



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
CÂMPUS BAURU



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA
MESTRADO PROFISSIONAL**

**CURRÍCULO, INFÂNCIA E EDUCAÇÃO CORPORAL: FUNDAMENTOS NA
PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL E ORIENTAÇÕES CURRICULARES NO
CAMPO DA INTERDISCIPLINARIDADE**

CRISTIANE APARECIDA SILVEIRA DOS SANTOS

BAURU
2016

CRISTIANE APARECIDA SILVEIRA DOS SANTOS

**CURRÍCULO, INFÂNCIA E EDUCAÇÃO CORPORAL: FUNDAMENTOS NA
PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL E ORIENTAÇÕES CURRICULARES NO
CAMPO DA INTERDISCIPLINARIDADE**

Dissertação apresentada à Faculdade de Ciências do Campus de Bauru, Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para a obtenção de título de Mestre em Ensino no Programa de Pós-graduação em Docência para a Educação Básica, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Dagmar Ap. Cyntia F. Hunger e co-orientação da Prof^a. Dr^a. Fernanda Rossi.

BAURU
2016

Santos, Cristiane Aparecida Silveira dos.
Currículo, infância e educação corporal:
fundamentos na perspectiva histórico-cultural e
orientações curriculares no campo da
interdisciplinaridade / Cristiane Aparecida Silveira
dos Santos, 2016
172 f.

Orientadora: Dagmar Aparecida Cyntia França Hunger
Co-orientadora: Fernanda Rossi

Dissertação (Mestrado)- Universidade Estadual
Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2016

1. Currículo. 2. Infância. 3. Educação corporal.
4. Perspectiva Histórico-Cultural.
5. Interdisciplinaridade. I. Universidade Estadual
Paulista. Faculdade de Ciências. II. Título.

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE Mestrado de CRISTIANE APARECIDA SILVEIRA DOS SANTOS, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS.

Aos 19 dias do mês de fevereiro do ano de 2016, às 09:30 horas, no(a) Anfiteatro do Prédio da Pós Graduação, reuniu-se a Comissão Examinadora da Defesa Pública, composta pelos seguintes membros: Profa. Dra. DAGMAR APARECIDA CYNTHIA FRANÇA HUNGER do(a) Departamento de Educação Física / Faculdade de Ciências de Bauru, Profa. Dra. GUIOMAR JOSEFINA BIONDO do(a) Departamento de Artes e Repr Gráfica / Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação de Bauru, Profa. Dra. MARIA DO CARMO MONTEIRO KOBAYASHI do(a) Departamento de Educação / Faculdade de Ciências de Bauru, sob a presidência do primeiro, a fim de proceder a arguição pública da DISSERTAÇÃO DE Mestrado de CRISTIANE APARECIDA SILVEIRA DOS SANTOS, intitulada "CURRÍCULO, INFÂNCIA E EDUCAÇÃO CORPORAL: FUNDAMENTOS NA PERSPECTIVA DA ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL E DIRETRIZES CURRICULARES NO CAMPO DA INTERDISCIPLINARIDADE". Após a exposição, a discente foi arguida oralmente pelos membros da Comissão Examinadora, tendo recebido o conceito final: APROVADA. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelos membros da Comissão Examinadora.


Profa. Dra. DAGMAR APARECIDA CYNTHIA FRANÇA HUNGER


Profa. Dra. GUIOMAR JOSEFINA BIONDO


Profa. Dra. MARIA DO CARMO MONTEIRO KOBAYASHI

O título foi alterado para:

"Currículo, Infância e Educação Corporal:
Fundamentos na perspectiva Histórico-Cultural
e Orientações Curriculares no campo
da Interdisciplinaridade"


Orientadora

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela iluminação e pelo dom do discernimento.

A meu querido esposo Vitor, pelo apoio incondicional em todos os momentos, dedicação, cumplicidade e amor.

Aos meus filhos: Vitor Eduardo, Luiz Fernando, Vivian Gabriela e Vitória Maria pela paciência, pela compreensão nos momentos em que deixei de estar com eles para estudar e concluir meus trabalhos, e pela colaboração nas divisões das tarefas diárias.

À Prof.^a Guiomar que, mais do que mestra, sempre me incentivou nos estudos e na aquisição de novos conhecimentos, muitas vezes exigente e crítica com o meu trabalho, mas, acima de tudo, encorajadora.

À Prof.^a Dagmar pelas orientações significativas, pela contribuição na minha formação profissional e pela confiança depositada no meu projeto, espero ter correspondido às expectativas.

À Prof.^a Fernanda, pela co-orientação e pelos socorros precisos, principalmente nos momentos mais difíceis e pela significativa participação na minha formação profissional.

À Prof.^a Lilian, pelo carinho, incentivo e conhecimento que me enriqueceram profissionalmente.

À Prof.^a Maria do Carmo, por contribuir e participar da banca examinadora da defesa de mestrado.

Aos professores que transmitiram novos conhecimentos, contribuindo grandemente com nossa formação no mestrado profissional, em especial aos professores Marcos Jorge, Eliana Zanata, Rita Melissa, Vera Capellini, Thais Tezani, Antonio Marques, Ana Caldeira, Lilian Ferreira, Dagmar Hunger e Fernanda Rossi.

À Prof.^a Patrícia, por aceitar participar como suplente na Comissão Examinadora.

Aos meus vinte e quatro colegas e companheiros nessa empreitada, pelos momentos alegres, difíceis, inseguros, em que um amparou o outro para chegarmos até aqui.

Aos outros colegas que estiveram comigo em alguma disciplina como aluna especial e que tenho em tão grande estima.

Às professoras, amigas e colegas de trabalho de tantos anos, que torceram comigo desde o início do processo seletivo.

Aos meus familiares, que sempre me incentivaram.

Às professoras que participaram da pesquisa e muito colaboraram para a realização deste projeto.

Muito obrigada!

Se não morre aquele que escreve um livro, ou planta uma árvore, com mais razão não morre o educador que semeia a vida e escreve na alma.

BERTOLD BRECHT

RESUMO

Na presente pesquisa, analisou-se a prática pedagógica de um grupo de professoras da Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru, considerando-se o conhecimento do Projeto Político Pedagógico que orientam o processo de ensino e aprendizagem, o planejamento dos conteúdos, objetivos, procedimentos e a relação espaço, tempo e material na área de conhecimento de Movimento na Educação Infantil. Para tanto, realizou-se a revisão da literatura, abordando-se os aspectos: a) construção sócio-histórica da educação brasileira, da infância, do corpo e da Educação Infantil no Brasil; e b) uma concepção de currículo na/da infância a partir de uma proposta de currículo interdisciplinar na perspectiva histórico-cultural. No que diz respeito à metodologia, realizou-se uma pesquisa-ação a partir de uma análise sob o enfoque qualitativo. Para complementar a pesquisa, utilizou-se, como instrumento, um questionário descritivo e uma entrevista semiestruturada. Da pesquisa, evidenciaram-se as limitações e dificuldades das professoras generalistas em relação à área do movimento e constatou-se que possuem uma concepção empírica quanto ao planejamento e à organização ensino-aprendizagem. Concluiu-se que essas limitações e dificuldades são resultantes da formação inicial que não contempla a formação nessa área e da falta de interesse em buscar sanar essas falhas na formação continuada, o que as levam a práticas de meras atividades recreativas e lúdicas, descomprometidas com um bom ensino, que possibilite o desenvolvimento infantil pleno. Assim sendo, como resultante da pesquisa-ação, realizadas as etapas/fases de coletas, análises, reflexões, geraram-se as Orientações Curriculares dos Conteúdos de Educação Física da/na Infância: uma proposta histórico-cultural e interdisciplinar. Para a geração desse produto, foi realizado um estudo teórico metodológico referente aos temas necessários para a sua construção. Essa proposta está estruturada em três partes: uma introdução e apresentação justificando sua relevância; um breve estudo apontando os princípios que fundamentam a perspectiva histórico-cultural e as suas contribuições para a educação; e orientações curriculares a partir de uma abordagem interdisciplinar com o tema *corpo* para serem trabalhadas com crianças de 4 e 5 anos na Educação Infantil. Considera-se que essas orientações possibilitem ao professor pensar, analisar sua prática pedagógica; planejar e organizar o processo ensino aprendizagem; refletir e avaliar os resultados para a apropriação dos conhecimentos pelas crianças.

Palavras-chave: Currículo. Infância. Educação Corporal. Perspectiva Histórico-Cultural. Interdisciplinaridade.

ABSTRACT

In the present study aimed to, through action research with a basic education teachers group Children's Municipal System of Education Bauru initially analyzed the pedagogical practice considering the knowledge of the Pedagogical Political Project to guide the process teaching and learning, planning of the contents, objectives and procedures and the relationship between space, time and material in Motion area of expertise in early childhood education with the main purpose to propose a reasoned curriculum from the perspective of historical-cultural approach and curriculum guidelines in Interdisciplinary field of / in childhood, aiming to guide the teaching practice of generalist teachers who teach children of four and five belonging to the Basic Education - Child. To this end, it was carried out a literature review covering up aspects: a) the historical social construction of Brazilian education, childhood, body and Early Childhood Education in Brazil, b) curriculum design in / childhood from a proposal for interdisciplinary curriculum in view of the historical-cultural approach. With regard to the methodology, a research based on an analysis from a qualitative approach was carried out. For this investigative category, it was used action research, with a focus group of teachers who work with early childhood education. To complement the survey instrument, it was used as a descriptive questionnaire and a semi-structured interview. Research showed the limitations and difficulties of generalist teachers in relation to the movement area. It was found to possess an empirical approaches to the planning and teaching-learning organization and it was concluded that these limitations and difficulties are arising from the initial training does not include training in this area and the lack of interest in seeking remedy these faults in the continuing education that lead to practices of mere recreational and play activities uncompromised with a good education that enables full child development. Therefore, as a result of action research, carried out the steps / stages of collection, analysis, reflections, was generated the Educational Project in the Perspective of Historical-Cultural Approach and Curriculum Guidelines at the Interdisciplinary Course. For the generation of this project was carried out a methodological theoretical study on the matters necessary for the construction of this project.

