e pela convivência em sociedade (BRASIL, 1994, p.15, grifos nossos)
--	---

Outro elemento fundamental para a discussão de concepção de ser humano e criança é o desenvolvimento, pois não existe a possibilidade de descolar esses dois eixos de discussão, ou seja, compreender a concepção de criança é compreender como ela se desenvolve. Desta maneira, o que podemos notar é que a noção de desenvolvimento infantil, para a Política Nacional para a Educação Infantil, para as DCN para a Educação Infantil e para o RCNEI, está baseada numa ação natural da criança, quero dizer que a defesa expressa nesses documentos é que a criança é um ser que nasce completo (como podemos notar abaixo nas citações) e que está em constante desenvolvimento e esta etapa pela qual a criança passa - o desenvolvimento - deve se dar sem grandes interferências do adulto, pois, deve ser um processo independente e autônomo. O papel do adulto neste processo é ser um mediador, garantindo-lhes as condições necessárias para o seu desenvolvimento pleno.

Se de um lado a relação diretiva do adulto para com a criança não é tão produtiva, por outro, a relação criança-criança ganha uma amplitude, visto que, para essa concepção biologicista<sup>1</sup> de desenvolvimento, a criança estar em constante relação com seu par é mais produtivo, pois, é nesta relação criança-criança que ela construirá seu próprio conhecimento, sua própria cultura.

PNEI	[...] a criança é concebida como um <b>ser humano completo</b> que, embora em processo de desenvolvimento e, portanto, dependente do adulto para sua sobrevivência e crescimento, <b>não é apenas um ‘vir a ser’</b> . (BRASIL, 1994, p. 16, grifos nossos)
RCNEI	A educação para as crianças pequenas deva <b>promover a integração</b> entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos e sociais da criança, considerando que esta é um <b>ser completo e indivisível</b> [...]. (BRASIL, 1998a, p. 17-18, grifos nossos)

Como já vimos, o sentido da concepção de criança pode ganhar significados diferentes, sejam ao longo do tempo ou por estarem em diferentes classes ou possuírem diferentes culturas. E isto ocorre porque as crianças, assim como os adultos, para estes

<sup>1</sup> Duarte (2008), chama de concepção biologicista ou modelo epistemológico biologizante o interacionismo, que tem sua maior expressão nas obras de Piaget.

documentos, são fruto das interações e relações cotidianas a que são submetidas, neste sentido, a criança, segundo o RCNEI (1998a), “[...] **é profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também o marca.** A criança tem na família, biológica ou não, um ponto de referência fundamental, apesar da multiplicidade de *interações* sociais que estabelece com outras instituições sociais” (p. 21, grifos nossos).

Em contraposição a esta concepção defendida pelos documentos analisados, o desenvolvimento na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural afirma que o ser humano nasce biologicamente formado, mas, só se torna de fato humano ao acessar a cultura humana. O que queremos dizer com isto? Que a criança quando nasce já possui as condições biológicas garantidas (exceto as crianças com deficiência, física ou mental, pois apresentam limitações biológicas), ou seja, as condições naturais não são o que determinam o desenvolvimento das crianças, mas, é o que ela aprende e as condições concretas em que estão inseridas que formam o seu psiquismo, como confirma Arce, Silva e Varotto (2011)

Embora o nível de desenvolvimento, alcançado pelo sistema nervoso no momento do nascimento, seja uma premissa para o desenvolvimento do psiquismo, o que determina não são as ‘premissas naturais’, mas as condições de vida (meio ambiente) e a educação. (p. 25)

Para Leontiev (1978), “cada indivíduo *aprende* a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana.” (p. 264, grifos do autor). Neste sentido, partilhamos da compreensão que não basta garantir condições adequadas para desenvolvimento como pontuam os documentos, mas, é preciso interferir intencionalmente neste processo (pais, professores, adultos), pois o entendimento é que a criança aprende para desenvolver-se e não o contrário.

Voltando aos documentos, e principalmente ao RCNEI, porque é nele que encontramos com mais intensidade essa reflexão. Todo ser humano é social e histórico e, portanto, é parte da sociedade, destacando a família enquanto um organismo social importante. A criança é influenciada pelo meio que a cerca, mas, também marca este meio em que convive, pois se trata de um ser que possui uma forma própria de agir, cria sua própria cultura. Percebemos que aparece com bastante frequência nos documentos analisados esta noção de uma cultura infantil onde a criança que produz sua própria cultura e assim, constrói seu próprio conhecimento. Podemos perceber esta concepção nos destaques abaixo:

PNEI	A Educação Infantil pode ter um significado particularmente importante, quando se fundamenta numa <b>concepção de criança como cidadã, como pessoa em processo de desenvolvimento, como sujeito ativo da construção do seu conhecimento.</b> (BRASIL, 1994, p. 11, grifos nossos)
RCNEI	<b>As crianças possuem uma natureza singular, que as caracteriza como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio.</b> Nas interações que estabelecem desde cedo com as pessoas que lhe são próximas e com o meio que as circunda, as crianças revelam seu esforço para compreender o mundo em que vivem, as relações contraditórias que presenciam e, por meio das brincadeiras, explicitam as condições de vida a que estão submetidas <i>e seus anseios e desejos.</i> (BRASIL, 1998a, p. 21, grifos nossos)

Notamos também a presença insistente da palavra *interação* nos três documentos analisados, e aparecem com tanta frequência porque possui uma finalidade, não é apenas uma palavra que representa a relação da criança-criança, nem criança-adulto ou criança-meio, mas revela a forma e a concepção que é estabelecida nesta relação. A *interação* tão citada, é parte da concepção de ser humano baseada no Sociointeracionismo<sup>2</sup>, e que Duarte (2008) utiliza como sinônimo o Construtivismo.

Sobre esta concepção vejamos o que nos diz os documentos,

PNEI	<b>O desenvolvimento psicológico ocorre através das interações</b> estabelecidas entre a criança e seu meio físico e social. (BRASIL, 1994, p. 17, grifos nossos)
RCNEI	A concepção de construção de conhecimentos pelas crianças em situações de <i>interação social</i> foi pesquisada, com diferentes enfoques e abordagens, por vários autores, dentre eles: Jean Piaget, Lev Semionovitch Vygotsky e Henry Wallon. Nas últimas décadas, esses conhecimentos que apresentam tanto convergências como divergências, têm influenciado marcadamente o campo da educação. <b>Sob o nome de construtivismo reúnem-se as idéias que preconizam tanto a ação do sujeito, como o papel significativo da interação social no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança.</b> (BRASIL, 1998a, p. 21, grifos nossos)  As crianças <b>constroem o conhecimento a partir das interações que estabelecem com as outras pessoas e com o meio</b> em que vivem. <b>O conhecimento não se constitui em cópia da realidade</b> , mas sim, fruto de um intenso trabalho de criação, significação e ressignificação (BRASIL, 1998a, p. 21 e 22, grifos nossos)

<sup>2</sup> Segundo Duarte (2008), o sociointeracionismo é a tentativa de juntar o interacionismo de Vigotski e o de Piaget numa mesma concepção. Duarte (2008), discorda das duas tentativas, a primeira de relacionar os dois teóricos, já que partem de bases epistemológicas distintas, e a segunda de classificar a concepção de Vigotski como interacionista.

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

Para nos referir à concepção construtivista de conhecimento utilizamos o lema “aprender a aprender”, pois, engloba tanto o construtivismo, quanto outras pedagogias que partem da mesma base epistemológica.

As pedagogias do “aprender a aprender” tornaram-se referência mundial através do Relatório da Comissão Internacional da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o chamado “Relatório Jacques Delors”. Para Duarte (2001), o lema “aprender a aprender” é uma proposição educacional afinada com o projeto neoliberal, e possui o intuito de auxiliar nos ajustes das estruturas e instituições sociais à reorganização da reprodução do capital no final do século XX.

No Brasil essas pedagogias ganharam mais força com o escolanovismo e encontra-se presente até hoje nos documentos educacionais brasileiros. Podemos notar as concepções pedagógicas do “aprender a aprender” em vários documentos educacionais brasileiros, por exemplo, os que analisamos (a Política Nacional para a Educação Infantil, o RCNEI e as DCN para a Educação Infantil), onde, na sua construção, tiveram participação de representantes dos organismos internacionais, os quais defendem esta concepção, como, por exemplo, a UNESCO, UNICEF, Banco Mundial.

Dentre alguns valores das pedagogias do “aprender a aprender” podemos destacar: a aprendizagem centrada no aluno; o saber popular (senso comum) em detrimento do saber sistematizado; o espontaneísmo; valorização das experiências do aluno; o ato de transmissão do conhecimento como algo censurável; adaptação do indivíduo as mudanças da sociedade; o enfoque no desenvolvimento da individualidade e autonomia (DUARTE, 2001; 2008).

Sobre o papel da Educação Infantil os documentos analisados, afirmam que nesta fase a instituição deve dispor de um ambiente seguro e propício para o desenvolvimento das crianças. Neste sentido, dentre vários objetivos defendidos nos documentos, destacamos sete características que aparecem com certa regularidade entre os três documentos, mas, principalmente no RCNEI e nas DCN para a Educação Infantil.

A primeira característica, diz respeito às aprendizagens que as crianças atingem por si mesma, ou seja, onde há ausência de transmissão direta de conhecimentos, pois, é mais valorativo que os alunos aprendam por si só ou na interação com outras crianças e com outros

adultos do que através de um processo de transmissão de conhecimento, valorizando as experiências trazidas pelos alunos no sentido de possibilitar mais experiências, buscando estimular os interesses das crianças.

PNEI	<p>A Educação Infantil é oferecida para, em complementação à ação da família, proporcionar condições adequadas de desenvolvimento físico, emocional, cognitivo e social da criança e <b>promover a ampliação de suas experiências e conhecimentos, estimulando seu interesse</b> pelo processo de transformação da natureza e pela convivência em sociedade. (BRASIL, 1994, p.15, grifos nossos)</p> <p>A educação nesta fase visa, de forma integrada, (1) favorecer o desenvolvimento infantil, nos aspectos físico, motor, emocional, intelectual e social; (2) <b>promover a ampliação das experiências e dos conhecimentos infantis, estimulando o interesse da criança pequena</b> pelo processo de transformação da natureza e pela dinâmica da vida social [...]. (BRASIL, 1994, p. 17, grifos nossos)</p>
RCNEI	<p>A instituição de educação infantil deve tornar acessível a todas as crianças que a frequentam, indiscriminadamente, elementos da cultura que enriquecem o seu desenvolvimento e inserção social. Cumpre um papel socializador, propiciando o desenvolvimento da identidade das crianças, por meio de aprendizagens diversificadas, <b>realizadas em situações de interação</b>. (BRASIL, 1998a, p. 23, grifos nossos)</p>
DCNEI	<p>[...] articular as <b>experiências</b> e os <b>saberes das crianças</b> com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (BRASIL, 2010, p. 12, grifos nossos)</p>

Ligada à primeira é que destacamos a segunda característica, onde assinala que a atividade educativa deve ser impulsionada e dirigida, principalmente, pelos interesses e necessidades da própria criança, assim, a aprendizagem possui como balizadora o interesse que os alunos trazem, pois se as crianças se sentem mais estimuladas, melhor elas aprendem.

RCNEI	<p>Pela oportunidade de vivenciar brincadeiras imaginativas e criadas por elas mesmas, as crianças podem acionar seus pensamentos para <b>a resolução de problemas que lhe são importantes e significativos</b>. (BRASIL, 1998a, p. 28, grifos nossos)</p> <p>A organização de situações de aprendizagens orientadas ou que dependem de uma intervenção direta do professor permite que as crianças trabalhem com diversos conhecimentos. <b>Estas aprendizagens devem estar baseadas não apenas nas propostas dos professores, mas, essencialmente, na escuta das crianças</b> e na compreensão do papel que desempenham a experimentação e o erro na construção do conhecimento.</p>
-------	--

	<p>(BRASIL, 1998a, p. 29 e 30, grifos nossos)</p> <p>É, portanto, função do professor considerar, como ponto de partida para sua ação educativa, os <b>conhecimentos que as crianças possuem, advindos das mais variadas experiências</b> sociais, afetivas e cognitivas a que estão expostas. (BRASIL, 1998a, p. 33, grifos nossos)</p>
--	--

A terceira característica que observamos se trata da ideia que é mais valioso o aluno desenvolver um método de construção de conhecimento, ou seja, a elaboração do método científico é mais desejável do que se apropriar do conhecimento científico que já existente. Isto permite que a criança amplie seus saberes e desenvolva sua própria cultura da infância através da interação com o outro.