Keywords: Curriculum. Childhood. Body education. Historical-Cultural approach. Interdisciplinarity.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1: METODOLOGIA	17
1.1 Natureza, abordagem teórica e procedimentos da pesquisa	17
1.2 Descrição do grupo focal e campo investigativo	20
1.3 O processo da pesquisa-ação	23
1.4 Procedimentos do questionário e entrevistas de fontes orais	25
CAPÍTULO 2: EDUCAÇÃO E INFÂNCIA: DUAS NOTAS TOCADAS NO TEMPO	28
2.1 Educação Brasileira: história e atualidade	28
2.1.1 Novo cenário com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	33
2.2 Infância: aspectos sociais, históricos e contemporaneidade	35
2.2.1. Infância na Modernidade Líquida	42
2.2.2 Educação, corpo e infância	45
2.3 Educação Infantil Brasileira: uma análise documental e real	48
2.4 Educação Infantil na cidade de Bauru	51
CAPÍTULO 3: CURRÍCULO E CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	56
3.1 Currículos e sua significação no contexto brasileiro	56
3.2 Currículo e teorias curriculares	59
3.3 Currículo e educação infantil	63
3.3.1 Influências pedagógicas para a Educação Infantil Brasileira	64
3.3.2 De recreação à escolarização: caminhos para a construção do currículo na educação infantil	68
3.3.3 Quanto à organização do trabalho pedagógico	74
3.4 Currículo na Perspectiva Histórico-Cultural	76
3.5 Currículo interdisciplinar	79
CAPÍTULO 4: PLANEJAMENTO, CONTEÚDOS E ORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA	82
4.1 Planejamento que orienta o trabalho pedagógico na área de movimento	82
4.1.1 Referências teóricas e concepções que orientam a organização do trabalho pedagógico na área de movimento	84
4.1.2 Papel pedagógico da gestora na organização do processo ensino-aprendizagem	85
4.2 Organização e estruturação espaço/ tempo/ material	88
4.3 Conteúdos mais importantes para cada faixa etária	93
4.4 Elaboração do Projeto Político-Pedagógico e sua estrutura/organização quanto à área de movimento	97

CAPÍTULO 5: ORIENTAÇÕES CURRICULARES DE CONTEÚDOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA/NA INFÂNCIA: UMA PROPOSTA NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL E INTERDISCIPLINAR (PRODUTO)	100
5.1 Introdução	100
5.2 Apresentação	102
5.3 Apropriação cultural e desenvolvimento infantil	104
5.4 Aprendizagem, ensino e desenvolvimento	106
5.5 Atividade principal da criança de 4 e 5 anos	109
5.6 Corpo e infância	112
5.7 Orientações didáticas no campo interdisciplinar	114
5.8 Apontamentos Finais sobre o Produto: Orientações Curriculares de conteúdos de Educação Física da/na Infância: uma Proposta Histórico-Cultural e Interdisciplinar	132
5.9 Bibliografia Recomendada	133
5.10 Bibliografia Infantil	134
5.11 Sites Recomendados	135
CONSIDERAÇÕES FINAIS	136
REFERÊNCIAS	143
APÊNDICE A: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	151
Dados de identificação:	151
APÊNDICE B: Questionário realizado com as seis professoras que atuam com crianças de 4 e 5 anos	152
APÊNDICE C: transcrições dos questionários a partir dos itens analisados	153
APÊNDICE D: Questões abertas utilizadas nas entrevistas semiestruturadas	157
APÊNDICE E: Transcrição das entrevistas semiestruturadas feitas com as professoras do grupo focal	158
APÊNDICE F: Relatos das atividades desenvolvidas nas reuniões com o grupo de professoras participantes da pesquisa-ação	170

INTRODUÇÃO

Considerando-se que, historicamente a Educação Física foi estabelecendo práticas pedagógicas, finalidades, conteúdos e modos de organização próprios que os definiram como uma disciplina – dadas as influências de um processo político e científico (especificamente por diversas perspectivas teóricas fundamentadas) - é importante pensar o quanto essa área de conhecimento contribui para a formação de nossas crianças desde a tenra idade.

Defende-se essa disciplina não só e unicamente como uma mera prática de atividades motoras, mas devida e cientificamente como uma área de conhecimento, que tem em seu suporte teórico a perspectiva histórico-cultural e metodológica, uma reflexão sobre a cultura corporal, apresentando-se como uma linguagem, um conhecimento universal e um patrimônio cultural a ser sistematizado e transmitido aos alunos. Esta reflexão permitirá ao aluno a compreensão da realidade natural e social, complexa e contraditória a partir da visão de totalidade.

Nessa perspectiva da reflexão da Cultura Corporal, a expressão corporal é uma linguagem, um conhecimento universal, patrimônio da humanidade que igualmente precisa ser transmitido e assimilado pelos alunos na escola. A sua ausência impede que o homem e a realidade sejam entendidos dentro de uma visão de totalidade. Como compreender a realidade natural e social, complexa e contraditória, sem uma reflexão sobre a cultura corporal humana? (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 29)

A LDB 9394/96, em seu Artigo 26, atribui à Educação Física a condição de “componente curricular obrigatório inserido na proposta da escola”. Para Neira e Nunes (2008), a Educação Física, por sua vez, entendida como componente curricular e não como atividade, por possuir práticas de significação específicas, caracteriza-se como um espaço de disputa simbólica dos saberes corporais, saberes estes que representam os conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade no seu processo histórico e social e que devem ser transmitidos pela escola, instituição legitimada histórica e socialmente.

Portanto, numa reflexão sobre a cultura corporal, a Educação Física busca:

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 formas de representação simbólica de realidades vividas

pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 26)

As políticas públicas, institucionalizadas na educação nacional, verbalizam o discurso do direito de igualdades de oportunidade, principalmente o direito de acesso à escola, em que, recentemente, é visível a preocupação das diversas instâncias no cumprimento desse direito, mas, como apresenta Formosinho (2007), o número crescente de vagas nos mostra a reprodução do mesmo ensino para todos, sem o respeito à diversidade. A reprodução de um currículo hegemônico carrega em si uma cultura homogênea de afirmação da classe dominante sobre a classe dominada.

Para Neira (2011, p. 10), “tudo o que acontece nas aulas e para além delas é uma questão de currículo”.

Para Silva (2007), o currículo é resultado da seleção de conhecimentos e saberes que irão constituir-lo. Esses conhecimentos e saberes moldam as pessoas que vão segui-lo. Portanto, currículo é uma questão de conhecimento e identidade.

Nos estudos sobre currículo, as teorias se diferenciam. As teorias tradicionais apresentam-se como neutras, científicas e objetivas. As teorias chamadas críticas e pós-críticas, superando a tradicional, argumentam que nenhuma teoria de currículo é neutra, científica ou desinteressada: as teorias implicam relações de poder. Neste sentido, argumenta Silva (2007, p. 16), “as teorias de currículo, tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionados, buscam justificar por que “esses conhecimentos” e não “aqueles” devem ser “selecionados””.

Dados os saberes da experiência como professora de Educação Infantil há mais de 20 anos, e formação inicial em Educação Física e Pedagogia, verifica-se nas escolas de Educação Infantil uma disparidade existente entre programas curriculares da área de movimento e as práticas pedagógicas de professores generalistas (sem formação específica em Educação Física), causando a esses profissionais dúvidas e incertezas que os levam a rechaçarem a área e transformarem-na apenas em mera atividade recreativa, argumento que motivou essa pesquisa realizada no mestrado profissional desse Programa de Pós-Graduação em Docência para Educação Básica, e conseqüentemente a proposição de um produto objetivando amenizar essa problemática.

No entanto, há, no campo educacional, uma consciência de que um desenvolvimento infantil pleno vai além do campo cognitivo, pois somos dotados de vários aspectos: cognitivo, motor, afetivo, social, estético, criativo, expressivo etc., mas, ainda assim, observa-se que muitos educadores, de um modo geral, desdenhem o aspecto motor na formação educacional das crianças, um pensamento empírico presente na Educação Infantil.

Justifica-se a disparidade entre a formação inicial e a falta de conhecimento específico na área, sendo que os generalistas têm uma formação geral e precisam administrar todas as áreas do conhecimento. Mesmo a formação continuada ainda não tem contemplado essa dificuldade (CANDAUI, 1997).

Com essa disparidade, seria necessário refletir sobre esses aspectos e buscar soluções que sanem essas dificuldades e articulem teoria e prática e que ofereçam subsídios teóricos e metodológicos para que professores generalistas atuem com a área de Movimento no desenvolvimento infantil.

Verifica-se, no Sistema Municipal de Educação de Bauru, o comprometimento dos professores com a busca da qualidade da educação e com a formação integral das crianças de Educação Básica Infantil. Esses professores, em geral, possuem formação inicial específica em Educação Infantil no antigo Magistério – requisito para o ingresso no quadro do magistério municipal em décadas anteriores e complementação na formação superior em Licenciatura em Pedagogia, como exigido na atual legislação. Entretanto, isso não assegura a formação específica em áreas, como Educação Física e Artes, o que coloca as generalistas numa situação de desvantagem e insegurança no trato com as áreas referentes a essas disciplinas. Situação menos presente em relação às outras áreas de conhecimento em que, de modo geral, os professores têm interesse em buscar respostas para as suas faltas em estudos e cursos de formação continuada.

Observa-se que a atuação desses professores, ao longo de muitas décadas, deu-se a partir de uma visão meramente empírica no trato com a área de movimento, apenas como atividades recreativas e brincadeiras infantis para entreter e divertir, ou como atividade auxiliar às outras áreas de conhecimento e não como uma área que possui seu contributo no desenvolvimento motor infantil.

Desse modo, emerge, como problemática principal dessa pesquisa, inicialmente evidenciar os aspectos que limitam e/ou dificultam os professores na/da

prática pedagógica, processo ensino-aprendizagem de conteúdos no trabalho com a área de Movimento em relação à formação da infância.

Assim sendo, objetivou-se, com a pesquisa-ação, analisar a prática pedagógica na área de conhecimento de Movimento na Educação Infantil, com a finalidade de propor um programa curricular fundamentado na perspectiva Histórico-Cultural e orientações curriculares no campo da interdisciplinaridade da/na infância, objetivando orientar a prática pedagógica de professoras generalistas que lecionam para as crianças de quatro e cinco anos pertencentes à Educação Básica – Infantil.

Para tanto, realizou-se, a partir das perspectivas das professoras generalistas: a) análise das condições nas quais as professoras dessa etapa da educação planejam suas aulas e quais referências e concepções as orientam e as subsidiam nessa etapa de organização; b) verificação de como se encontra estruturada a organização escolar, o papel pedagógico, as práticas pedagógicas de movimento, especificamente como se efetivam as atividades numa relação tempo/espço/material; c) levantamento dos conteúdos e procedimentos que as professoras consideram importantes para o desenvolvimento das atividades de movimento; e d) por fim e, em conjunto com esses professores, elaboração da proposta intitulada *Orientações Curriculares dos Conteúdos de Educação Física da/na Infância: uma proposta histórico-cultural e interdisciplinar*, que tenha como tema *Corpo* para orientar professores que atuam com crianças de quatro e cinco anos.

Justifica a presente pesquisa-ação e a coleta de dados junto às professoras o objetivo de analisar a prática pedagógica e elaborar uma proposta curricular, articulando-se teoria e prática na área de movimento, entendendo-se que a construção dessa proposta servirá de referência a outros professores que atuam com essa faixa etária, principalmente no processo educativo em relação à área de Movimento, foco desta pesquisa.

A pesquisa apresenta-se estruturada em cinco capítulos.

A metodologia da pesquisa a partir de uma análise sob o enfoque qualitativo é apresentada no primeiro capítulo, em que se faz referência aos membros participantes da pesquisa-ação: o grupo focal de professoras que atuam com a educação infantil, e os instrumentos de pesquisa utilizados junto a essas professoras: questionário descritivo e entrevista semi-estruturada.

O segundo capítulo faz referência à construção sócio-histórica da educação brasileira, a concepção de infância e corpo na Educação Infantil.

No terceiro capítulo, apresenta-se a concepção de currículo, faz-se um estudo sobre as teorias curriculares, apresenta-se a reflexão de currículo na Educação Infantil, currículo na perspectiva histórico-cultural e currículo interdisciplinar para a formação da infância brasileira.

No quarto capítulo, são analisados os dados coletados com vias a responder a problemática da pesquisa, que foram categorizadas em: *Planejamento que orienta o trabalho pedagógico na área de movimento*. Esta categoria está subdividida em duas subcategorias, que são: *referências teóricas e concepções que orientam a organização do trabalho pedagógico e o papel pedagógico da gestora na organização do processo ensino-aprendizagem; organização e estruturação espaço/tempo/material; conteúdos mais importantes para cada faixa etária; elaboração do Projeto Político Pedagógico e sua estrutura/organização quanto à área de Movimento*.

Por fim, no quinto capítulo, apresenta-se o produto construído a partir dos estudos com o grupo focal. Com referência ao produto, têm-se as seguintes fases: uma investigação junto ao grupo focal participante da pesquisa-ação; um estudo teórico metodológico referente aos temas necessário para a construção do produto; e, por fim, a construção do produto propriamente dito.

CAPÍTULO 1: METODOLOGIA

Apresentam-se, na sequência: a metodologia da pesquisa, um estudo de caso, abordando-se a sua natureza qualitativa; o método de abordagem na perspectiva histórico-cultural, a pesquisa-ação; os instrumentos utilizados para a coleta de dados com doze professoras participantes do grupo focal (seis do questionário e oito da entrevista semi-estruturada); e a teoria referente à análise do conteúdo; a pesquisa bibliográfica e documental, imprescindível para a elaboração dos capítulos referentes à Educação, Infância e Currículo, especialmente, para contextualizar a problemática em questão e fundamentar a discussão e a análise dos dados da pesquisa.

1.1 Natureza, abordagem teórica e procedimentos da pesquisa

Buscou-se, nesta pesquisa, uma análise sob o enfoque qualitativo a partir da investigação fundamentada no método de abordagem reflexivo de uma questão histórica e atual para responder à problemática verificada na Educação Infantil, em que professores generalistas, isto é, professores que ministram aulas em diversas áreas de conhecimento com formação em Magistério e/ou Pedagogia, encontram limitações e dificuldades nas práticas pedagógicas da área de movimento, levando-os a rechaçarem os conteúdos da área e a transformá-los apenas em mera atividade recreativa.

Para Bardin (2011, p. 145), a análise qualitativa é válida quando da “elaboração das deduções específicas sobre um acontecimento ou uma variável de inferência precisa, e não em inferências gerais”.

Para esta análise propôs-se uma investigação de estudo de caso de um grupo focal de doze professoras generalistas da Educação Básica Infantil que atuam e/ou atuaram, em anos anteriores, com crianças de quatro a cinco anos, que pertencem à Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru.

Como apontam Lüdke e André:

Para realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele. (LÜDKE ANDRÉ, 2012, p. 1)

Nesta pesquisa, privilegiou-se reunir o pensamento e a ação de um grupo de professoras, com a tentativa de coletar conhecimentos de aspectos da realidade concreta em relação ao ensino-aprendizagem, que servirão para compor uma análise que proponha soluções aos problemas aqui apresentados (LÜDKE; ANDRÉ, 2012).

Para as autoras, os pressupostos que orientam o pensamento do pesquisador também são significativos para nortear as abordagens de pesquisa (LÜDKE; ANDRÉ, 2012), principalmente quando esse [o pesquisador] atua ou faz parte do campo investigativo, ou tem vasta experiência nesse campo. Assim, mesmo que o pesquisador contemple pressupostos teóricos iniciais, deve estar atento a novos elementos que emergirem ou forem detectados durante a pesquisa.

Destarte, que a pesquisa na abordagem qualitativa, segundo apresenta Lüdke e André (2012, p. 13) citando Bogdan e Biklen (1982),

Envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes.

Importante destacar que, na pesquisa qualitativa, a hipótese do problema *a priori* se mostra ampla e, com o decorrer do estudo, vai se afunilando, destacando-se com mais precisão o foco de pesquisa (LÜDKE; ANDRÉ, 2012).

Desenvolveu-se uma pesquisa-ação, buscando-se corresponder ao que Thiollent (2009) define, ou seja:

(...) consiste acoplar pesquisa e ação em um processo no qual os autores implicados participam junto com os pesquisadores, para chegarem interativamente a elucidar a realidade em que estão inseridos identificando problemas coletivos, buscando e experimentando soluções em situação real. (p. 2)

Baseada na pesquisa participante, a pesquisa-ação tem sido concebida como metodologia de articulação do conhecer e do agir. Todos os envolvidos, pesquisador e observados se tornam coautores na elaboração da problemática de ação, na pesquisa em si, na busca de soluções, como também nas tomadas de decisões (THIOLLENT, 2009).

O papel do pesquisador se apresenta como o de um observador participante, que apresenta ao grupo de pesquisa a sua identidade de pesquisador, revela os

objetivos do estudo, podendo ter acesso a amplas informações decorrentes das reflexões apresentadas pelo grupo, muitas dessas até confidenciais, que necessitam de sigilo de seus participantes e do controle do pesquisador sobre o que pode ou não tornar público (LÜDKE; ANDRÉ, 2012).

Para efetivação desta pesquisa, foram realizadas dez reuniões com intervalos semanais, com as doze professoras do grupo focal, de acordo com a disponibilidade do calendário municipal de 2015, com a proposta de estudo de um referencial teórico que respondesse às expectativas e às investigações inerentes à problemática do tema. Os referenciais serão destacados no quadro de estudos realizados nas reuniões de pesquisa-ação (vide quadro 2).