RCNEI	<p>Para que as aprendizagens infantis ocorram com sucesso, é preciso que o professor considere, na organização do trabalho educativo: <b>a interação com crianças da mesma idade e de idades diferentes em situações diversas</b> como fator de promoção da aprendizagem e do desenvolvimento e da capacidade de relacionar-se; <b>os conhecimentos prévios de qualquer natureza</b>, que as crianças já possuem sobre o assunto, já que elas <b>aprendem por meio de uma construção interna ao relacionar suas ideias com as novas informações</b> de que dispõem e com as interações que estabelece; a individualidade e a diversidade; o grau de desafio que as atividades apresentam e o fato de que devam ser <b>significativas e apresentadas de maneira integrada</b> para as crianças e o mais próximas possíveis das práticas sociais reais; a resolução de problemas como forma de aprendizagem. (BRASIL, 1998a, p. 30, grifos nossos)</p> <p>Nessa perspectiva, este Referencial concebe os conteúdos, por um lado, como a concretização dos propósitos da instituição e, por outro, como um meio para que <b>as crianças desenvolvam suas capacidades e exercitem sua maneira própria de pensar, sentir e ser, ampliando suas hipóteses</b> acerca do mundo ao qual pertencem e constituindo-se em um instrumento para a compreensão da realidade. (BRASIL, 1998a, p. 49, grifos nossos)</p>
DCNEI	<p><b>Possibilitando tanto a convivência</b> entre crianças e entre adultos e crianças quanto à <b>ampliação de saberes</b> e conhecimentos de diferentes naturezas. (BRASIL, 2010, p.17, grifos nossos)</p>

Articulado às características já citadas, destacamos a quarta que é o desenvolvimento da autonomia nas crianças. O que vemos expresso nos documentos é a defesa que a educação nesta fase deve desenvolver a autonomia e individualidade de cada criança, respeitando as suas singularidades. Por este motivo, também, que destacam-se as aprendizagens realizadas pelas próprias crianças, afinal, a transmissão dos conhecimentos, nesta perspectiva, não permitiria o desenvolvimento da autonomia e não respeitaria as identidades de cada indivíduo.

DCNEI	<p>As propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar os seguintes princípios: Éticos: da <b>autonomia</b>, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e <b>às diferentes culturas, identidades e singularidades</b>. [...] Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais. (BRASIL, 2010, p. 16, grifos nossos)</p> <p>[Que as instituições de Educação Infantil] Possibilitem situações de aprendizagem <b>mediadas para a elaboração da autonomia das crianças</b> nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar. (BRASIL, 2010, p. 26, grifos nossos)</p>
-------	---

Indo nesta mesma direção, a quinta característica é o prazer enquanto balizador dos processos de aprendizagem. A criança precisa compreender para que serve o que está aprendendo, assim, os conhecimentos do dia-a-dia, o que elas vivem cotidianamente, são os mais valorizados e os que elas setem mais interesse, pois a partir destes conhecimentos elas conseguem ser estimuladas a aprender, o que possibilita às crianças desenvolver experiências que envolvem os conhecimentos referentes a sua cultura e ao seu convívio. Assim, o interesse e o prazer são fundamentais para o processo de construção dos conhecimentos infantis.

RCNEI	<p>[...] as crianças têm direito, antes de tudo, de <b>viver experiências prazerosas</b> nas instituições. (BRASIL, 1998a, p. 14, grifos nossos)</p> <p><b>A prática educativa deve buscar situações de aprendizagens que reproduzam contextos cotidianos</b> nos quais, por exemplo, escrever, contar, ler, desenhar, procurar uma informação etc. tenha uma função real. Isto é, escreve-se para guardar uma informação, para enviar uma mensagem, contam-se tampinhas para fazer uma coleção etc. (BRASIL, 1998a, p. 35, grifos nossos)</p>
DCNEI	<p>Possibilitem às crianças <b>experiências de narrativas, de apreciação e interação</b> com a linguagem oral e escrita, e <b>convívio</b> com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos. (BRASIL, 2010, p. 25, grifos nossos)</p>

O respeito ao nível de desenvolvimento da criança se constitui enquanto a sexta característica. Nesta característica, o essencial é que o tipo de conhecimento esteja de acordo com a fase ou idade que a criança possui. Para o “aprender a aprender”, o desenvolvimento se dá a partir do somatório das experiências que ocorrem com o passar dos anos; de forma natural, linear e mecânico; por isso é necessário, no processo de aprendizagem, organizar as

atividades e conteúdos por faixa etária, respeitando a fase de desenvolvimento de cada criança. Nesta concepção a criança precisa desenvolver para depois aprender.

PNEI	<p>O currículo da Educação Infantil deve levar em conta, na sua concepção e administração, <b>o grau de desenvolvimento da criança</b>, a diversidade social e cultural das populações infantis e os conhecimentos que se pretendam universalizar. (BRASIL, 1994, p.15, grifos nossos)</p> <p>[...] necessidade de que estas instituições norteiem seu trabalho numa proposta pedagógica fundamentada na concepção de criança e de educação infantil e nos conhecimentos acumulados sobre os <b>processos de desenvolvimento e aprendizagem na primeira etapa da vida humana</b>. (BRASIL, 1994, p. 16, grifos nossos).</p>
RCNEI	<p>Em determinadas situações, é aconselhável que crianças com níveis de desenvolvimento diferenciados interajam; em outras, <b>deve-se garantir uma proximidade de crianças com interesses e níveis de desenvolvimento semelhantes</b>. (BRASIL, 1998a, p. 31, grifos nossos)</p> <p><b>Os assuntos trabalhados com as crianças devem guardar relações específicas com os níveis de desenvolvimento das crianças em cada grupo e faixa etária</b> e, também, respeitar e propiciar a amplitude das mais diversas experiências em relação aos eixos de trabalho propostos. (BRASIL, 1998a, p. 33, grifos nossos)</p>
DCNEI	<p>As instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para <b>avaliação do desenvolvimento das crianças</b>. (BRASIL, 2010, p.29, grifos nossos)</p> <p>Na transição para o Ensino Fundamental a proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, <b>respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental</b>. (BRASIL, 2010, p.30, grifos nossos)</p>

A sétima característica diz respeito à preparação dos indivíduos para adaptarem-se as mudanças da sociedade. Esta característica surge a partir da crítica à pedagogia tradicional que promovia uma educação estática, que não atendia aos interesses cotidianos das crianças, possuía o foco no conhecimento objetivo e na ação diretiva do professor, o que, na avaliação das pedagogias do “aprender a aprender”, não conseguia desenvolver a autonomia das crianças, como se pode notar abaixo.

RCNEI	<p>Há [...] concepções que compreendem a criança pequena como carente, frágil, dependente e passiva, e que levam à construção de procedimentos e rotinas rígidas, <b>dependentes todo o tempo da ação direta do adulto</b>. (BRASIL, 1998a, p. 18, grifos nossos)</p>
-------	---

	<p>A concepção que entende que a educação deve principalmente promover a construção das estruturas cognitivas e aquela que enfatiza a construção de conhecimentos como meta da educação, <b>pouco contribui porque o desenvolvimento das capacidades cognitivas do pensamento humano</b> (BRASIL, 1998a, p. 18, grifos nossos)</p>
--	--

Torna-se necessário diante deste quadro uma crítica que se proponha olhar para além das aparências, afinal, quem seria contra desenvolver nas nossas crianças, a autonomia, a individualidade, experimentar situações que promovam aprendizagens significativas, o respeito à diversidade e tantas outras questões expostas pelos documentos que analisamos? Creio que seria difícil encontrar um educador que não queira desenvolver essas potencialidades em seus alunos. Então, nós também almejamos isso aos nossos estudantes. E por este motivo, porque queremos desenvolver essas potencialidades em nos alunos, que julgamos necessária a crítica às pedagogias do “aprender a aprender”.

No documento fica claro que para desenvolver a autonomia das crianças é preciso que o professor “saia de cena”, deixe a criança brilhar, que a criança seja a protagonista da aprendizagem, pois, dessa maneira ela irá se desenvolver melhor. Com isto, temos alguns problemas: primeiro, partimos do pré-suposto que a autonomia é desenvolvida à medida que a criança acessa os conhecimentos sistematizados, pois, a partir do momento em que ela consegue compreender e explicar o mundo a sua volta, ela consegue desenvolver uma autonomia frente a esse mundo. Isto não ocorre de forma natural e espontânea, como afirmam tais concepções, este é um processo que para ser desenvolvido necessita de ensino, de transmissão de conhecimento, de ação intencional e planejada por parte dos professores.

Neste sentido, Duarte (2001) enfatiza que a discordância à esta concepção espontaneísta,

reside na valoração, contida no “aprender a aprender”, das aprendizagens que o indivíduo realiza sozinho como mais desejáveis do que aquelas que ele realiza por meio da transmissão de conhecimentos por outras pessoas. Não concordamos que o professor, ao ensinar, ao transmitir conhecimento, esteja cerceando o desenvolvimento da autonomia e da criatividade dos alunos. (p. 57-58)

Para o autor, ao ensinar o professor está permitindo que a criança desenvolva todas as potencialidades apontadas pelo “aprender a aprender”, já que essas não são garantidas pela natureza humana. Assim, é preciso desenvolvê-las através da educação, como afirma Saviani

(2008), que é “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (p. 13).

Outro problema que encontramos é que as aprendizagens precisam ter como motivação às experiências dos alunos. Isto se torna um grande problema por duas razões, primeiro por que as experiências que as crianças possuem são limitadas e justamente por isto, o processo de aprendizagem não pode estar atrelado, prioritariamente, a isto. Neste sentido, mais uma vez cabe ao professor permitir que as crianças acessem conhecimentos que elas não acessam no seu cotidiano. Não estamos negando com isso as experiências das crianças, mas, compreendemos que devemos partir delas e não tê-las como ponto final. O segundo diz respeito ao desequilíbrio dessa equação. O que quero dizer com isso é que vivemos numa sociedade que possuem classes sociais distintas e que algumas crianças terão acesso a muitos espaços para além da escola e da família (clubes, escolinhas de dança, teatro, cinema, esportes, etc) e que, portanto dispõe de mais experiências, acessa mais coisas; e outras, a maioria, vale lembrar, tem acesso muito restrito a espaços que não sejam o ambiente familiar e a escola, neste caso, as experiências já são mais limitadas, em relação às outras. E se no lugar da ciência tiver, prioritariamente, os conhecimentos do cotidiano na escola – único espaço para o acesso ao conhecimento sistematizado para a maioria das crianças –, os alunos poderão desenvolver de forma precária sua autonomia ou nem isso.

Voltando aos documentos analisados, eles expressam que a Educação Infantil deve preparar as crianças para as adversidades e nesse processo o papel que o professor desempenha é fundamental, cabe a ele, mediar e garantir um ambiente tranquilo para o desenvolvimento pleno das crianças. É função do professor, organizar, planejar e propor atividades que contemplem os interesses dos alunos, como se observa abaixo:

PNEI	A implementação de uma proposta pedagógica pautada nessas diretrizes exige que o <b>educador tenha uma intenção educativa, organizando o ambiente, planejando, por iniciativa própria e com as crianças</b> , as experiências de aprendizagem, <b>sugerindo e coordenando</b> as atividades e <b>dando encaminhamento às propostas das crianças. Sua função é de mediador, iniciando ou propondo atividades [...].</b> (BRASIL, 1994, p. 18, grifos nossos)
RCNEI	<b>O professor é mediador entre as crianças e os objetos de conhecimento, organizando e propiciando espaços e situações de aprendizagens</b> que articulem os recursos e capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas de cada criança aos seus conhecimentos prévios e aos conteúdos referentes aos diferentes campos de conhecimento humano.

(BRASIL, 1998a, p. 30, grifos nossos)
---------------------------------------

Assim, o professor precisa garantir que os conteúdos selecionados tenham partido do interesse dos alunos, bem como, os conteúdos selecionados pelo próprio professor possa estimular o interesse das crianças, garantindo assim uma aprendizagem ideal. O ensino, como podemos notar, não aparece como eixo do trabalho docente, mas, o espontaneísmo, as motivações, as experiências, o cuidado, etc.

RCNEI	<p>A intervenção intencional baseada na observação das brincadeiras das crianças, <b>oferecendo-lhes material adequado, assim como um espaço estruturado para brincar</b> permite o enriquecimento das competências imaginativas, criativas e organizacionais infantis. <b><i>Cabe ao professor organizar</i></b> situações para que as brincadeiras ocorram de maneira diversificada para <b><i>propiciar às crianças a possibilidade de escolherem os temas, papéis, objetos e companheiros com quem brincar ou os jogos de regras e de construção</i></b>, e assim elaborarem de forma pessoal e independente suas emoções, sentimentos, conhecimentos e regras sociais. (BRASIL, 1998a, p. 29, grifos nossos)</p> <p><b><i>Cabe ao professor propiciar situações de conversa, brincadeiras ou de aprendizagens orientadas</i></b> que garantam a troca entre as crianças, de forma a que possam comunicar-se e expressar-se, demonstrando seus modos de agir, de pensar e de sentir, em um ambiente acolhedor e que propicie a confiança e a auto-estima. (BRASIL, 1998a, p. 31, grifos nossos)</p> <p><b><i>Cabe ao professor a tarefa de individualizar as situações de aprendizagens</i></b> oferecidas às crianças, considerando suas capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas assim como os conhecimentos que possuem dos mais diferentes assuntos e suas origens socioculturais diversas. Isso significa que <b>o professor deve planejar e oferecer uma gama variada de experiências</b> que responda, simultaneamente, às demandas do grupo e às individualidades de cada criança. (BRASIL, 1998a, p. 32, grifos nossos)</p>
-------	--

Para Arce, Silva e Varotto (2011), quando o professor ensina ciência está proporcionando às crianças a ampliação da compreensão do mundo e de si mesmas, desenvolvendo, desta maneira, nas crianças um “pensamento imaginativo, disciplinado e investigativo” (p. 20). Afinal, quando ensinamos estamos produzindo de forma direta e intencional em cada indivíduo, a humanidade que é produzida pelo conjunto da própria humanidade, como afirma Saviani (2008).