Com o intuito de ampliar a coleta dos dados para compor a análise de estudo, foram realizados questionários descritivos individuais com questões abertas, com as seis professoras que atuavam em 2015, com crianças de 4 e 5 anos. Também foi realizada a coleta de fontes orais, ou seja, entrevista semi-estruturada com oito participantes do grupo focal (na entrevista, incluem-se duas profissionais que atuaram em anos anteriores, com turmas de quatro e cinco anos e que, atualmente, estão atuando com outras faixas etárias), as quais serão analisadas no capítulo quarto.

A coleta oral foi feita por meio de uma entrevista semi-estruturada, que se trata de uma entrevista a partir de um esquema básico, mas menos rígido, em que o entrevistador faz as necessárias adaptações e que apresenta vantagens, como a captação imediata e corrente das informações e um amplo aprofundamento do tema, assim como correções e esclarecimentos (LÜDKE; ANDRÉ, 2012).

A flexibilidade com a qual se estrutura a entrevista semiestruturada incidiu nas razões pelas quais se optou por introduzir esse tipo de coleta, para captar oralmente respostas que não foram possíveis de serem aprofundadas por meio do questionário descritivo.

Como última etapa da pesquisa-ação, propôs-se a organização de um produto a partir da construção de Orientações Curriculares de conteúdos de Educação Física da/na infância: uma proposta na perspectiva histórico-cultural e interdisciplinar com a temática *Corpo*, construído a partir das reuniões realizadas com o grupo focal participante da pesquisa.

O material coletado foi analisado segundo a proposta de análise de conteúdo de Bardin (2011). Esta abordagem apresenta por finalidade deduções lógicas e

justificadas de conteúdos, utilizando-se de variáveis inferidas, objetivando-se conclusões e resultados confiáveis, pois, segundo definição da autora, a análise de conteúdo designa-se como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (qualitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (BARDIN, 2011, p. 48).

Nesta análise, foram consideradas três etapas: a) pré-análise; b) exploração do material; e c) tratamento dos resultados, inferência e interpretação (BARDIN, 2011).

Para Bardin (2011), a pré-análise se refere à fase de organização e sistematização das ideias iniciais. Para essa primeira fase, recorre-se

À escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação de hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final (p. 125).

Com todo o material coletado, seguidas as operações indicadas na pré-análise, partiu-se para a aplicação sistemática das decisões tomadas, ou seja, a administração das técnicas no *corpus* (BARDIN, 2011).

Os resultados brutos obtidos passaram por um tratamento, de maneira a serem significativos e válidos, aos quais se propõem inferências para interpretações sobre os objetivos previstos ou outras descobertas inesperadas (BARDIN, 2011).

1. 2 Descrição do grupo focal e campo investigativo

O Grupo Focal:

A pesquisa se realizou com um grupo de doze professoras do Sistema de Educação Infantil da Prefeitura de Bauru, estado de São Paulo, pertencentes a uma mesma EMEI (Escola Municipal de Educação Infantil), que atendem crianças de 1 a 5 anos de idade, com atendimento matutino e vespertino.

Essas profissionais possuem formação específica para atuarem com crianças da Educação Infantil. Portanto, a maioria possui Licenciatura em Pedagogia ou outra área afim, mas, entre elas, apenas uma permanece apenas com a Habilitação para

o Magistério, com especialização em Educação Infantil, pois, quando ingressou no magistério público municipal, esse era o pré-requisito exigido.

Para a realização da pesquisa, guardou-se o sigilo da identidade de cada participante e depoente e, para tanto, essas serão identificadas usando-se a letra P (maiúscula) de professora, seguida do numeral de 1 a 12, conforme o número de participante da pesquisa.

Importante também destacar algumas das características das participantes, principalmente quanto à idade de vida, turma/idade dos alunos para quem leciona, tempo de docência na Educação Infantil e formação acadêmica/profissional.

Quadro 1: AS DOZE PROFESSORAS PARTICIPANTES DA PESQUISA

IDENTIFICAÇÃO	IDADE	TURMA - IDADE DOS ALUNOS	TEMPO DE DOCÊNCIA NA ED. INFANTIL	FORMAÇÃO ACADÊMICA	FORMAÇÃO PÓS-GRADUAÇÃO
P1	25 anos	Jd. I 4 anos	5 anos	Pedagogia	Cursando
P2	38 anos	Jd. II 5 anos	15 anos	Pedagogia	Não
P3	53 anos	M II 3 anos	22 anos	Psicologia	Cursando
P4	47 anos	Jd. II 5 anos	22 anos	Pedagogia	Sim
P5	36 anos	Jd. I 4 anos	09 anos	Pedagogia	Sim
P6	49 anos	Jd. II 5 anos	19 anos	Pedagogia	Não
P7	31 anos	M I 2 anos	10 anos	Pedagogia	Sim
P8	42 anos	M II 3 anos	07 anos	Pedagogia	Cursando
P9	39 anos	Educação Especial	05 anos	Pedagogia	Sim
P10	55 anos	M I 2 anos	25 anos	Pedagogia	Não
P11	62 anos	M II 3 anos	25 anos	Não	Não
P12	48 anos	Jd. I 4 anos	25 anos	Pedagogia	Sim

Fonte: SANTOS, 2016, elaboração própria.

As professoras pertencentes ao grupo focal (doze professoras) possuem diversificada experiência de atuação na profissão, sendo que três possuem mais de vinte e cinco anos de profissão e atuação na educação infantil; e outras, variando entre cinco a vinte e dois anos atuando na educação infantil municipal e particular.

Quanto à formação, apenas uma professora não possui Ensino Superior e também não investiu na própria carreira e formação, permanecendo com apenas o 2º Grau e a Habilitação para o Magistério.

Com exceção de uma professora que não progrediu na investidura da carreira, todas as outras onze possuem curso superior: uma em Psicologia e as outras dez em Pedagogia. Dessas onze professoras, cinco possuem formação em pós-graduação *lato sensu* em alguma área da Educação; três estão cursando; e quatro não possuem pós-graduação. A professora P7 está, atualmente, cursando pós-graduação *stricto sensu*.

Todas compreendem uma jornada de trabalho de quatro horas em sala de aula e de cinco a vinte horas de ATP (Atividade de Trabalho Pedagógico).

As horas dedicadas ao ATP acontecem individualmente, em horários previamente determinados e são utilizadas para estudo, planejamento, formação continuada, atendimento a pais e alunos etc.

As horas dedicadas ao ATPC (Atividade de Trabalho Pedagógico Coletivo), duas horas semanais,¹ acontecem coletivamente, em horário noturno previamente determinado e tem como objetivo prioritário a formação continuada das docentes. Estas acontecem sob a coordenação do gestor no cumprimento de seu papel pedagógico.

A escola: A escolha dessa escola se justifica pelo fato de se tratar de um mestrado profissional e, segundo o programa, há a exigência da atuação profissional diretamente no campo investigativo.

A EMEI possui mais de vinte anos de existência e está localizada na periferia de Bauru, atendendo o bairro na qual está localizada e outros pequenos bairros adjacentes. Possui uma boa infraestrutura, apesar dos inúmeros problemas causados pelo tempo e pela necessidade de reformas.

A escola está assim estruturada: cinco salas de aula, sendo uma ocupada exclusivamente para uso das turmas de crianças de 1 a 2 anos e oito meses; uma sala de multiuso, que é utilizada por todas as turmas em regime de rodízio diário e semanal; três salas de aula em regime de rodízio para seis turmas em cada turno de atendimento; um pátio coberto para as atividades de alimentação e um para

¹ ATPC (ATIVIDADE DE TRABALHO PEDAGÓGICO COLETIVO) no Sistema de Educação Municipal de Bauru funcionava, até a mudança da Lei, numa jornada de três horas coletivas; com a recente mudança, passou-se a uma jornada de duas horas.

atividades diversas; um bloco dividido em sanitários, cozinhas, lavanderia e almoxarifados; e outro bloco em que funcionam diretoria, secretaria, sala de professores e sala para atendimento odontológico.

Na área externa, há três complexos de brinquedos recreativos com variados brinquedos; uma quadra descoberta; um quiosque coberto; uma área de tanque de areia e extensa área com arborização e área verde.

Como a área da escola é extensa e a demanda do bairro ainda maior, a escola atende de trezentas a trezentas e dez crianças, divididas em quinze turmas.

Possui um número vasto de funcionários, sendo: um diretor que se divide nas funções administrativa, financeira e pedagógica; uma secretária de escola; duas auxiliares de creche que têm a função de cuidar e educar os bebês; duas merendeiras; quatro serventes de escola; uma cuidadora para auxiliar o professor no trato com as crianças com deficiência, que se apresentam em número cada vez mais crescente; um corpo docente de treze professoras que ministram turmas em períodos diferentes; duas Professoras Especialistas em Educação Especial, sendo uma fixa, lotada na EMEI e uma itinerante, que dá assistência três dias na semana, ambas se dividindo em turnos diferentes; um dentista e uma auxiliar de dentista, que atendem crianças na EMEI e da EMEF próxima à escola.

1.3 O processo da pesquisa-ação

As reuniões de pesquisa-ação se iniciaram em fevereiro, com previsão de conclusão em novembro de 2015, com intervalos semanais, de acordo com o calendário municipal e tinham como objetivo o estudo de vários conteúdos que serão apresentados no quadro abaixo. Nessas reuniões, foram explicitados os conteúdos, os procedimentos e os recursos utilizados e a fundamentação teórica na perspectiva histórico-cultural que subsidiaram responder à problemática da pesquisa e a construção da proposta curricular interdisciplinar.

Por se tratar de um mestrado profissional, com duração de apenas dois anos, sem dedicação exclusiva para o estudo, pois o pesquisador necessita cumprir etapas da pesquisa e continuar atuando profissionalmente, o tempo/espaço para pesquisa tornou-se escasso, exigindo limitar-se às possibilidades dadas pelo contexto, como: calendário letivo, calendário de reuniões de ATPC, disponibilidade dos sujeitos participantes da pesquisa, etc. Assim sendo, por se tratar de um projeto

curricular interdisciplinar, privilegiou-se o estudo referente à área de movimento (foco da pesquisa) e Artes - áreas apresentadas como limitadas pelas professoras do grupo focal, alinhando-se a fundamentação teórica e o campo interdisciplinar.

Com muitos contratempos que se sucederam no período para a realização da pesquisa-ação, foram possíveis de serem realizadas dez reuniões com os temas apresentados a seguir, no Quadro 2.

Quadro 2: ESTUDOS REALIZADOS DURANTE AS REUNIÕES DE PESQUISA-AÇÃO

	CONTEUDO	REFERÊNCIAS PARA ESTUDOS	ATIVIDADE DE ESTUDO E ATIVIDADE PRÁTICA
1	Desenvolvimento infantil segundo a Teoria Histórico-Cultural	Criança Não é Manga, Não Amadurece: Conceito de Maturação na Teoria Histórico-Cultural. Asbahr, F.; Nascimento, C.P.	Estudo em grupo e análise coletiva.
2	Concepções do ensino da Arte	Tendências e Concepções do Ensino de Arte na Educação Escolar Brasileira: um estudo a partir da trajetória histórica e socioepistemológica da Arte/Educação. Silva, E.M.; Araujo C.M.	Síntese do texto base; Análise da prática em sala de aula.
3	Estudo do movimento infantil	Vídeo: Corpo e Movimento na Educação infantil. Julho, 2012. Inst. Alana. Santoro, M.	Levantamento dos conteúdos por idades/níveis (atividade em grupos)
4	Arte – texto visual/ texto verbal códigos estéticos	A Imagem no Ensino da Arte: anos oitenta e novos tempos. Barbosa, A. M. Ed. Perspectiva, 1991.	Reflexões sobre a metodologia do ensino da Arte. Atividade prática de leitura de imagem, contextualização e fazer artístico.
5	Arte – imaginação e desenho infantil	Texto: “O Desenhar na Infância” IN: VIGOTSKY, L. Imaginação e Criação na Infância, 2009.	Análise dos desenhos de 3 crianças por professora; estudo do texto; estudo dos estágios do desenho; Síntese por grupo.
6	Arte – imaginação e criação a partir das várias tendências de arte.	Caderno de Estudos do Professor. Coleção Arte BR. Agora eu era. Bueno, A. (coord.), Inst. Arte a Escola, 2003.	Atividade prática – divisão em 4 grupos. Cada grupo executou uma atividade proposta a partir de uma tendência de arte. Análise das produções.
8	Currículo da educação infantil – movimento	Versão Preliminar: Proposta Pedagógica de Educação Infantil: Cultura Corporal – Prefeitura de Bauru	Estudo e análise do texto; estudo conceitual.
9	Didática das áreas de conhecimento e cultura corporal como objeto de ensino da Educação Física	Versão Preliminar: Proposta Pedagógica de Educação Infantil: Cultura Corporal – Prefeitura de Bauru	Síntese do texto e reflexão
10	Interdisciplinaridade	Texto: Integração Curricular e Interdisciplinaridade: sinônimos? AIRES, J. A. Rev. Ed. e Realidade, p. 215-230, abr. 2011.	Análise conceitual

Fonte: SANTOS, 2016, elaboração própria.

1.4 Procedimentos do questionário e entrevistas de fontes orais

A pesquisa por meio de um questionário aberto e descritivo foi realizada apenas com seis professoras do grupo focal, integrantes da pesquisa-ação e que, no período, lecionavam para as turmas de quatro e cinco anos.

Para a coleta dos dados, um questionário (que consta do Apêndice 2), contendo sete questões abertas, foi entregue às professoras, que puderam responder às questões com tempo hábil, pensar e analisar cada item cuidadosamente, inclusive buscar informações complementares no planejamento anual ou outra referência que utiliza para planejar as suas aulas.

Com o objetivo de verificar a prática pedagógica na área de Movimento na Educação Infantil, realizada com as crianças de quatro e cinco anos, foram sistematizados sete itens, abordando-se: 1) planejamento das aulas de movimento; 2) espaço físico para as aulas de movimento; 3) tempo/quantidade de aula por semana; 4) materiais disponíveis para as aulas; 5) conteúdos mais importantes a serem trabalhados com crianças de 4 e 5 anos; 6) estruturação do papel pedagógico professor/equipe gestora; 7) conhecimento, elaboração e participação no Projeto Político Pedagógico da escola, que foram analisados pelas seis professoras que responderam ao questionário (consta do apêndice 3).

Para a coleta de dados das fontes orais, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com oito das participantes do grupo da pesquisa-ação, mesmo as que no período lecionavam para as turmas de menor idade. Essas entrevistas foram realizadas em horário de ATP (Atividade de Trabalho Pedagógico) individual, à medida da possibilidade de cada depoente.

Para as entrevistas semi-estruturadas, foram utilizados os mesmos sete itens anteriores, mas em forma de perguntas mais amplas e abertas, permitindo-as falarem e exporem suas opiniões, críticas e ansiedades sobre os itens questionados.

As entrevistas foram gravadas em áudio digital e transcritas na íntegra, para serem analisadas e constam também como registro no apêndice desse estudo.

No processo de pesquisa, como já apresentado anteriormente, em alguns momentos, devido a situações particulares, algumas das participantes foram impedidas de participarem de todas as etapas. Das doze professoras participantes da pesquisa, a P1 não participou das reuniões de estudo porque não faz o ATPC e, por consequência, não poderia contribuir com a construção do produto. O mesmo

aconteceu com a professora P7, que, no início dos trabalhos de estudo da pesquisa-ação, encontrava-se afastada das atividades profissionais por motivos pessoais. Outro dado importante a ser registrado refere-se às P9, P10 e P11, que não participaram da entrevista oral por estarem com afastamento das atividades, por um curto período e, após o retorno das mesmas, coincidentemente iniciava-se um conteúdo de estudo que, após ser apropriado, interferiria na resposta a ser dada na entrevista oral e na análise da pesquisa, mas que participaram da etapa inicial. Após curto afastamento, retornaram; por isto, continuaram participando no grupo de estudo de pesquisa-ação. Ratifica-se que as P1, P2, P4, P5, P6 e P12 são as participantes que responderam ao questionário descritivo por serem as professoras que atuam diretamente com as crianças das turmas do Jd. I e Jd. II, com crianças de quatro e cinco anos, foco principal dessa pesquisa.

Após a realização dos questionários e das entrevistas semi-estruturadas, iniciou-se, de maneira objetiva, a sistematização das análises dos dados coletados, tomando-se, como referencial, a análise de conteúdo de Bardin (2011), que se define como “um conjunto de técnicas da análise das comunicações visando, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (p.42).

Paralelamente à pesquisa de dados com o grupo focal, foi realizada as pesquisas bibliográfica e documental.

A pesquisa bibliográfica assentada no que já existe de produção e registro a respeito do assunto e uma pesquisa documental (leis, referenciais curriculares, diretrizes etc.) constituíram um suporte técnico-metodológico que orientou esta pesquisa, verificando-se a necessidade de levantar alguns dados relevantes à concepção de educação, infância, no cenário educacional brasileiro, e uma análise na relação corpo e movimento, já que, ao longo da história, prevaleceu-se a imagem de homem dicotomizado onde corpo e mente, corpo e consciência sempre foram concebidos separadamente. Diante dessa perspectiva, segundo Nóbrega (2005), o corpo e a própria atividade do movimento ainda são vistos como um acessório na formação do ser humano.

Realizou-se uma análise de currículo na educação brasileira, currículo e teorias curriculares, currículo na Educação Infantil e suas implicações históricas, críticas, sociais e políticas.

Pesquisaram-se, também, concepções referentes a currículo na perspectiva histórico-cultural e currículo interdisciplinar e seu significado no processo educativo.

Assim, o próximo capítulo referente à revisão da literatura apresenta-se intitulado: Educação e Infância: duas notas tocadas no tempo.

CAPÍTULO 2: EDUCAÇÃO E INFÂNCIA: DUAS NOTAS TOCADAS NO TEMPO

Pretende-se, neste capítulo, apontar os principais fatos que consolidaram a educação brasileira, a concepção da infância e a educação infantil como uma construção histórica e social.

Para refletir sobre a educação brasileira buscou-se apresentar os períodos marcados pelos fatos históricos que determinaram mudanças e retrocessos significativos nas políticas públicas, voltadas para a concretização do acesso à educação para todos.

Destacam-se, também, os diferentes aspectos sociais que influenciaram e influenciam as concepções e imagens de infância ao longo da história; o papel social ocupado pelas crianças ontem e hoje e, na atualidade, pensar uma sociedade moderna líquida, configurando infâncias líquidas, onde crianças assumem novas identidades numa perspectiva de consumo e visibilidade.