Ainda sobre o papel do professor, é preciso falar de uma das ferramentas mais utilizadas pelo professor para desenvolver aprendizagens que é a brincadeira. A brincadeira

aparece nos documentos como uma atividade que auxilia a criança no entendimento da realidade, pois, ao brincar elas assumem papéis, utilizando a imaginação e a imitação, que as ajudam na transformação dos conhecimentos que já possuíam.

RCNEI	<p>Nas brincadeiras, <b>as crianças transformam os conhecimentos</b> que já possuíam anteriormente em conceitos gerais com os quais brinca. (BRASIL, 1998a, p. 27, grifos nossos)</p> <p>Nesse sentido, <b>para brincar é preciso apropriar-se de elementos da realidade imediata de tal forma a atribuir-lhes novos significados.</b> Essa peculiaridade da brincadeira ocorre por meio da articulação entre a imaginação e a imitação da realidade. (BRASIL, 1998a, p. 27, grifos nossos)</p> <p><b>O principal indicador da brincadeira, entre as crianças, é o papel que assumem enquanto brincam.</b> Ao adotar outros papéis na brincadeira, as crianças agem frente à realidade de maneira não-litera, transferindo e substituindo suas ações cotidianas pelas ações e características do papel assumido, utilizando-se de objetos substitutos. (BRASIL, 1998a, p. 27, grifos nossos)</p>
-------	--

Para que a brincadeira cumpra o papel de construção de nossos conhecimentos, o papel do professor é fundamental, pois, cabe a ele garantir, através das brincadeiras, o desenvolvimento da autonomia e da individualidade de cada criança, à medida que lhes dá independência ao brincar.

RCNEI	<p><b>É o adulto, na figura do professor, portanto, que, na instituição infantil, ajuda a estruturar o campo das brincadeiras na vida das crianças.</b> Consequentemente é ele que organiza sua base estrutural, por meio da oferta de determinados objetos, fantasias, brinquedos ou jogos, da delimitação e arranjo dos espaços e do tempo para brincar. (BRASIL, 1998a, p. 28, grifos nossos)</p> <p>Para brincar é preciso que as crianças tenham certa <b>independência para escolher seus companheiros e os papéis que irão assumir</b> no interior de um determinado tema e enredo, cujos desenvolvimentos dependem unicamente da vontade de quem brinca. (BRASIL, 1998a, p. 28, grifos nossos)</p>
-------	--

Entendendo que a Educação Infantil possui a especificidade que é ensinar crianças pequenas e que ainda são dependentes de alguns cuidados, o RCNEI<sup>3</sup>, afirma que é função do professor e da instituição, garantir os cuidados necessários nesta fase, como, alimentação, os cuidados acerca da higiene, saúde, promovendo assim um elo de confiança *entre quem cuida e quem é cuidado*.

RCNEI	<p><b>O desenvolvimento integral depende tanto dos cuidados relacionais</b>, que envolvem a dimensão afetiva e dos cuidados com os aspectos biológicos do corpo, como a qualidade da alimentação e dos cuidados com a saúde, quanto da forma como esses cuidados são oferecidos e das oportunidades de acesso a conhecimentos variados. (BRASIL, 1998a, p. 24, grifos nossos)</p> <p>Para <b>cuidar é preciso antes de tudo estar comprometido com o outro</b>, com sua singularidade, ser solidário com suas necessidades, confiando em suas capacidades. Disso depende a construção de um vínculo entre quem cuida e quem é cuidado. (BRASIL, 1998a, p. 25, grifos nossos)</p> <p>Educar significa, portanto, <b>propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas</b> de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural (BRASIL, 1998a, p. 23, grifos nossos)</p>
-------	---

Assim, ao cuidar, desenvolve-se um vínculo afetivo entre as crianças e o professor. A função do professor, neste caso, é incentivar às crianças a perceber suas necessidades e assim atende-las de forma satisfatória. Em contraposição, Arce (2013) afirma que,

O ato de cuidar modifica-se porque está para além do simples limpar, alimentar... Cuidar significa também ensinar, produzir o humano no próprio corpo da criança e sua relação com ele, passando pela alimentação, pelo andar, movimentar-se etc. Ou seja, o professor cria na criança sua 'segunda natureza', é parceiro do seu nascimento para o mundo social. (p. 33)

Desta maneira, cuidar é um ato que depende do ensino, ou seja, não basta construir um vínculo afetivo e de confiança com a criança, é preciso ensiná-la, produzindo em cada uma delas uma *segunda natureza*.

<sup>3</sup> Os aspectos sobre o cuidar encontramos com mais presença nos Referenciais, pois é onde tem mais desenvolvido as orientações para as instituições e professores acerca do trabalho pedagógico para esta fase.

## O EIXO MOVIMENTO: A CULTURA CORPORAL COMO LINGUAGEM

Nesta parte do trabalho utilizamos para analisar o eixo movimento o RCNEI e as DCNs para a Educação, pois, na Política Nacional para a Educação Infantil não encontramos elementos sobre a cultura corporal ou sobre o eixo movimento, por esta razão citaremos, nesta parte do nosso trabalho, apenas dois dos três documentos analisados. Observamos ainda que o documento que mais apresenta elementos acerca deste eixo é o Referencial; as Diretrizes apenas citam o movimento enquanto expressão corporal, como um aspecto a ser desenvolvidos nas crianças.

No RCNEI o eixo movimento aparece no terceiro volume, que é onde se encontra desenvolvido o conhecimento de mundo. Este eixo subdivide-se em partes, a primeira diz respeito ao movimento na Educação infantil; logo depois escreve acerca do movimento em cada fase específica (as crianças durante o primeiro ano de vida, depois as crianças de zero a três anos e de quatro a seis anos), logo após aponta os objetivos para cada uma das fases. Em seguida organiza os conteúdos referentes ao movimento, a forma como devem ser trabalhados na Educação Infantil, qual deve ser o papel do professor e os objetivos. Destaca também a dimensão da expressividade, do equilíbrio e coordenação, bem como dispõe de orientações gerais para os professores, sobre organização do tempo e sobre o processo de avaliação.

Nesses documentos, a cultura corporal se configura enquanto um campo da cultura que diz respeito ao “amplo e riquíssimo campo da cultura que abrange a produção de **práticas expressivas e comunicativas externalizadas pelo movimento.**” (BRASIL, 1998b, p. 15, grifos nossos). O aspecto físico, para essa concepção, soma-se às outras partes, o aspecto afetivo e cognitivo, formando assim o ser humano completo. O que percebemos é a visão positivista e fragmentada imbricada nessa concepção de movimento proposto pelo RCNEI e DCN, onde, divide o ser humano em partes - como se fosse possível - e a soma destas partes se constitui na totalidade do homem.

E assim, cabe a este campo da cultura, a cultura corporal, desenvolver o aspecto relacionado ao físico, buscando desenvolver elementos da motricidade humana, como o equilíbrio, lateralidade, coordenações etc. Desta maneira, entende-se que “**as capacidades de ordem física estão associadas à possibilidade de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais**, ao auto conhecimento, ao uso do corpo na expressão das emoções, ao deslocamento com segurança” (BRASIL, 1998a, p.48, grifos nossos).

RCNEI	O trabalho com movimento contempla a multiplicidade de funções e manifestações do ato motor, propiciando um amplo <b>desenvolvimento de aspectos específicos da motricidade das crianças</b> , abrangendo uma reflexão acerca das posturas corporais implicadas nas atividades cotidianas, bem como atividades voltadas para a <b>ampliação da cultura corporal de cada criança</b> . (BRASIL, 1998b, p. 15, grifos nossos)
-------	---

É também a cultura corporal, uma área do conhecimento que promove, através do movimento entendido enquanto linguagem, uma gama de práticas corporais expressivas e comunicativas. Trata-se então de um corpo que se movimenta, que dança, nada, corre, anda e essas ações compõem a cultura do corpo.

RCNEI	As maneiras de andar, correr, arremessar, saltar resultam das interações sociais e da relação dos homens com o meio; são movimentos cujos significados têm sido construídos em função das diferentes necessidades, interesses e possibilidades corporais humanas presentes nas diferentes culturas em diversas épocas da história. <b>Esses movimentos incorporam-se aos comportamentos dos homens, constituindo-se assim numa cultura corporal</b> . (BRASIL, 1998b, p. 15, grifos nossos)
-------	---

O movimento para o RCNEI se configura enquanto um componente natural do desenvolvimento do ser humano e que na infância deve ser garantido a todas as crianças o desenvolvimento dessa dimensão que acontecer sem a intervenção direta de um adulto, mas, se amplia através da interação das crianças com o meio em que convive e das relações que são estabelecidas no seu cotidiano (criança-meio; criança-criança; criança-adulto).

RCNEI	<p><b>O movimento é uma importante dimensão do desenvolvimento e da cultura humana</b>. As crianças se movimentam desde que nascem, adquirindo cada vez maior controle sobre seu próprio corpo e se apropriando cada vez mais das possibilidades de interação com o mundo. (BRASIL, 1998b, p. 15, grifos nossos)</p> <p>Os conteúdos relacionados ao <b>movimento deverão ser trabalhados inseridos na rotina</b>. As atividades que buscam valorizar o movimento nas suas dimensões expressivas, instrumentais e culturais podem ser realizadas diariamente de maneira <b>planejada ou não</b>. (BRASIL, 1998b, p. 39, grifos nossos)</p>
-------	--

Se o movimento é agente de desenvolvimento motor, bem como, é através dele que “as crianças expressam sentimentos, emoções e pensamentos, ampliando as possibilidades do uso significativo de gestos e posturas corporais.” (BRASIL, 1998b, p. 15), a forma como este eixo era compreendido na Educação Infantil, pela pedagogia tradicional, tolhia as crianças de se desenvolver de forma plena e livre, o que impedia às crianças o desenvolvimento da sua autonomia e individualidade, segundo o que aponta o RCNEI. Na pedagogia tradicional, a rigorosidade evitava que as crianças se movimentassem livremente, ou seja, as manifestações expressivas das crianças (correr, pular, dançar) na sala de aula eram percebidas como indisciplina, e impedia o desenvolvimento da concentração e da aprendizagem.

RCNEI	<p>Isso [a supressão do movimento] se traduz, por exemplo, na imposição de longos momentos de espera — em fila ou sentada — em que a criança deve ficar quieta, sem se mover; ou na realização de atividades mais sistematizadas, como de desenho, escrita ou leitura, em que qualquer deslocamento, gesto ou mudança de posição pode ser visto como <b>desordem ou indisciplina</b>. (BRASIL, 1998b, p. 17, grifos nossos)</p> <p>Além do <b>objetivo disciplinador apontado, a permanente exigência de contenção motora pode estar baseada na idéia de que o movimento impede a concentração e a atenção da criança</b>, ou seja, que as manifestações motoras atrapalham a aprendizagem. Todavia, a julgar pelo papel que os gestos e as posturas desempenham junto à percepção e à representação, conclui-se que, ao contrário, é a impossibilidade de mover-se ou de gesticular que pode dificultar o pensamento e a manutenção da atenção. (BRASIL, 1998b, p. 17, grifos nossos)</p>
-------	--

O movimento é uma forma de linguagem, segundo os documentos analisados. Isto quer dizer que, a maneira como as crianças se movimentam, expressa alguma informação: tristeza, alegria, dúvidas, insegurança etc e isto pode se dar de variadas formas, através da mímica, dos gestos faciais. Ou seja, para os documentos, é possível através da linguagem que as crianças ajam sobre o meio em que estão inseridas.