Coloca-se uma visão de corpo e movimento como se apresenta na concretude real de educação visto ainda como um acessório na formação do ser humano.

Apresenta-se os primeiros registros de educação voltados para a infância contribuindo para a sistematização da Educação Infantil brasileira tal qual se conhece hoje, preconizada pelo assistencialismo expresso no passado em busca dessa superação para nova realidade social.

Destaca-se as experiências construídas na educação infantil de Bauru datadas inicialmente da década de 1950 aos desafios dos dias atuais.

2.1 Educação Brasileira: história e atualidade

O Brasil apresenta um retrato típico de um país em desenvolvimento, com muitas deficiências nas áreas: educacional, política, social e econômica. Em face dessas deficiências, é possível constatar que, somente em meados do século XX, iniciou-se o processo de expansão da escolarização básica no país. E, por fim, no final dos anos 1970 e início dos anos 1980, observou-se um crescimento acentuado em termos de rede pública, numa visão ainda simplista de democratização e universalização do ensino.

Ao olharmos a educação brasileira no período colonial, imperial e republicano, temos claras as inclinações de interesses que reforçavam o sistema sócio-político-econômico vigente, subsidiado por uma economia agrícola rudimentar e latifundiária.

Por consequência, era uma educação elitista que, inicialmente, estava centrada na Igreja, no ensino jesuítico de caráter coletivo, mantido com recursos públicos, mas controlada por estes com configuração privada, pois seu atendimento se restringia a menos de 1% da população brasileira. Nesta não se incluíam mulheres, escravos, negros livres, pardos, filhos ilegítimos e crianças abandonadas (SAVIANI, 2013).

As reformas educacionais realizadas em Portugal por Marques de Pombal, no século XVIII, tiveram repercussão no Brasil com a expulsão dos padres jesuítas, tirando da Igreja o poder educacional e passando-o às mãos do Estado, concretizando um ensino pelo e para o Estado.

O diferencial entre o ensino jesuítico e o estatal se constatava na origem dos recursos. O primeiro era financiado por recursos públicos advindos da Coroa, que adotou o plano da redízima - percentual equivalente a dez por cento da arrecadação da Coroa, por meio dos impostos pagos pela colônia brasileira (SAVIANI, 2013). Isto repercutiu em acentuado salto no desenvolvimento educacional dos colégios administrados pelos jesuítas. Com a implantação da pedagogia pombiana, influenciada pelas ideias iluministas, privilegiando o Estado em matéria de instrução, tem-se o primeiro modelo de educação estatal no Brasil, com a introdução das aulas régias e a extinção das coletas "redízimas" que mantinham substancialmente os colégios jesuítas.

Também no caso das "aulas régias", que se concentravam predominantemente no ensino que corresponderia ao nível secundário, em especial as classes de latim, a responsabilidade do Estado se limitava ao pagamento do salário do professor e às diretrizes curriculares da matéria a ser ensinada. Consequentemente deixava-se a cargo do próprio professor a provisão das condições materiais relativas ao local, geralmente sua própria casa, e à sua infraestrutura, assim como aos recursos pedagógicos a serem utilizados no desenvolvimento do ensino. Essa situação era, ainda, agravada pela insuficiência de recursos, dado que a Colônia não contava com uma estrutura arrecadadora capaz de garantir a obtenção do "subsídio literário" para financiar as "aulas régias" (SAVIANI, 2013, p. 747-748).

Tal proposição trouxe ao Brasil uma queda acentuada na qualidade do ensino ofertado, como argumenta Marçal Ribeiro (1993, p.16):

As reformas pombalinas causaram uma queda no nível do ensino e os reflexos desta reforma são sentidos até nossos dias, visto que temos uma educação voltada para o Estado e seus interesses.

Voltando a olhar para a História, vemos que, somente a partir da implantação do Primeiro Império, foi promulgada a Primeira Carta Magna no país. Pela primeira

vez, o estado voltou o seu olhar para a educação brasileira, mas com uma representação apenas no final do último artigo, prescrevendo o direito à instrução primária gratuita a todos os cidadãos, mas não definiu qual seria a responsabilidade desse mesmo Estado no cumprimento desse dever, deixando margens para a sua não efetivação (SAVIANI, 2013).

Apenas no século XX, com a economia centrada na produção industrial e na acelerada urbanização, que a sociedade moderna prescindiu de uma educação voltada às massas, para dar conta da demanda de conhecimento necessária aos trabalhadores e à vida urbana, que exigia do cidadão cumprimento de novos hábitos, inclusive o domínio da leitura e da escrita.

Nesse período, foi instituída a Constituição de 1934, que, pela primeira vez na história, teve um capítulo completo dedicado à educação e delegada à União a competência de organizar as diretrizes educacionais do país. (SAVIANI, 2013). Essa constituição, no Capítulo II, referindo-se à educação e à cultura, destaca a universalidade educacional ao apresentar, no Artigo 149, que a educação é um direito de todos e, no Artigo 150, a gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário; liberdade de ensino; seleção por mérito; estabilidade dos professores; assistência social e bolsa de estudos aos estudantes; remuneração condigna do corpo docente; liberdade de cátedra, no Artigo 155; provimento do cargo de magistério por concurso; vitaliciedade e inamovibilidade dos cargos do magistério oficial, no Artigo 158 (SAVINI, 2013). A partir dessa mesma Constituição, foram criados os Conselhos Nacionais e Estaduais de Educação, determinando-se à União e aos municípios a aplicabilidade de não menos que 10% de suas arrecadações e, aos estados, 20%, para a manutenção e o desenvolvimento dos sistemas educacionais (SAVIANI, 2013; RIBEIRO, 2001).

Fazendo uma análise do texto da Constituição de 1934 veremos muitos pontos contraditórios, em que as diretrizes estabelecidas "ficam no papel", já que diversas interpretações podem ser feitas de um determinado artigo, devido à falta de clareza e objetividade (MARÇAL RIBEIRO, 1993, p.22).

Obstante apresentado por Saviani (2013), a Constituição seguinte, de 1937, relativizou a anterior, mantendo referência à educação e à cultura, mas incluindo um artigo que atribuiu, como dever primeiro do estado, um ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas, e que sindicatos, associações

e indústrias deveriam contribuir com a formação de aprendizes dos filhos de seus operários e associados.

O Artigo 130 manteve a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino primário, mas criou um caixa escolar para aquele que se encontrasse numa situação menos escassa pudesse contribuir com os estudos daqueles menos favorecidos (MARÇAL RIBEIRO, 1993).

Manteve-se o tópico referente à liberdade de ensino como já havia na Constituição de 1934, mas nem sequer cita as demais referências apresentadas nos Artigos 150, 155, 156 e 158 da Constituição de 1934. Tais referências se tornaram notórias novamente após o Estado Novo e a Constituição de 1946, que tornou a incluí-las, especificamente ao dever de provimento da educação, com a vinculação orçamentária de 20% para os estados e municípios e 10% para a União. Porém, o que na prática se registrou ao longo dos anos foi um decréscimo nesses índices assim fixados, pois, segundo apresenta os estudos de Saviani (2013, p.752), “em 1955 tínhamos os seguintes índices: União, 5,7%; estados, 13,7% e municípios, 11,4%”.

No período do Regime Militar, a Constituição de 1967 e a Emenda Constitucional de 1969 continuaram dando margens à desvalorização da educação, pois, mais uma vez, não fixaram um provimento orçamentário, deixando a cargo de seus governantes os índices a serem destinados à Educação (GHIRALDELLI, 2006).

A partir de ministérios centralizadores, sem ouvir nem mesmo a opinião da elite brasileira, nasceram as diretrizes legislativas consubstanciadas nas Leis 5.540/68 e 5.692/71 (GHIRALDELLI, 2006).

Um governo forte, centralizador e tecnoburocrata, incapaz de satisfazer interesses de nenhum dos setores sociais, que impôs uma política educacional da Ditadura Militar trouxe reformas universitárias instaladas na Lei 5.540/68, consolidando, mais uma vez na história, um ensino superior para a elite (GHIRALDELLI, 2006).

Outras reformas vieram mais tarde com o ensino primário e médio, por meio da Lei 5.692/71, com uma visão totalmente tecnicista, voltada para as camadas populares, retirando sua característica educacional humanista, apresentando uma racionalização dos trabalhos escolares, substituídos por conteúdos com elementos práticos (ensino técnico), com o objetivo de preparar a maioria da população para o trabalho, atendendo suas necessidades prementes, segundo a visão do ideário

militar, o avesso ao ideário pregado pelos escolanovistas democráticos (GHIRALDELLI, 2006).

Advoga-se publicamente a profissionalização da escola média com objetivos de “contenção das aspirações ao ensino superior”. [...] “para não despertar aspirações que não pudessem ser satisfeitas” (GHIRALDELLI, 2006, p. 133, grifos do autor).

Veiga (1989) destaca a influência americana na educação brasileira, a partir de acordos entre o MEC (Ministério da Educação e Cultura) e USAID (*United States Agency for International Development*).