RCNEI	<p><b>O movimento humano</b> [...] é mais do que simples deslocamento do corpo no espaço: <b>constitui-se em uma linguagem que permite às crianças agirem sobre o meio físico e atuarem sobre o ambiente humano</b>, mobilizando as pessoas por meio de seu teor expressivo. (BRASIL, 1998b, p. 15, grifos nossos)</p> <p><b>O movimento para a criança pequena significa muito mais do que mexer partes do corpo ou deslocar-se no espaço</b>. A criança se expressa e se comunica por meio dos gestos e das mímicas faciais e interage</p>
-------	--

	utilizando fortemente o apoio do corpo. (BRASIL, 1998b, p. 18, grifos nossos)
--	---

O movimento aparece como algo apartado do ser humano, como algo que é criado fora do homem, que se desenvolve e depois precisa ser incorporada aos homens, externalizando assim, uma cultura referente ao corpo, como afirma o RCNEI ao expressar que “esses movimentos incorporam-se aos comportamentos dos homens, constituindo-se assim numa cultura corporal” (BRASIL, 1998b, p. 15). Esta linguagem pode então se expressar de diversas formas, através dos gestos e posturas incorporadas nas danças, nos jogos, nos esportes, nas lutas; construindo assim diferentes significados para distintos grupos sociais.

RCNEI	<p><b>Diferentes manifestações dessa linguagem foram surgindo, como a dança, o jogo, as brincadeiras, as práticas esportivas etc.</b>, nas quais se faz uso de diferentes gestos, posturas e expressões corporais com intencionalidade. (BRASIL, 1998b, p. 15, grifos nossos)</p> <p><b>Os jogos, as brincadeiras, a dança e as práticas esportivas</b> revelam, por seu lado, a cultura corporal de cada grupo social, constituindo-se em atividades privilegiadas nas quais o movimento é aprendido e significado. (BRASIL, 1998b, p. 19, grifos nossos)</p> <p>É importante <b>possibilitar diferentes movimentos que aparecem em atividades como lutar, dançar, subir e descer de árvores ou obstáculos, jogar bola, rodar bambolê etc.</b> Essas experiências devem ser oferecidas sempre, com o cuidado de evitar enquadrar as crianças em modelos de comportamento estereotipados, associados ao gênero masculino e feminino, como, por exemplo, não deixar que as meninas joguem futebol ou que os meninos rodem bambolê. (BRASIL, 1998b, p. 37, grifos nossos)</p>
-------	---

Desta maneira, a criança quando brinca, jogo, dança, luta etc. está expressando algo, um sentimento, uma emoção e para isto, é preciso que ela tenha a liberdade para imitar os movimentos corporais e criar novos movimentos, constituindo assim sua própria cultura e seu próprio entendimento acerca daquele movimento, daquela atividade. É, pois, função do professor permitir que as crianças livremente se apropriem desses movimentos. Assim, “as atividades que buscam valorizar o movimento nas suas dimensões expressivas, instrumentais e culturais **podem ser realizadas diariamente de maneira planejada ou não.**” (BRASIL, 1998b, p. 39, grifos nossos).

Se não se faz imperioso que o professor planeje as atividades e de forma intencional às promova, por outro lado, é preciso que as crianças desejem e se sintam motivadas a realizar as

atividades, sejam elas, propostas pelo professor, por ela mesma ou por outros colegas, e, para esta concepção, garantir este direito às crianças é respeitar a individualidade de cada uma delas.

Nesta mesma perspectiva, faz-se necessário que as crianças construam a partir das práticas culturais existentes sua própria cultura e isso pode se dar de várias formas e por várias expressões (mais a baixo veremos o exemplo da dança enquanto manifestação dessas culturas), já que “a dimensão expressiva do movimento engloba tanto as expressões e comunicação de idéias, sensações e sentimentos pessoais como as manifestações corporais que estão relacionadas com a cultura” (BRASIL, 1998b, p. 30). Assim, é papel da escola e função do professor, ao trabalhar com este eixo na Educação Infantil, permitir que a criança se expresse de diversas formas sem interferir, no sentido de dar direção a atividade.

RCNEI	<p>As práticas culturais predominantes e as possibilidades de exploração oferecidas pelo meio no qual a criança vive permitem que ela desenvolva capacidades e <b>construa repertórios próprios</b>. (BRASIL, 1998b, p. 24, grifos nossos)</p> <p><b>A dimensão subjetiva do movimento deve ser contemplada e acolhida em todas as situações do dia-a-dia</b> na instituição de educação infantil, possibilitando que as crianças utilizem gestos, posturas e ritmos para se expressar e se comunicar. (BRASIL, 1998b, p. 30, grifos nossos)</p> <p>A dança é uma das manifestações da cultura corporal dos diferentes grupos sociais que está intimamente associada ao desenvolvimento das capacidades expressivas das crianças. <b>A aprendizagem da dança pelas crianças, porém, não pode estar determinada pela marcação e definição de coreografias pelos adultos</b>. (BRASIL, 1998b, p. 30, grifos nossos)</p>
DCNEI	<p>Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais <b>que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança</b> (BRASIL, 2010, p. 25, grifos nossos)</p>

Como demonstram as citações acima, no processo de aprendizagem é valioso que as crianças aprendam por elas mesmas, através das experiências já vividas e da ampliação dessas. É preciso que cada criança construa seus próprios movimentos, garantindo assim a subjetividade de cada uma. Pegando o exemplo da dança dado pelo RCNEI, a defesa é que através da dança a criança desenvolva sua subjetividade, para isto, ela precisa ter a liberdade de dançar, executar movimentos livremente sem a interferência do professor definindo coreografias. Mas, em contraposição a isto, compreendemos que não podemos olhar para qualquer movimento executado pela criança e afirmar que se constitui enquanto uma dança,

pois, para ser dança é necessário que possua as características que as identifique enquanto dança. Essas características são o que podemos chamar de traços essenciais. Esses traços essenciais se contitui nos elementos que estão presente em toda e qualquer dança, independente do ritmo ou estilo musical, ou seja, é o que define objetivamente o que é dança.

Afirmar que existe objetividade nos elementos da cultura corporal quer dizer que somos contra a construção da dimensão subjetiva da atividade? Lógico que não. Queremos com isto, que as crianças se apropriem da cultura corporal como de fato ela existe, e, lembrando Saviani (2008) quando afirma que para ser criativo é preciso se apropriar dos conhecimentos, assim, ao dominar os fundamentos, as técnicas, elas possam recriar e criar criativamente a dança, por exemplo.

Outro elemento que aparece nos documentos analisados é a ludicidade. São comumente expressadas nos documentos que as atividades expressivo-comunicativas precisam ter como balizadora o caráter lúdico das manifestações, centralizando as aquisições do conhecimento, auxiliando o professor a organizar a sua prática pedagógica, em outras palavras é “compreender o **caráter lúdico e expressivo** das manifestações da motricidade infantil *poderá ajudar o professor a organizar melhor a sua prática, levando em conta as necessidades das crianças*” (p. 19), bem como, é adequado que “*o professor deve refletir sobre as solicitações corporais das crianças e sua atitude diante das manifestações da motricidade infantil, compreendendo seu **caráter lúdico e expressivo***” (BRASIL, 1998b, p. 39).

De forma geral, o que percebemos é a centralidade do ensino no aluno, mediado pelo prazer, pelo lúdico, pela espontaneidade; a valorização da subjetividade, reforçando a lógica do relativismo cultura; a noção de uma cultura própria da criança; valorização das experiências das crianças; o trabalho não diretivo do professor. Desta maneira, compreendemos que a concepção de cultura corporal, presente nos documentos analisados, condiz com uma concepção no campo educacional ligada ao construtivismo.

A postura que adotamos no campo mais geral da educação, é a defesa do ato de ensinar enquanto essencial no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Ou seja, compreendemos a importância em formar indivíduos autônomos e criativos, mas, temos a clareza que isto só é possível com o acesso aos conhecimentos do não cotidiano, sem desvalorizar o conhecimento que o aluno traz com ele, por exemplo, experiências da convivência familiar e da comunidade em que mora. Mas, o professor enquanto condutor mais experiente do processo precisa direcionar o conhecimento (selecionar os conteúdos e as

formas mais adequadas para transmissão do mesmo), tem por objetivo fazer com que a criança parta do conhecimento imediato para o conhecimento elaborado. Afirmamos, neste sentido, que a ação do professor deve ser intencional, propositiva e diretiva.

Nesta concepção, compreendemos que só é possível formar indivíduos criativos a partir dos processos de apropriação e automação de alguns conhecimentos, como nos explica Saviani (2008) ao afirmar que “é preciso entender que o automatismo é condição da liberdade e que *não é possível ser criativo sem dominar determinados mecanismos*” (p. 19, grifos nossos) e mais, “a libertação só se dá porque tais aspectos foram apropriados, dominados e internalizados, passando, em consequência, a operar no interior de nossa própria estrutura orgânica” (p. 20).

No campo da cultura corporal não é diferente, as crianças precisam se apropriar dos elementos da cultura corporal de forma sistematizada. Divergimos da concepção exposta no RCNEI, pois parte de uma visão fragmentada do ser humano. Ao afirmar que o eixo movimento na Educação Infantil tem a função de desenvolver o aspecto físico, emprega ao movimento um caráter autônomo, pois o distancia das relações sociais, como se o movimento fosse uma criação a parte do ser humano.

Partimos da mesma compreensão de Cultura Corporal, elaborada inicialmente pelo Coletivo de Autores em sua primeira edição em 1992 e reelabora por um conjunto de professores/pesquisadores, mas, utilizaremos a definição proposta por Escobar (2009) e entendida por Teixeira (2009) e Dias Junior (2013), como um conceito não estanque, mas, que encontra-se em movimento, em construção. Assim, a Cultura Corporal configura-se como,

Uma parte da cultura do homem. É configurada por um acervo de conhecimento, socialmente construído e historicamente determinado, a partir de atividades que materializam as relações múltiplas entre experiências ideológicas, políticas, filosóficas e sociais e os sentidos lúdicos, estéticos, artísticos, agonistas, competitivos ou outros, relacionados à realidade, às necessidades e as motivações do homem. (ESCOBAR, 2009, p. 127).

A cultura corporal [é] compreendida como um processo constitutivo das relações de produção de existência é um conhecimento imprescindível para a formação humana, e para o desenvolvimento do ser social (TEIXEIRA, 2009, p. 62).

Um conjunto de atividades humanas, fruto da complexificação da atividade fundante, ou seja, o trabalho, mas que deste se afasta – sem deixar de ter nele seu elemento fundante – que atende às necessidades de outra ordem que não as de transformação direta da natureza. Encontra-se no campo das produções

---

de ordem não material em que o produto não se separa do produtor (DIAS JUNIOR, 2013, p. 101-2).

Aqui alguns elementos que definem a cultura corporal nos chamam a atenção. Primeiro, coloca a cultura corporal não enquanto uma cultura do corpo, mas localiza no campo das produções culturais desenvolvidas pelo ser humano em relação com a natureza através do trabalho, a atividade fundante do ser social. Sendo uma atividade que exige muito mais do que o aspecto motor para ser desenvolvido, não podemos limitar o conceito de cultura corporal ao mero movimento, por isso é necessário uma crítica a concepção de cultura corporal estabelecida no RCNEI e DCNs para a Educação Infantil. O movimento não é algo autônomo, ele é parte do ser humano, ao executar o movimento ele (o ser humano) está usando todas as suas capacidades, como nos alerta Escobar (2009), pois,

quando o homem tem que resolver um problema, ele tem que organizar todo um complexo de atividades para resolvê-lo. **As ações que ele realiza, e que podem ser vistas de fora, não podem ser reduzidas à simples repetição de movimento de flexão, extensão, torção, adução, abdução e outras,** porque a atividade humana é um complexo de ação, pensamento e emoção desencadeado por objetivos que não se colocam de fora. (p. 128)

Ainda sobre a definição do conceito, Escobar nos esclarece acerca da diferenciação entre “atividade” e “movimento”. Para a autora a categoria “atividade” amplia o conceito de cultura corporal na medida em que compreende que ao se deparar com um problema, o ser humano, não usa de uma parte das suas capacidades ou de movimentos soltos (equilíbrio, força, movimentos de flexão, adução, etc) para resolvê-lo, mas, mobiliza todo um complexo de atividades. Nas palavras da autora,

A categoria atividade humana, é chamada categoria porque é uma explicação do que o homem faz, indica que o homem não se move, não se mexe à toa, não podemos falar do movimento do homem, da vida do movimento do homem, isto é um equívoco porque o homem não se mexe, ele “age”. (ESCOBAR, 2009, p. 128)

Sobre a natureza da cultura corporal. Localiza-se no campo das produções de ordem não material, que segundo Saviani (2008), são as “atividades em que o produto não se separa do ato de produção. [...] o ato de produção e o ato de consumo imbricam-se” (p. 12). Ou seja, não há uma distância entre o momento da produção e o do consumo.

Valendo-se da definição de cultura corporal enquanto atividade humana de ordem não material que não se separa do produtor no momento do consumo é que Escobar (2009) aponta críticas acerca da concepção de cultura corporal enquanto linguagem. Para a autora, não há nada de expressão corporal nas atividades da cultura corporal “porque se você olha para o jogo, quem joga, o jogador, não está expressando nada, ele não está transmitindo nada para fora, porque está construindo algo que está simultaneamente consumindo” (p. 130).

Dias Junior (2013), aponta que há uma imprecisão acerca da definição de Cultura Corporal enquanto atividade não material e a ideia de que os objetivos desta ação que “não se colocam de fora” (ESCOBAR, 2009, 128). Para o autor, não deveria haver uma oposição entre o entendimento de um produto que não se separa do produtor no ato de consumo e o fenômeno da objetivação. Segundo o autor,

Quando afirmamos acima que o ser humano se objetiva ao se apropriar das objetivações prévias, e que este é um processo ativo, mas não só isso, de que é mediado pelo ato de educação, defendemos a possibilidade de uma condução do processo. E, portanto, um objetivo colocado de fora. (DIAS JUNIOR, 2013, p. 104)

Neste sentido, compreendemos a concepção de cultura corporal expressa no RCNEI como equivocada na medida em que afirmar que “a dimensão expressiva do movimento engloba tanto as expressões e comunicação de idéias, sensações e sentimentos pessoais como as manifestações corporais que estão relacionadas com a cultura” (BRASIL, 1998b, p. 30), ou seja, defini o movimento como elemento central dando a ele um caráter isolado. Como já dito anteriormente, o ser humano quando vai resolver um problema posto a sua frente, não utiliza o movimento de forma isolada para resolver.

Ainda sobre o caráter independente do movimento, o RCNEI propõe que é função do professor através do movimento desenvolver elementos acerca da motricidade humana. Assim, para o Referencial, o professor deve propiciar movimentos que desenvolvam elementos ligados ao desenvolvimento motor da criança, por exemplo, o professor resolve utilizar o *slackline* (é uma fita, onde o praticante precisa se locomover por sobre ela) para desenvolver o equilíbrio (elemento motor específico). O problema é que ao promover esta atividade, a criança se apropria de todas as potencialidades presentes nela (não só o equilíbrio), não tem como isolar o movimento da atividade proposta, ou seja, não existe a possibilidade de desenvolver *aspectos específicos da motricidade*, como sugere o Referencial

ao afirmar que “o trabalho com movimento contempla a multiplicidade de funções e manifestações do ato motor, **propiciando um amplo desenvolvimento de aspectos específicos** da motricidade das crianças” (BRASIL, 1998b, p. 15).

Compreendemos ser importantíssimo proporcionar as crianças o acesso às diversas atividades da cultura corporal buscando desenvolver desde a infância, as máximas potencialidades da criança, afinal, não educamos um corpo (para isolar o movimento das relações humanas), educamos um ser humano com todas as suas complexidades.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“Conclamar as pessoas a acabarem com as ilusões acerca de uma situação é conclamá-las a acabarem com a situação que precisa de ilusões.”*

*Karl Marx*

Ao longo do nosso trabalho procuramos compreender as concepções de criança, de educação e de cultura corporal que balizam o ensino e mais especificamente, o ensino na Educação Infantil. A partir disto, buscamos inicialmente constatar como a escola se insere nos dias atuais e o papel que ela vem cumprindo na formação das crianças, adolescente e jovens. Buscamos inicialmente compreender esse movimento conjuntural no interior das escolas e para isto nos apropriamos de alguns autores que já partiam de uma análise da realidade educacional no mundo e no Brasil, como Saviani (2003); Duarte (2004); Arce e Martins (2009); Martins e Duarte (2010) e outros.

Os estudos utilizados apontam o avanço das pedagogias do “aprender a aprender”. Essas pedagogias estão presentes nos diversos níveis educacionais, desde a educação básica até o ensino superior e pós-graduações. Essas pedagogias aparecem como parte do projeto Neoliberal para a educação e têm como basilares para as aprendizagens, as experiências dos alunos, tendo como foco, desenvolver algumas habilidades, como, aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver, aprender a ser. Para isto, compreendem que a criança não precisa de uma escola que possua enquanto objetivo o ensino de forma direta e intencional, mas, necessita de um professor/mediador, alguém que as auxilie a desenvolver-se.

Buscando compreender mais a fundo como se dá o ensino (a teoria educacionil e as concepções pedagógicas que servem de base) na Educação Infantil que buscamos analisar três concepções, que, a nosso ver, servem de alicerce para a compreensão e desenvolvimento do ensino nesta faixa etária, são elas: concepção de ser humano/criança, concepção de educação/educação infantil e concepção de cultura corporal.

Retomando alguns elementos importantes da pesquisa, nossa pergunta síntese foi: Qual a concepção de ser humano/criança e de educação/educação infantil que sustentam os documentos oficiais para o Ensino na Educação Infantil? Em especial, qual a concepção de cultura corporal presente neles? Partindo dessa problemática, organizamos nossa pesquisa da seguinte forma, os dois primeiros capítulos versaram sobre a concepção de ser humano e educação e como se dá de forma mais específica o desenvolvimento infantil. Compreendendo

que se faz fundamental que o professor precisa se apropriar destes elementos acerca da formação humana já que possui como função desenvolver em nós a humanidade que não herdamos ao nascer, mas, que só se desenvolve com a apropriação do mundo. No terceiro capítulo tratamos da cultura corporal. Como surge essa concepção no seio da Educação Física e seu desenvolvimento, buscando destacar sua base teórica, logo após, buscamos compreender como desenvolver essas atividades na educação infantil destacando a sua importância na formação, desde a mais tenra idade.

Nosso estudo teve como base, a análise de três importantes documentos para a Educação Infantil: A Política Nacional para a Educação Infantil (1994), O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) e as Diretrizes nacionais Curriculares para a Educação Infantil (2010). Analisamos em cada um desses documentos a concepção de ser humano/criança, a concepção de educação/educação infantil e a concepção de cultura corporal<sup>1</sup>.

Não buscamos nesta etapa do nosso trabalho apresentar uma conclusão, mas, apontar breves considerações acerca do nosso estudo e dos nossos achados. Assim, objetivamos nesta pesquisa identificar a concepção de ser humano/criança e Educação/Educação Infantil que defendem a Política Nacional para a Educação Infantil, o RCNEI, as DCN para a Educação Infantil, bem como, constatar a concepção de Cultura Corporal presente no RCNEI e nas DCN para a Educação Infantil.

Após analisar os documentos, percebemos que a Política Nacional para a Educação Infantil se diferencia dos outros dois por apresentar ainda de forma muito introdutória os elementos acerca da Educação Infantil, pois, se trata de um dos primeiros documentos produzido para a Educação Infantil e precebe a LDB que caracteriza a Educação Infantil como obrigatória e não mais opcional. Mesmo assim, já apresenta algumas noções acerca da concepção de criança e de educação infantil, reconhece a necessidade de avançar no que diz respeito às instalações de creches e pré-escolas, bem como, alterar a formação dos professores para atuarem nesta faixa etária.

Já nos no RCNEI e nas DCNs para a Educação Infantil, pudemos notar algumas regularidades. Estes dois documentos foram produzidos com um intervalo de 12 anos entre eles e cada um com um objetivo específico, - o RCNEI é voltado para os professores, servindo como auxílio para organizar didaticamente o ensino na infância e as DCNs são voltadas para orientar a construção de políticas públicas e propostas pedagógicas e

---

<sup>1</sup> Os quadros de análise estão disponíveis no Apêndice.

curriculares de Educação Infantil -, percebemos que os dois partem de concepções iguais, servindo, um ao outro, de complemento.

Dentre as regularidades, podemos citar algumas, como, a concepção de criança, os dois compreendem que as crianças são seres em desenvolvimento e que este processo se dá de forma gradual e ordenada (tem como referencia a faixa etária), onde o desenvolvimento é antecedente às aprendizagens; podemos citar também a função que o professor deve exercer nesta fase, ele deve ser um mediador, propiciando as crianças um ambiente adequado para que as mesmas se desenvolvam plenamente; há também o mesmo entendimento acerca do ensino na educação infantil, têm as experiências dos alunos como central no processo de aprendizagem, valorizando os conhecimentos das crianças e buscando compreender suas motivações, o ensino precisa ser balizado pelo prazer.

Apontaremos aqui uma síntese dos nossos achados na análise dos três documentos. A cerca da concepção de ser humano/crianças, os três documentos compreendem a criança como detentora de direitos e assim, todas têm o direito a cidadania, incluindo, direito a educação, moradia, saúde, etc. A concepção de criança, segundo os documentos podem variar de tempo para tempo, de grupo para grupo. A justificativa é que vivemos numa sociedade heterogênea e esta desigualdade é que permite as diversas visões e entendimentos acerca da criança.

Ainda sobre a concepção de criança, há o entendimento que as crianças são seres que nascem completos e que precisam passar por um período de desenvolvimento, neste sentido, a criança não é apenas um “vir a ser”, ou seja, a uma dimensão natural, mas também uma dimensão social no processo de desenvolvimento. Com isto, o meio que a criança está inserida é fundamental, pois, ela torna-se fruto dele. Neste processo de desenvolvimento infantil, a criança não deve sofrer grandes influências dos adultos, ou seja, os mais velhos não devem ultrapassar a barreira do que se deve desenvolver em cada fase. É preciso ter a clareza do que desenvolver em cada momento (a idade é um fator determinante) da criança para que possa auxiliá-las neste processo, buscando desenvolver ao máximo a independência e autonomia das crianças.

Aparece com certa regularidade também a concepção sociointeracionista, onde afirma que é através da interação da criança com o meio, da criança com criança e da criança com adulto, que ela aprende. Através da interação que compreende-se que a criança depende dos fatores biológicos (os elementos que não inatos dela – os talentos, etc.) e também dos fatores sociais (a convivência, etc.), fazendo assim uma junção entre duas concepções distintas, a proposta por Vigostki e a de Piaget. Nesta concepção, um complementa o outro.

Acerca da concepção de Educação Infantil, trazemos o destaque de sete características encontradas nos documentos e que apontam que a concepção educacional para a Educação Infantil é baseada nas pedagogias do “aprender a aprender”. São elas: a) ampliação das experiências dos alunos, onde deve-se valorizar prioritariamente as aprendizagens que o aluno desenvolve sozinho, neste sentido, o professor não deve transmitir conhecimento, mas auxiliar o aluno na construção da sua cultura; b) As aprendizagens deve ter como balizador o interesse e motivação pessoal dos alunos, e preciso que os conhecimentos tenham relação com o cotidiano de cada criança, gerando nelas o interesses acerca de determinados conhecimentos; c) a terceira característica tem a ver com a criação de um método pela criança. Criar seu próprio método permite que ele não precise se apropriar de um método já existente, desenvolvendo assim a quarta característica; d) a autonomia é tida como central a se desenvolver na educação infantil, para isto o papel que o professor exerce dentro da sala de aula é fundamental, assim, ele se propõe a ser mediador, auxiliando as crianças a desenvolver seu próprio método de ensino, buscando compreender seus anseios e motivações; e) Assim, o prazer deve sempre estar presente na sala de aula, é ele que estimula o aluno a querer sempre aprender; f) o professor precis respeitar o nível de desenvolvimento de cada criança em cada idade, os conteúdos devem acatar essas etapas, respeitando assim a individualidade de cada criança; g) e por fim, é função da educação escolar, desde cedo preparar os indivíduos para as adversidades sociais, fazendo com que os mesmos desenvolvam a capacidade de se adaptar as mudanças que ocorrem na sociedade.

No campo da Cultura corporal, tem-se a concepção de cultura corporal de forma fragmentada, onde cabe ao professor auxiliar as crianças no desenvolvimento motor. O que os documentos expressam é que o movimento é um componente natural do desenvolvimento do ser humano e que deve se ampliar a partir das relações que a criança estabelece com o meio, com outras crianças e com adultos, sem que para isto o professor necessite intervir de forma direta.

O que notamos é a reafirmação das pedagogias do “aprender a aprender” presente também no eixo movimento. Aqui, as crianças precisam desenvolver sua cultura própria e o papel do professor é organizar suas aulas a partir de alguns eixos norteadores, como, a valorização das experiências dos alunos, o prazer e o lúdico como importante para o processo de ensino aprendizagem, a valorização dos conhecimentos do cotidiano das crianças, ou seja, precisa ser um conhecimento que tenha uma aplicação prática na vida delas, a liberdade nas

expressões corporais também precisam ser garantidas visando desenvolver a criatividade das crianças.

De fundo e confirmando nossa hipótese, de que há ausência de conceitos científicos sobre a cultura corporal nos documentos da Educação Infantil e que esta falta de cientificidade compromete o processo de aprendizagem, deste conteúdo, na Educação Infantil, o que percebemos é que em nome da dita liberdade, identidade e autonomia, os professores não ensinam as crianças os elementos da cultura corporal de forma científica, pois, o que interessa é a criança se apropriar dos movimentos e das expressões corporais de forma livre e autônoma.