O sistema educacional era marcado pela influência dos Acordos MEC/USAID, serviram de sustentáculos às reformas de ensino superior, do ensino de 1º e 2º Graus. [...] O período compreendido entre 1960 e 1968 foi marcado pela crise da Pedagogia Nova e articulação da tendência tecnicista, assumida pelo grupo militar e tecnocrata. O pressuposto que embasou esta pedagogia está na neutralidade científica, inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade. Buscou-se a objetivação do trabalho pedagógico da mesma maneira que ocorreu no trabalho fabril. Instalou-se na escola a divisão do trabalho sob a justificativa de produtividade, propiciando a fragmentação do processo e com isso, acentuando-se as distâncias entre quem planeja e quem executa (VEIGA, 1989, p.40 - 41).

Na Lei 5692/71, os cursos primário e ginásial foram agrupados no Ensino de Primeiro Grau para as faixas etárias de 7 a 14 anos, ampliando assim, a obrigatoriedade escolar de quatro para oito anos. Nessa legislação, ficou a cargo do Conselho Federal de Educação (CFE) fixar um núcleo comum de matérias e uma parte diversificada, atendendo as necessidades locais.

Segundo apresenta Ghiraldelli (2006), o período militar estabelecido em 21 anos, no Brasil, passou por três etapas, divididas em períodos entre os governos dos generais Castelo Branco e Costa e Silva (1964 – 1969), governo de “Junta Militar” e Emílio Garrastazu Médici (1970 – 1974) e Ernesto Geisel e João Batista Figueiredo (1975 – 1985). O autor aponta que as reformas de ensino foram elaboradas no primeiro período, implantadas no segundo e evidenciadas como desastrosas no terceiro período.

Com destaque a esse terceiro período, por meio da Lei 70.441/82, retificou-se a “qualificação para o trabalho”, proposta anteriormente pela Lei 5.692/71, substituindo-a pela “preparação para o trabalho”, uma medida que corroborou ainda mais para destroçar o já conturbado ensino profissionalizante do Segundo Grau. Tal

herança comprometeu a educação brasileira por mais duas décadas, após o regime militar.

Uma das contribuições negativas para o ensino básico brasileiro pode ser evidenciada pela contribuição da Lei 5.692/71, que destituiu o ensino colegial pelo ensino profissionalizante e também destituiu o antigo “Normal”, que anteriormente formava os profissionais para atuarem nos anos iniciais (antigo primário), passando a formação desses profissionais para a “Habilitação Magistério”, que, como aponta Ghiraldelli (2006, p. 125):

Na prática passou a ser reservada aos alunos que, por suas notas mais baixas, não conseguiam vagas nas outras habilitações que poderiam encaminhar para o ensino superior.

Seria, então, mais um equívoco da Ditadura Militar, deixando como herança as mazelas na formação dos profissionais dos anos iniciais da educação básica.

2.1.1 Novo cenário com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Na luta pela redemocratização no país, políticos de esquerda, sindicatos, vários setores da sociedade civil, exigiram “As Diretas Já”, reivindicando a escolha de um novo presidente civil, porém sem sucesso. A eleição presidencial se deu por voto indireto, vencendo Tancredo Neves e José Sarney. O primeiro não chegou a assumir o governo, pois faleceu logo em seguida. Foi o fim de 21 anos de Ditadura Militar e o início de uma possível redemocratização no país, iniciada em 1985 (GHIRALDELLI, 2006).

Diante desse novo cenário político, o país ganhou uma nova constituição. A Constituição de 1988, “mais generosa quanto a direitos sociais, se comparada com as anteriores” Ghiraldelli (2006, p. 169), por conta de pressões dos vários setores da sociedade brasileira que queriam ver seus direitos contemplados nessa nova Carta Magna.

O campo educacional teve seus interesses atendidos em vários tópicos da nova constituição. O Artigo 208 apresentava o direito à educação como: “o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo”.

Saviani (2013) destaca que, na Seção I do Capítulo III, que tratava da Educação, da Cultura e do Desporto, víamos a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (p. 752); “liberdade de aprender, ensinar,

pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber” (p. 752); “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino” (p. 752); “gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais” (p. 752).

O capítulo ainda assegura a valorização dos profissionais da Educação, com planos de carreira e ingresso por concurso público e piso salarial profissional; gestão democrática e garantia de padrão de qualidade na educação.

A nova constituição, ainda que favorecesse velhos hábitos que desgostaram os que queriam uma maior proteção ao ensino público, gratuito, obrigatório e laico fornecido pelo Estado, por conter uma série de mecanismos que permitiam o deslocamento de verbas públicas para o ensino privado e coisas similares, não podia, por ela mesma, legislar no campo mais detalhado da educação. Para tal, a própria Constituição determinou que se elaborasse uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (GHIRALDELLI, 2006, p. 170).

A nova LDBN foi impulsionada por várias lutas parlamentares e extra-parlamentares, participação de diferentes entidades da sociedade com defesa ao ensino público e gratuito. O texto final resultou numa mescla da opinião dos vários setores e o projeto do senador Darcy Ribeiro e, mesmo recebendo muitas críticas, foi aprovado.

Numa nova derrocada, o texto que anteriormente na Constituição aparecia como “o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo” (Artigo 208, inciso VII,§1º), a LDBN 9.394/96, apresentava o texto no Artigo 5º:

O acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigi-lo (Redação dada pela Lei nº 12.796 de 2013).

Quanto ao currículo, especificou um Núcleo Comum para todo território nacional e uma parte diversificada.

Com a promulgação da Lei nº 9.394/96, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que incorporou as experiências e lições aprendidas ao longo desses anos, inicia-se outra etapa de reforma. Em relação à flexibilidade, regime de colaboração recíproca entre os entes da federação e autonomia dos entes escolares, a nova LDB consolidou e tornou norma uma profunda ressignificação do processo de ensinar e aprender: prescreveu um paradigma curricular no qual os conteúdos de ensino deixam de ter importância em si mesmos e são entendidos como

meios para produzir aprendizagem e constituir competências nos alunos (MELLO, 2000,p.98 - 99).

Apresentar uma concepção de educação brasileira, alicerçada em direitos promulgados pelas constituições até aqui referidas e deveres negligenciados pelo Estado que a constituiu, fortalece a visão de uma escola gratuita e obrigatória a todos como estado de direito, vinculada às necessidades políticas e econômicas de sua época, mas com uma vigência descomprometida com os aspectos socioeconômicos das massas, que urge por uma educação de qualidade e de direito.

A história mostra que a educação escolar no Brasil nunca foi considerada como prioridade nacional: ela serviu apenas a uma determinada camada social, em detrimento das outras camadas da sociedade que permaneceram iletradas e sem acesso à escola. Mesmo com a evolução histórico-econômica do país (...); mesmo tendo, ao longo de cinco séculos de história, passado de uma economia agrária-comercial-exportadora para uma economia baseada na industrialização e no desenvolvimento tecnológico; mesmo com as oscilações políticas e revoluções por que passou o Brasil não priorizou a educação em seus investimentos político-sociais e a estrutura educacional permaneceu substancialmente inalterada até nossos dias, continuando a agir como transmissora da ideologia das elites e atendendo de forma mais ou menos satisfatória apenas a uma pequena parcela da sociedade (MARÇAL RIBEIRO 1990, p. 15).

No Brasil, com a abertura política por pressão das camadas populares, movimentos sociais e feministas, ao reivindicarem o acesso à escola, a Constituição de 1988 tornou-se um marco histórico ao determinar políticas voltadas à infância, reconhecendo a educação de creches e pré-escolas como direito da criança, dever do Estado e escolha da família (art. 208).

Outro importante documento, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990, referendou o direito das crianças à educação desde o seu nascimento, reforçando a ampliação ao atendimento educacional em creches (BRASIL, 1990).

2.2 Infância: aspectos sociais, históricos e contemporaneidade

Ao pensar a infância na atualidade, temos a criança um ser próprio, concreto, que não se apresenta como protagonista de sua própria história, visto que, na sociedade moderna, líquida, a figura adultocêntrica ainda predomina sobre os anseios, vontades, necessidades do ser criança.

A criança que se torna sujeito de um processo, qualquer que seja sua natureza jurídica ou o objeto em debate, é apresentada com as práticas narrativas e discursivas do psicólogo, do médico, do jurista, do pedagogo, do assistente social, do sociólogo etc. Seu comportamento, ou a expectativa sobre seu futuro tornam-se, em centenas de processos, subordinados às considerações expressas naquelas fontes de estudo. Tais fontes operam com imagens sobre a infância que, se acompanhadas do início ao fim dos processos, revelam em muitos casos uma “fantasmagórica” autonomia em relação ao ser social representado na imagem outorgada pelo argumento científico, solicitado pelo advogado ou pelo promotor (FREITAS, 2006, p. 13).

Vários aspectos sociais, históricos e econômicos modificaram a concepção de infância, já que esta não é vista como uma fase biológica da vida, e sim uma construção social e histórica.

No campo semântico, a ideia de infância pode ser traduzida como a **ausência da fala**, pois, nessa análise, a palavra é composta pelo prefixo **in**, que dá ideia de negação, e **fante**, que, no particípio presente do verbo latino **fari**, significa *falar, dizer* (LAJOLO, 2006).

Assim, por não falar, a infância *não se fala e, não se falando*, não ocupa a primeira pessoa nos discursos que dela se ocupam. E, por não ocupar esta primeira pessoa, isto é, por não dizer *eu*, por jamais assumir o lugar de sujeito do discurso e, conseqüentemente, por consistir sempre um *ele/ela* nos discursos alheios, a infância é sempre definida de *fora* (LAJOLO, 2006, p. 230).