Negam, por tanto, que existe uma objetividade nos elementos da cultura corporal. Ou seja, os documentos expressam que o movimento é a forma que a criança tem de desenvolver sua subjetividade e ensinar os elementos científicos que caracterizam os fundamentos de cada um das atividades da cultura corporal, ou seja, ensinar objetivamente o que representa cada um deles, é negar as crianças o direito de se desenvolver livremente, arrancando delas a sua independência.

Ao afirmar que é preciso ensinar de forma objetiva, científica os elementos da cultura corporal desde a infância é assegurar que as crianças, de fato, possam se tornar autônomas e criativas. Pois, ao se apropriar e ao dominar os conhecimentos acerca dos elementos da cultura corporal (ou qualquer outra área de conhecimento) ela poderá desenvolver sua subjetividade e expressar-se de forma criativa. Afinal, a criatividade não é algo inato do ser humano, mas é construído a partir da apreensão do mundo, da cultura humana.

Compreendemos que nas nossas produções acerca da cultura corporal, temos deixado de intervir e direcionar nossos estudos para o campo da motricidade humana. Essa é uma autocrítica necessária de ser feita, pois por muito tempo negamos essa dimensão da cultura corporal. Não temos aqui o objetivo de apontar uma proposta pedagógica neste sentido, mas temos a clareza que ao trabalharmos esse campo, o da motricidade, não o faremos como propõe os documentos orientadores (de forma fragmentada), mas, buscaremos ensiná-las levando em conta que estamos ensinando um ser humano, que como já dito, não é somatório de partes, mas, um ser indivisível.

Mantemos nossa posição que o desenvolvimento das crianças é um processo unitário, portanto negamos a forma de compreender o desenvolvimento a partir de uma análise natural, linear e mecânica da vida. O ser humano precisa ser compreendido nas suas múltiplas determinações, levando em conta que vivemos numa sociedade também complexa e

contraditória e o processo de desenvolvimento passa por entender também a maneira como produzimos e reproduzimos socialmente nossa vida. Ou seja, não é possível ser radical na análise se não levarmos em conta todos esses fatores.

Com o boom das pedagogias do “aprender a aprender”, passamos, - não apenas nós, mas diversos outros autores -, a defender constantemente algo que parece óbvio, mas, tem se afastado da função professor, que é o ato de ensinar. É como defender que o médico deve cuidar, medicar e tratar. Como diz Bertolt Brecht, que tempos são estes em que precisamos defender o que é óbvio? Na nossa avaliação, são tempos difíceis e que nos coloca tarefas importantes e complexas.

Reconhecemos que é complexo tecer críticas às pedagogias do “aprender a aprender”, afinal, o discurso com que ela se apresenta é sedutor e atraente, e qual educador não deseja desenvolver nos seus estudantes os elementos que elas apontam (autonomia, criatividade, identidade, etc.)? Porém, a análise a estas pedagogias deve ser feita de forma radical, rigorosa e de conjunto, afinal, precisamos buscar a fundo, compreender as bases que as sustentam, em que conjuntura mundial ela se insere, buscando analisar as verdadeiras motivações delas. E temos pesquisadores pelo Brasil que tem se porposto a fazer isto através de diversos trabalhos, tanto do campo mais geral da educação, da psicologia, como também dos campos específicos, no ensino da matemática, da geografia, ciências, educação física, dentre outros. Este trabalho se propõe a ser parte dessa crítica radical, buscando compreender as concepções que balizam estas pedagogias no campo mais geral (concepção de criança e educação infantil) e no campo mais específico (concepção de cultura corporal).

E com isto, novas tarefas vão surgindo para nós e para os que virão. Afinal, compreendemos que o conhecimento se dá de forma espiralada e por sucessivas aproximações. Como diz Mauro Iasi<sup>2</sup>, “o conhecimento caminha lento feito lagarta. Primeiro não sabe que sabe e voraz contenta-se com o cotidiano orvalho deixado nas folhas vividas das manhãs. Depois pensa que sabe e se fecha em si mesmo: faz muralhas, cava trincheiras, ergue barricadas. Defendendo o que pensa saber, levanta certezas na forma de muro, orgulhando-se de seu casulo. [...] O conhecimento é assim: ri de si mesmo e de suas certezas. É meta de forma, metamorfose, movimento, fluir do tempo, que tanto cria como arrasa a nos mostra que para o vôo é preciso tanto o casulo como a asa”.

---

<sup>2</sup> Poema: Aula de vôo.

---

**REFERÊNCIAS**

ARCE, Alessandra; SILVA, Débora A. S. M & VAROTTO, Michele. **Ensinando Ciências na Educação Infantil**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2011.

ARCE, Alessandra e BALDAN, Merilin. A criança menor de três anos produz cultura? Criação e reprodução em debate na apropriação da cultura por crianças pequenas. IN: ARCE, Alessandra. MARTINS, Lígia M. (orgs.). **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2012.

ARCE, Alessandra. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e o Espontaneísmo: (re)colocando o ensino como eixo norteador do trabalho pedagógico com crianças de 4 a 6 anos. IN: ARCE, Alessandra. MARTINS, Lígia Márcia. (orgs.). **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?** em defesa do ato de ensinar. 2ª ed. Campinas, SP : Editora Alínea, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação Fundamental, Coordenação de Educação Infantil. **Política Nacional de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1994. 48 p

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998a. Vol. 1: Introdução.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998b. Vol. 3: Conhecimento de mundo.

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

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil: A história que não se conta**. Campinas, SP: Papyrus, 1988 - (Coleção Corpo & Motricidade).

CHEPTULIN, Alexandre. **A dialética materialista: categorias e leis da dialética**. Coleção filosofia. Série 1ª – Volume 2. São Paulo: Alfa-Omega, 2004.

---

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da educação física**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

DANDOLINI, Marilene R., ARCE, Alessandra. A formação de professores de educação infantil: Algumas questões para se pensar a profissional que atuará com crianças de 0 a 3 anos. IN: ARCE, Alessandra. MARTINS, Lígia M. (orgs.). **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009.

DIAS JUNIOR, Elson Moura. **Alienação e estranhamento em Marx e a cultura corporal**. Dissertação (mestrado). Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2013.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “Aprender a Aprender”**: Crítica às Apropriações Neoliberais e Pós-Modernas da Teoria Vigotskiana. 2. ed. rev. e ampl. - Campinas, SP: Autores Associados, 2001. (Coleção educação contemporânea).

DUARTE, Newton (org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas-SP: Autores e Associados, 2004.

DUARTE, Newton. **A individualidade para si**: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. 3 ed. Ver. – Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

DUARTE, Newton. Por que é necessário uma análise crítica marxista do construtivismo? IN: LOMBARDI, José Claudinei, SANIANI, Dermeval (orgs.). **Marxismo e Educação**: debates contemporâneos. 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2008. p.203-221.

ESCOBAR, Michele Ortega. Coletivo de autores: a cultura corporal em questão (entrevista). IN: COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da educação física**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2009

ESCOBAR, Michele Ortega. **Cultura corporal na escola**: tarefas da educação física. IN: MOTRIVIVÊNCIA, v.5, p. 91-102, 1995.

FACCI, Marilda G. D. Os estágios do desenvolvimento psicológico segundo a psicologia sociohistórica. IN: ARCE, Alessandra; DUARTE, Newton (orgs.). **Brincadeira de papéis sociais na educação infantil**: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin. São Paulo: Xamã, 2006.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro**: teoria e prática da educação física. 4ª ed. 2ª impressão. São Paulo: Scipione, 1997. (pensamento e ação no magistério).

FREITAS, Luiz Carlos de. A luta por uma pedagogia do meio: revisitando o conceito. IN: PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. **A escola comuna**. Tradução de Luiz Carlos de Freitas e Alexandra Marenich. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. 6ª ed. São Paulo: Papirus, 2003. (coleção magistério formação e trabalho pedagógico).

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. IN: FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 11ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

KONDER, Leandro. **O que é Dialética**. 17. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

KUENZER, Acácia Zeneida. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. 8ª ed. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 55-75.

LEONTIEV, Alexis. O Homem e a cultura. In: LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978. p. 261-284

LESSA, Sérgio; TONET, Ivo. **Introdução à filosofia de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

LURIA, Alexander Romanovich. **Desenvolvimento Cognitivo**: seus fundamentos culturais e sociais. Tradução de Fernando Limongeli. Gurgueira – 6ª edição – São Paulo: Ícone, 2010.

MANACORDA, Mario Alighiero. Marx e a Pedagogia Moderna. [tradução Newton Ramos de Oliveira]. Campinas, SP: Editora Alínea, 2010. 2ª edição.

MARTINS, Lígia Márcia. Da formação humana em Marx a crítica da pedagogia das competências. IN: DUARTE, Newton (org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. – Campinas, SP: Autores Associados, 2004, p. 53-74.

MARTINS, Lígia Márcia. O ensino e o desenvolvimento da criança de zero a três anos. IN: ARCE, Alessandra. MARTINS, Lígia M. (orgs.). **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2012.

MARTINS, Lígia Márcia. Especificidades do Desenvolvimento Afetivo-cognitivo de crianças de 4 a 6 anos. IN: ARCE, Alessandra. MARTINS, Lígia Márcia. (orgs.). **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?** em defesa do ato de ensinar. 2ª ed. Campinas, SP : Editora Alínea, 2013.

MARTINS, Lígia Márcia e ARCE, Alessandra. A Educação Infantil e o Ensino Fundamental de Nove Anos. IN: ARCE, Alessandra. MARTINS, Lígia Márcia. (orgs.). **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?** em defesa do ato de ensinar. 2ª ed. Campinas, SP : Editora Alínea, 2013.

MARX, Karl; Engels, Friedrich. **Manifesto Comunista**. PUBLICADO PELO INSTITUTO JOSÉ LUIS E ROSA SUNDERMANN, 2003.

MARX, Karl. **O capital: Crítica da economia política: Livro I: O processo de produção do Capital**. 27º ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

MASIGLIA, Ana Carolina Galvão. **A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental**. (Coleção Educação Contemporânea). Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

PASQUALINI, Juliana Campregher. Periodização do desenvolvimento psíquico à luz da escola de Vigotski: A teoria Histórico-Cultural do desenvolvimento infantil e suas implicações pedagógicas. IN: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (org.). **Infância e Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. [tradução José Severo de Camargo Pereira]. 23 ed. – São Paulo: Cortez, 2010.

RIBEIRO, Renato Janine. Hobbes: o medo e a esperança. IN: WEFFORT, Francisco C. (org.). **Os clássicos da política: Maquiavel, Hobbes, Locke, Montesquieu, Rousseau, “o Federalista”**. 6ª ed. São Paulo: Ática, 1995. (1ª volume)

RODRIGUES, Lionel S. F. Crise do capital, reestruturação do campo educacional e suas consequências nas diretrizes curriculares de educação física. IN: DIAS JÚNIOR, Elson Moura; LIMA, Thiago Firmino. **MNCR: 10 anos na luta pela regulamentação do trabalho**. Feira de Santana, BA: UEFS editora, 2011.

ROSSLER, João Henrique. O papel da brincadeira de papéis sociais no desenvolvimento do psiquismo humano. IN: ARCE, Alessandra; DUARTE, Newton (orgs). **Brincadeira de papéis sociais na educação infantil: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin**. São Paulo: Xamã, 2006.

SAVIANI, Dermerval. **Escola e Democracia**. 36. ed. Campinas: Autores Associados, 2003

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 17 ed. revista – Campinas, SP : Autores Associados, 2007. – (Coleção educação contemporânea)

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10 ed. Campinas: Autores Associados, 2008 (Coleção educação contemporânea).

SILVA, Eduardo Jorge da. **A Educação Física como componente curricular na educação infantil: Elementos para uma proposta de ensino**. Revista Brasileira de Ciência Esporte, Campinas, v. 26, n. 3, p. 127-142, maio 2005.

SILVA, William Jose Lordelo. **Crítica à Teoria Pedagógica da Educação Física: para além da formação unilateral**. 112 f. 2011. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

STEMMER, Márcia Regina Goulart. Educação Infantil: gênese e perspectiva. IN: ARCE, Alessandra; JACOMELI, Mara Regina Martins. (orgs). **Educação Infantil versus educação escolar?: entre a (des)escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas

## APÊNDICES

## QUADRO 1

## 1 CONCEPÇÃO DE SER HUMANO/CRIANÇA

<p>BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação Fundamental, Coordenação de Educação Infantil. <b>Política Nacional de Educação Infantil</b>. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1994. 48 p</p>	<p>“A Educação Infantil pode ter um significado particularmente importante, quando se fundamenta numa <b>concepção de criança como cidadã, como pessoa em processo de desenvolvimento, como sujeito ativo da construção do seu conhecimento.</b>” (p. 11)</p> <p>“[...] necessidade de que estas instituições norteiem seu trabalho numa proposta pedagógica fundamentada na concepção de criança e de educação infantil e nos conhecimentos acumulados sobre os processos de desenvolvimento e aprendizagem na primeira etapa da vida humana” (p. 16).</p> <p>“[...] a criança é concebida como um <b>ser humano completo</b> que, embora em processo de desenvolvimento e, portanto, dependente do adulto para sua sobrevivência e crescimento, não é apenas um ‘vir a ser’” (p. 16)</p> <p>“<b>O desenvolvimento psicológico ocorre através das interações</b> estabelecidas entre a criança e seu meio físico e social”. (p. 17)</p>
<p>BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. <b>Referencial curricular nacional para a educação infantil</b> / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998a. Vol. 1: Introdução</p>	<p>“A educação para as crianças pequenas deva promover a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos e sociais da criança, considerando que esta é <b>um ser completo</b> e indivisível [...]” (p. 17-18)</p> <p>“<b>A concepção de criança é uma noção historicamente construída e consequentemente vem mudando ao longo dos tempos</b>, não se apresentando de forma homogênea nem mesmo no interior de uma mesma sociedade e época.” (p. 21)</p> <p>“A criança como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também o marca. A criança</p>

	<p>tem na família, biológica ou não, um ponto de referência fundamental, apesar da multiplicidade de interações sociais que estabelece com outras instituições sociais” (p. 21)</p> <p><b>“As crianças possuem uma natureza singular, que as caracteriza como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio. Nas interações que estabelecem desde cedo com as pessoas que lhe são próximas e com o meio que as circunda, as crianças revelam seu esforço para compreender o mundo em que vivem, as relações contraditórias que presenciam e, por meio das brincadeiras, explicitam as condições de vida a que estão submetidas e seus anseios e desejos.”</b> (p. 21)</p> <p><b>“as crianças constroem o conhecimento a partir das interações que estabelecem com as outras pessoas e com o meio em que vivem. O conhecimento não se constitui em cópia da realidade, mas sim, fruto de um intenso trabalho de criação, significação e ressignificação”</b> (p. 21 e 22)</p> <p><b>“A concepção de construção de conhecimentos pelas crianças em situações de interação social foi pesquisada, com diferentes enfoques e abordagens, por vários autores, dentre eles: Jean Piaget, Lev Semionovitch Vygotsky e Henry Wallon. Nas últimas décadas, esses conhecimentos que apresentam tanto convergências como divergências, têm influenciado marcadamente o campo da educação. Sob o nome de construtivismo reúnem-se as ideias que preconizam tanto a ação do sujeito, como o papel significativo da interação social no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança.”</b> (Nota de rodapé, p. 22)</p>
<p>BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. <b>Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil</b> / Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2010.</p>	<p><b>“Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.”</b> (p. 12)</p> <p><b>“O reconhecimento das especificidades etárias,</b></p>

	das <b>singularidades individuais</b> e coletivas das crianças, <b>promovendo interações</b> entre crianças de mesma idade e crianças de diferentes idades” (p.19)
--	--

## QUADRO 2

### 2 CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO/EDUCAÇÃO INFANTIL

<p>BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação Fundamental, Coordenação de Educação Infantil. <b>Política Nacional de Educação Infantil</b>. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1994. 48 p</p>	<p>“A Educação Infantil é oferecida para, em complementação à ação da família, proporcionar condições adequadas de desenvolvimento físico, emocional, cognitivo e social da criança e <b>promover a ampliação de suas experiências e conhecimentos</b>, estimulando seu interesse pelo processo de transformação da natureza e pela convivência em sociedade” (p.15)</p> <p>“O currículo da Educação Infantil deve levar em conta, na sua concepção e administração, <b>o grau de desenvolvimento da criança</b>, a diversidade social e cultural das populações infantis e os conhecimentos que se pretendam universalizar” (p.15)</p> <p>“[...] necessidade de que estas instituições norteiem seu trabalho numa proposta pedagógica fundamentada na concepção de criança e de educação infantil e nos conhecimentos acumulados sobre os <b>processos de desenvolvimento e aprendizagem na primeira etapa da vida humana</b>” (p. 16).</p> <p>“A educação nesta fase visa, de forma integrada, (1) favorecer o desenvolvimento infantil, nos aspectos físico, motor, emocional, intelectual e social; (2) <b>promover a ampliação das experiências e dos conhecimentos infantis</b>, estimulando o interesse da criança pequena pelo processo de transformação da natureza e pela dinâmica da vida social [...]” (p. 17)</p> <p>“[...] considerem que a atuação do adulto - <b>incentivando, questionando, propondo e facilitando</b> o processo de interação com os outros” (p.17)</p> <p>“<b>estimulem a consolidação de oportunidades</b> para a transmissão e construção de conhecimentos, <b>o enfrentamento independente de problemas</b> [...]” (p. 17-18)</p> <p>“A implementação de uma proposta pedagógica pautada nessas diretrizes exige que o <b>educador</b></p>
--	--

	<p><b>tenha uma intenção educativa, organizando o ambiente, planejando, por iniciativa própria e com as crianças,</b> as experiências de aprendizagem, <b>sugerindo e coordenando</b> as atividades e <b>dando encaminhamento às propostas das crianças. Sua função é de mediador, iniciando ou propondo atividades,</b> lançando desafios a partir da avaliação do que está acontecendo com as crianças a cada momento, <b>suas expectativas, desejos e necessidades,</b> e seu nível de desenvolvimento e aprendizagem. <b>O educador deve assegurar a realização de aprendizagens em que os novos conteúdos se relacionem com o que a criança já sabe e que propiciem o interesse pela utilização efetiva das mesmas.”</b> (p. 18)</p> <p>“fortalecer, nas instâncias competentes, a concepção de educação infantil definida neste documento” (p. 21)</p> <p>“<b>Impõe-se,</b> portanto, a <b>consolidação de alianças</b> entre Governo, instituições não-governamentais e representações da Sociedade Civil para que os objetivos almejados possam ser alcançados” (p. 23)</p>
<p>BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. <b>Referencial curricular nacional para a educação infantil</b> / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998a. Vol. 1: Introdução</p>	<p>“Este documento constitui-se em um conjunto de referências e orientações pedagógicas que visam a contribuir com a implantação ou implementação de práticas educativas de qualidade que possam <b>promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças</b> brasileiras.” (p. 13)</p> <p>“[...] as crianças têm direito, antes de tudo, de <b>viver experiências prazerosas</b> nas instituições” (p. 14)</p> <p>“Há [ ] concepções que compreendem a criança pequena como carente, frágil, dependente e passiva, e que levam à construção de procedimentos e rotinas rígidas, <b>dependentes todo o tempo da ação direta do adulto.</b>” (p. 18)</p> <p>“a concepção que entende que a educação deve principalmente promover a construção das estruturas cognitivas e aquela que enfatiza a</p>

	<p>construção de conhecimentos como meta da educação, <b>pouco contribui porque o desenvolvimento das capacidades cognitivas do pensamento humano</b>” (p. 18)</p> <p>“A instituição de educação infantil deve tornar acessível a todas as crianças que a frequentam, indiscriminadamente, elementos da cultura que enriquecem o seu desenvolvimento e inserção social. Cumpre um papel socializador, propiciando o desenvolvimento da identidade das crianças, por meio <b>de aprendizagens diversificadas, realizadas em situações de interação.</b>” (p. 23)</p> <p>“pode-se oferecer às crianças condições para as aprendizagens que ocorrem <b>nas brincadeiras e aquelas advindas de situações pedagógicas intencionais ou aprendizagens orientadas pelos adultos.</b> É importante ressaltar, porém, que essas aprendizagens, de natureza diversa, ocorrem de maneira integrada no processo de <b>desenvolvimento infantil.</b>” (p. 23)</p> <p>“Educar significa, portanto, <b>propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas</b> de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural” (p. 23)</p> <p>“<b>O desenvolvimento integral depende tanto dos cuidados relacionais,</b> que envolvem a dimensão afetiva e dos cuidados com os aspectos biológicos do corpo, como a qualidade da alimentação e dos cuidados com a saúde, quanto da forma como esses cuidados são oferecidos e das oportunidades de acesso a conhecimentos variados.” (p. 24)</p> <p>“<b>A identificação dessas necessidades sentidas e expressas pelas crianças,</b> depende também da compreensão que o adulto tem das várias formas de comunicação que elas, em cada faixa etária possuem e desenvolvem” (p. 25)</p> <p>“Para <b>cuidar</b> é preciso antes de tudo estar</p>
--	---

	<p>comprometido com o outro, com sua singularidade, ser solidário com suas necessidades, confiando em suas capacidades. Disso depende a construção de um vínculo entre quem cuida e quem é cuidado.” (p. 25)</p> <p>“Nesse sentido, <b>para brincar é preciso apropriar-se de elementos da realidade imediata de tal forma a atribuir-lhes novos significados.</b> Essa peculiaridade da brincadeira ocorre por meio da articulação entre a imaginação e a imitação da realidade.” (p. 27)</p> <p>“O principal indicador da brincadeira, entre as crianças, é o papel que assumem enquanto brincam. <b>Ao adotar outros papéis na brincadeira, as crianças agem frente à realidade de maneira não-literal, transferindo e substituindo suas ações cotidianas pelas ações e características do papel assumido,</b> utilizando-se de objetos substitutos.” (p. 27)</p> <p>“Nas brincadeiras, <b>as crianças transformam os conhecimentos</b> que já possuíam anteriormente em conceitos gerais com os quais brinca.” (p. 27)</p> <p>“Para brincar é preciso que as crianças tenham certa <b>independência</b> para escolher seus companheiros e os papéis que irão assumir no interior de um determinado tema e enredo, cujos desenvolvimentos dependem unicamente da vontade de quem brinca.” (p. 28)</p> <p>“Pela oportunidade de vivenciar brincadeiras imaginativas e criadas por elas mesmas, as crianças podem acionar seus pensamentos para <b>a resolução de problemas que lhe são importantes e significativos</b>” (p. 28)</p> <p>“<b>É o adulto, na figura do professor,</b> portanto, <b>que, na instituição infantil, ajuda a estruturar o campo das brincadeiras na vida das crianças.</b> Conseqüentemente é ele que organiza sua base estrutural, por meio da oferta de determinados objetos, fantasias, brinquedos ou jogos, da delimitação e arranjo dos espaços e do tempo para brincar.” (p. 28)</p> <p>“<b>A intervenção intencional baseada na observação</b> das brincadeiras das crianças,</p>
--	--

**oferecendo-lhes material adequado, assim como um espaço estruturado para brincar** permite o enriquecimento das competências imaginativas, criativas e organizacionais infantis. **Cabe ao professor organizar** situações para que as brincadeiras ocorram de maneira diversificada para **propiciar às crianças a possibilidade de escolherem os temas, papéis, objetos e companheiros com quem brincar ou os jogos de regras e de construção**, e assim elaborarem de forma pessoal e independente suas emoções, sentimentos, conhecimentos e regras sociais” (p. 29)

“A organização de situações de aprendizagens orientadas ou que dependem de uma intervenção direta do professor permite que as crianças trabalhem com diversos conhecimentos. **Estas aprendizagens devem estar baseadas não apenas nas propostas dos professores, mas, essencialmente, na escuta das crianças** e na compreensão do papel que desempenham a experimentação e o erro na construção do conhecimento” (p. 29 e 30)

“**o professor é mediador entre as crianças e os objetos de conhecimento, organizando e propiciando espaços e situações de aprendizagens** que articulem os recursos e capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas de cada criança aos seus conhecimentos prévios e aos conteúdos referentes aos diferentes campos de conhecimento humano.” (p. 30)

“Para que as aprendizagens infantis ocorram com sucesso, é preciso que o professor considere, na organização do trabalho educativo: **a interação com crianças da mesma idade e de idades diferentes em situações diversas** como fator de promoção da aprendizagem e do desenvolvimento e da capacidade de relacionar-se; **os conhecimentos prévios de qualquer natureza**, que as crianças já possuem sobre o assunto, já que elas **aprendem por meio de uma construção interna ao relacionar suas ideias com as novas informações** de que dispõem e com as interações que estabelece; **a individualidade e a diversidade**; o grau de desafio que as atividades apresentam e o fato de

que devam ser significativas e apresentadas de maneira integrada para as crianças e o mais próximas possíveis das práticas sociais reais; a resolução de problemas como forma de aprendizagem” (p. 30)

“A **interação social** em situações diversas é uma das estratégias mais importantes do professor para a promoção de aprendizagens pelas crianças. Assim, **cabe ao professor propiciar situações de conversa, brincadeiras ou de aprendizagens orientadas** que garantam a troca entre as crianças, de forma a que possam comunicar-se e expressar-se, demonstrando seus modos de agir, de pensar e de sentir, em um ambiente acolhedor e que propicie a confiança e a auto-estima.” (p. 31)

“em determinadas situações, é aconselhável que crianças com **níveis de desenvolvimento** diferenciados interajam; em outras, deve-se garantir uma proximidade de crianças com interesses e **níveis de desenvolvimento** semelhantes” (p. 31)

“Cabe ao professor a tarefa de **individualizar as situações de aprendizagens** oferecidas às crianças, considerando suas capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas assim como os conhecimentos que possuem dos mais diferentes assuntos e suas origens socioculturais diversas. Isso significa que o professor deve planejar e oferecer uma gama variada de experiências que responda, simultaneamente, às demandas do grupo e às individualidades de cada criança.” (p. 32)

“Os assuntos trabalhados com as crianças **devem guardar relações específicas com os níveis de desenvolvimento das crianças em cada grupo e faixa etária** e, também, respeitar e propiciar a amplitude das mais diversas experiências em relação aos eixos de trabalho propostos.” (p. 33)

“É, portanto, função do professor considerar, como ponto de partida para sua ação educativa, os **conhecimentos que as crianças possuem**, advindos das mais variadas experiências sociais, afetivas e cognitivas a que estão expostas.” (p.

	<p>33)</p> <p><b>“A prática educativa deve buscar situações de aprendizagens que reproduzam contextos cotidianos</b> nos quais, por exemplo, escrever, contar, ler, desenhar, procurar uma informação etc. tenha uma função real. Isto é, escreve-se para guardar uma informação, para enviar uma mensagem, contam-se tampinhas para fazer uma coleção etc.” (p. 35)</p> <p><b>“Para que os projetos educativos das instituições possam, de fato, representar esse diálogo e debate constante, é preciso ter professores que estejam comprometidos com a prática educacional, capazes de responder às demandas familiares e das crianças, assim como às questões específicas relativas aos cuidados e aprendizagens infantis”</b> (p.41)</p> <p><b>“Frente ao mundo sociocultural e natural que se apresenta de maneira diversa e polissêmica optou-se por um recorte curricular que visa a instrumentalizar a ação do professor, destacando os âmbitos de experiências essenciais que devem servir de referência para a prática educativa.”</b> (p. 45)</p> <p><b>“As diferentes aprendizagens se dão por meio de sucessivas reorganizações do conhecimento, e este processo é protagonizado pelas crianças quando podem</b> vivenciar experiências que lhes forneçam conteúdos apresentados de forma não simplificada e associados a práticas sociais reais.” (p. 48)</p> <p><b>“Nessa perspectiva, este Referencial concebe os conteúdos, por um lado, como a concretização dos propósitos da instituição e, por outro, como um meio para que as crianças desenvolvam suas capacidades e exercitem sua maneira própria de pensar, sentir e ser, ampliando suas hipóteses acerca do mundo ao qual pertencem e constituindo-se em um instrumento para a compreensão da realidade”</b> (p. 49)</p>
<p>BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. <b>Diretrizes curriculares nacionais para</b></p>	<p><b>“[...] articular as experiências e os saberes das crianças</b> com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental,</p>

<p><b>a educação infantil</b> / Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2010.</p>	<p>científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.” (p. 12)</p> <p>“As propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar os seguintes princípios: Éticos: da <b>autonomia</b>, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, <b>identidades e singularidades</b>. [...] Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais” (p. 16)</p> <p>“Diretrizes, a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve <b>garantir que elas cumpram plenamente sua função sociopolítica e pedagógica</b>” (p.17)</p> <p>“<b>Possibilitando tanto a convivência</b> entre crianças e entre adultos e crianças quanto à <b>ampliação de saberes</b> e conhecimentos de diferentes naturezas” (p.17)</p> <p>“A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como <b>objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens</b>” (p. 18)</p> <p>“O estabelecimento de uma relação efetiva com a comunidade local e de mecanismos que garantam a gestão democrática e a <b>consideração dos saberes da comunidade</b>” (p. 19)</p> <p>“As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como <b>eixos norteadores as interações e a brincadeira e garantir experiências [...]</b>” (p. 25)</p> <p>“Possibilitem às crianças <b>experiências de narrativas, de apreciação e interação</b> com a linguagem oral e escrita, e <b>convívio</b> com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos” (p. 25)</p> <p>“Possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a <b>elaboração da autonomia das</b></p>
---	---

---

	<p><b>crianças</b> nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar” (p.26)</p> <p>“As instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para <b>avaliação do desenvolvimento das crianças</b>” (p.29)</p> <p>“Na transição para o Ensino Fundamental a proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, <b>respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental</b>” (p.30)</p>
--	---

### QUADRO 3

#### 3 CONCEPÇÃO DE CULTURA CORPORAL

<p>BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. <b>Referencial curricular nacional para a educação infantil</b> / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998a. Vol. 1: Introdução</p>	<p>“As capacidades de ordem física estão associadas à possibilidade de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, ao auto conhecimento, ao uso do corpo na expressão das emoções, ao deslocamento com segurança.” (p.48)</p>
<p>BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. <b>Referencial curricular nacional para a educação infantil</b> / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998b. Vol. 3: Conhecimento de mundo</p>	<p>“O movimento é uma importante dimensão do desenvolvimento e da cultura humana. As crianças se movimentam desde que nascem, adquirindo cada vez maior controle sobre seu próprio corpo e se apropriando cada vez mais das possibilidades de interação com o mundo.” (p. 15)</p> <p>“Ao movimentar-se, as crianças expressam sentimentos, emoções e pensamentos, ampliando as possibilidades do uso significativo de gestos e posturas corporais.” (p. 15)</p> <p>“O movimento humano [...] é mais do que simples deslocamento do corpo no espaço: constitui-se em uma <b>linguagem</b> que permite às crianças agirem sobre o meio físico e atuarem sobre o ambiente humano, mobilizando as pessoas por meio de seu teor expressivo.” (p. 15)</p> <p>“As maneiras de andar, correr, arremessar, saltar resultam das interações sociais e da relação dos homens com o meio; são movimentos cujos significados têm sido construídos em função das diferentes necessidades, interesses e possibilidades corporais humanas presentes nas diferentes culturas em diversas épocas da história. <b>Esses movimentos incorporam-se aos comportamentos dos homens, constituindo-se assim numa cultura corporal.</b>” (p. 15)</p> <p>“diferentes manifestações dessa linguagem foram surgindo, como a dança, o jogo, as brincadeiras, as práticas esportivas etc., nas quais se faz uso de diferentes gestos, posturas e</p>

	<p>expressões corporais com intencionalidade.” (p. 15)</p> <p>“Ao <b>brincar, jogar</b>, imitar e criar ritmos e <b>movimentos</b>, as crianças também se apropriam do repertório da cultura corporal na qual estão inseridas.” (p. 15)</p> <p>“O trabalho com movimento <b>contempla a multiplicidade de funções e manifestações do ato motor</b>, propiciando um amplo desenvolvimento de aspectos específicos da motricidade das crianças, abrangendo uma reflexão acerca das posturas corporais implicadas nas atividades cotidianas, bem como atividades voltadas para a <b>ampliação da cultura corporal de cada criança.</b>” (p. 15)</p> <p>“A expressão “<b>cultura corporal</b>” está sendo utilizada para denominar o amplo e riquíssimo campo da cultura que abrange a produção de práticas <b>expressivas e comunicativas</b> externalizadas pelo movimento.” (nota de rodapé, p. 15)</p> <p>“Isso [a supressão do movimento] se traduz, por exemplo, na imposição de longos momentos de espera — em fila ou sentada — em que a criança deve ficar quieta, sem se mover; ou na realização de atividades mais sistematizadas, como de desenho, escrita ou leitura, em que qualquer deslocamento, gesto ou mudança de posição pode ser visto como desordem ou indisciplina.” (p. 17)</p> <p>“Além do objetivo disciplinador apontado, a permanente exigência de contenção motora pode estar baseada na idéia de que o movimento impede a concentração e a atenção da criança, ou seja, que as manifestações motoras atrapalham a aprendizagem. Todavia, a julgar pelo papel que os gestos e as posturas desempenham junto à percepção e à representação, conclui-se que, ao contrário, é a impossibilidade de mover-se ou de gesticular que pode dificultar o pensamento e a manutenção da atenção.” (p. 17)</p> <p>“O <b>movimento</b> para a criança pequena significa muito mais do que mexer partes do corpo ou deslocar-se no espaço. A criança se <b>expressa e</b></p>
--	--

	<p><b>se comunica</b> por meio dos <b>gestos</b> e das mímicas faciais e interage utilizando fortemente o apoio do corpo.” (p. 18)</p> <p>“É muito grande a influência que a cultura tem sobre o desenvolvimento da <b>motricidade infantil</b>, não só pelos diferentes significados que cada grupo atribui a <b>gestos</b> e <b>expressões</b> faciais, como também pelos diferentes <b>movimentos</b> aprendidos no manuseio de objetos específicos presentes na atividade cotidiana, como pás, lápis, bolas de gude, corda, estilingue etc.” (p. 19)</p> <p>“Os <b>jogos</b>, as <b>brincadeiras</b>, a dança e as práticas esportivas revelam, por seu lado, a cultura corporal de cada grupo social, constituindo-se em atividades privilegiadas nas quais o movimento é aprendido e significado.” (p. 19)</p> <p>“é importante que o trabalho incorpore a <b>expressividade</b> e a mobilidade próprias às crianças.” (p. 19)</p> <p>“Compreender o <b>caráter lúdico e expressivo</b> das manifestações da <b>motricidade infantil</b> poderá ajudar o professor a organizar melhor a sua prática, levando em conta as necessidades das crianças.” (p. 19)</p> <p>“No plano da consciência corporal, nessa idade a criança começa a reconhecer a imagem de seu corpo, o que ocorre principalmente por meio das interações sociais que estabelece e das <b>brincadeiras</b> que faz diante do espelho. Nessas situações, ela aprende a reconhecer as características físicas que integram a sua pessoa, o que é fundamental para a <b>construção de sua identidade</b>.” (p. 23)</p> <p>“As práticas culturais predominantes e as possibilidades de exploração oferecidas pelo meio no qual a criança vive permitem que ela desenvolva capacidades e <b>construa repertórios próprios</b>.” (p. 24)</p> <p>“A <b>dimensão subjetiva do movimento deve ser contemplada e acolhida em todas as situações do dia-a-dia</b> na instituição de educação infantil, possibilitando que as crianças utilizem gestos, posturas e ritmos para se expressar e se</p>
--	--

	<p>comunicar.” (p. 30)</p> <p>“A dimensão expressiva do movimento engloba tanto as expressões e comunicação de idéias, sensações e sentimentos pessoais como as manifestações corporais que estão relacionadas com a cultura. A dança é uma das manifestações da cultura corporal dos diferentes grupos sociais que está intimamente associada ao desenvolvimento das capacidades expressivas das crianças. <b>A aprendizagem da dança pelas crianças, porém, não pode estar determinada pela marcação e definição de coreografias pelos adultos.</b>” (p. 30)</p> <p>“A <b>cultura popular infantil</b> é uma riquíssima fonte na qual se pode buscar cantigas e brincadeiras de cunho afetivo nas quais o contato corporal é o seu principal conteúdo” (p. 30)</p> <p>“o professor precisa estar bastante atento aos <b>conhecimentos prévios das crianças</b> acerca de si mesmas e de sua corporeidade, para adequar seus projetos e a melhor maneira de trabalhá-los com o grupo de crianças.” (p. 33)</p> <p>“É importante <b>possibilitar diferentes movimentos</b> que aparecem em atividades como lutar, dançar, subir e descer de árvores ou obstáculos, jogar bola, rodar bambolê etc. Essas experiências devem ser oferecidas sempre, com o cuidado de evitar enquadrar as crianças em modelos de comportamento estereotipados, associados ao gênero masculino e feminino, como, por exemplo, não deixar que as meninas joguem futebol ou que os meninos rodem bambolê.” (p. 37)</p> <p>“Os primeiros <b>jogos de regras</b> são valiosos para o desenvolvimento de capacidades corporais de equilíbrio e coordenação, mas trazem também a oportunidade, para as crianças, das primeiras <b>situações competitivas</b>, em que <b>suas habilidades poderão ser valorizadas</b> de acordo com os objetivos do jogo.” (p. 37)</p> <p>“O professor deve refletir sobre as <b>solicitações corporais das crianças</b> e sua atitude diante das manifestações da <b>motricidade infantil</b>, compreendendo seu <b>caráter lúdico e</b></p>
--	--

	<p><b>expressivo.”</b> (p. 39)</p> <p>“Os conteúdos relacionados ao <b>movimento deverão ser trabalhados inseridos na rotina.</b> As atividades que buscam valorizar o movimento nas suas dimensões expressivas, instrumentais e culturais podem ser realizadas diariamente de maneira <b>planejada ou não.</b>” (p. 39)</p> <p>“A avaliação do movimento deve ser contínua, levando em consideração os processos <b>vivenciados</b> pelas crianças, resultado de um trabalho intencional do professor.” (p. 40)</p>
<p>BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. <b>Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil</b> / Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2010.</p>	<p>“Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da <b>ampliação de experiências</b> sensoriais, <b>expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla,</b> expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança” (p. 25)</p>