Nas muitas definições de infância e de criança no final do século XIX, Leite (2006) destaca a infância fundamentada na dimensão econômica que, observada a partir da totalidade da população, no período de 0 a 3 anos, era totalmente dependente e carregada por um adulto ou irmão mais velho, mais capaz. Já os “desvalidos de pé” era uma expressão comumente presente em diversos textos para designar os que já andavam e, por conseguinte, eram capazes de desempenharem pequenas tarefas. Segundo a autora, verifica-se a maioria aos 12 anos para meninas e 14 anos para os meninos, como circunscrito no código filipino², que vigorou até o final do mesmo século. Para a Igreja Católica, os 7 anos já eram considerados a idade da razão, pois, anteriormente a esta idade, as crianças eram consideradas inocentes.

² Código Filipino, ou Ordenação e Lei de Portugal, trata-se de reformulações de Código Civil feitas por Felipe I de Portugal, durante o período de União Ibérica. Continuou vigorando em Portugal e Brasil mesmo após o final da união, por ordem de D. João IV, até a promulgação do 1º Código Civil Brasileiro, em 1916. <http://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/242733>

Historicamente, vê-se uma grande diferença entre a concepção de infância de séculos atrás e nos dias de hoje. Se, antes, a criança era vista como um adulto em miniatura, passou a ser designada como diferente do adulto, mas com a visão de que a mesma era uma “tabula rasa” onde se podia inscrever qualquer coisa, um pensamento empirista e que inspirou a educação tradicional na formação do escolar (BECKER, 2012).

Na Antiguidade, não se notava o sentimento pela infância. Este pequeno ser, um adulto em miniatura, revestia-se de uma posição desfavorável apenas por ser “pequeno”. Em aspectos gerais, a infância era vinculada a um período transitório e necessário para se tornar adulto.

Na sociedade moderna, começou a se notar o sentimento pela infância a partir das imagens representadas pelas obras de alguns pintores (ARIÈS, 1987).

Em conjunto, Artes e Ciências vão favorecendo que a infância seja o que dizem que ela é e... simultaneamente, vão se tornando o campo a partir do qual se negociam novos conceitos e novos modos de ser infância (LAJOLO, 2006, p. 232).

Para Ariès (1987), a ideia de infância está vinculada à dependência e, como enuncia o próprio autor, foi apenas no período moderno que a humanidade passou a ter um sentimento da/pela infância.

O sentimento de infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças; corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem (ARIÈS, 1987, p. 99).

Para Heywood (2004), essa expressão enunciada por Ariès apresenta-se ambígua, pois tanto nos passa a ideia de uma consciência de infância, como um sentimento em relação a ela.

No Brasil colonial, questões de escolarização e foro íntimo [vida privada] (DEL PRIORE, 2000) chegaram tardiamente. A educação, primeiramente, foi tratada pelos jesuítas direcionados principalmente para a elite. Foi a partir do Marques de Pombal, que a institucionalização escolar se deu pelo estado, com vistas à educação, pois, para o pobre, a educação se direcionava a atender a mão de obra produtiva nas lavouras; um desalinhamento social que progrediu até nossos dias, quando famílias contam com a mão de obra infantil para complementação salarial e produção nas lavouras domésticas.

Quanto à vida privada evocada por Ariès (1960), Del Priore aponta sua precariedade no Brasil:

Os lares monoparentais, a mestiçagem, a pobreza material e arquitetônica que traduziam-se em espaços onde misturam-se indistintamente crianças e adultos de todas as condições, a presença de escravos, a forte migração interna capaz de alterar os equilíbrios familiares, a proliferação de cortiços no século XIX e de favelas no século XX, são fatores que alteravam a noção que se pudesse ter no Brasil, até bem recentemente, de privacidade tal como ela foi concebida pela Europa urbana, burguesa e iluminista (DEL PRIORE, 2000, p. 11).

Olhar a história nos traz aproximações para pensarmos a criança do passado e a criança de hoje. Qual a posição social ocupada pelas crianças? O que elas nos revelam? São atendidas em seus direitos e necessidades?

Para Del Priore (2000), a imagem de criança descrita por organizações internacionais, organizações não governamentais, autoridades e sociedade de consumo não é a mesma imagem que se constata e na qual a criança está imersa. A autora apresenta dois pontos intrigantes e distintos: o primeiro “habita a imagem ideal da criança feliz, carregando todos os artefatos possíveis capazes de identificá-la, numa sociedade de consumo: brinquedos eletrônicos e passagem para a Disneylândia” (p.8); o segundo, a imagem real “a barbárie constantemente perpetrada contra a infância” (p.9). Nessa realidade, desfilam temas que abarcam exploração infantil pelo trabalho, sexualidade, drogas, abandono etc.

Essas distintas imagens, como outras contextualizadas em textos literários, artísticos e produzidas por pesquisas nas diversas ciências, são “imagens que se cristalizaram historicamente sobre a infância” (FREITAS, 2006, p. 13).

Por *criança*, a sociedade concebia a *cria da casa*. Aquelas confortadas, cuidadas na família, mas sem visibilidade social, um ser incompleto, a ser educado para se transformar, no futuro, em um ser produtivo.

A visibilidade da infância passa a ser notada quando o trabalho domiciliar/agrário passa a ser substituído pelo industrial, com a explosão demográfica e a urbanização, o que obriga as famílias a migrarem para os grandes centros. E:

Ao se deslocarem e dispersarem, não conseguem mais administrar o desenvolvimento dos filhos pequenos. É então que as crianças transformam-se em ‘menores’, e como tal rapidamente congregam as características de abandonados e delinqüentes (LEITE, 2006, p. 20).

Infância e menor se diferenciam não só semanticamente, mas na sua concepção, pois, *infância*³ denota-se a criança pequena e *menor*⁴ a criança desamparada, abandonada à própria sorte, mendigos, infratores etc. (LEITE, 2006).

Outra forma de abandono infantil encontra-se na roda dos expostos⁵. A roda dos expostos foi uma das instituições brasileiras de mais longa vida, sobrevivendo aos três grandes regimes governamentais de nossa História. Criada no Brasil colonial, só foi extinta na década de 1950 do século XX, Cumpriu seu papel de proteger aqueles que eram abandonados por motivos vários, mas, principalmente, entre a elite brasileira, na evidente vigência do anonimato do nascimento daqueles que se tornariam os bastardos e abandonados. Eram mantidas por obras caritativas e missionárias, que, de pronto, preocupavam-se em batizar a criança segundo as Leis do Direito Canônico.

A história mostra que, em sua maioria, esses abandonados ou enjeitados não chegavam à vida adulta, ampliando a estatística de mortalidades infantis, documentadas em todas as épocas. Outros, por sua vez, eram amparados por famílias abastadas, como “filhos postiços”, criados pelo espírito de caridade dessas famílias, com o propósito de se tornarem mão de obra familiar suplementar, reconhecidos pela sua fidelidade àqueles que os amparavam e tornando-se mais úteis do que escravos/escravas. Isso denota a questão do abandono sob uma perspectiva histórico-social, que grande parte das crianças abandonadas e acolhidas/adotadas por muitas das famílias, sob o título de “filhos de criação”, não foram assistidas por instituições, e sim por famílias substitutas (MARCÍLIO, 2006).

Nos estudos científicos sobre infância, a Pedagogia, A Psicologia e as Ciências da Educação apresentam-se como um vasto campo laboratorial do comportamento infantil. Nesse campo científico, até o final do século XIX, a imagem sobre a infância vinha sempre impregnada de ‘fantasmagoria’, onde o autor social não conseguiria reconhecer sua própria imagem, “representada pela ‘violência

³ A Enciclopédia Britânica de 1771, em um artigo sobre obstetrícia, explica, em apenas uma linha, que *infant* designa-se criança pequena.

⁴ “Menor mata motorista de ônibus em Mauá. Em seguida, o menor fugiu e se entregou após fazer uma criança de oito anos refém.” Folha Online – 07/08/2005 (grifo meu).
<http://www1.folha.uol.com.br/fofha/cotidiano/ult95u111752.shtml>

⁵No Brasil Colônia, tem-se registro de mulheres solteiras que abandonavam seus filhos em decorrência do preconceito e da opressão social. Uma infinidade de crianças foram jogadas em rios, ou deixadas ao tempo onde morriam por ataque de animais, doenças e fome. Diante desses lamentáveis episódios, o Papa Inocêncio III instaurou a Roda dos Expostos da Misericórdia, um cilindro de madeira com uma divisória no centro que girava como uma roda e fora colocado para receber crianças enjeitadas fruto de gravidez indesejada (MARCILIO, 2006).

simbólica' que acompanha as reconstituições da história social da infância no Brasil" (FREITAS, 2006, p. 259, grifos do autor). A exemplo da 'violência simbólica', a morte infantil era justificada pelo argumento da previsibilidade, em que os pequenos assumiam o papel figurativo de anjo. De anjo a adulto se a criança se desenvolvesse, quando não, sua morte seria motivo de festa.

"A condição de menino era peculiar" (FREITAS, 2006, p. 260). Menino não era mais anjo e ainda não era homem; incomodava aos que cuidavam dos anjos e os adultos que não queriam ser incomodados. Nessa condição, tinha vergonha de ser menino e procurava amadurecer precocemente para se tornar homem/adulto e sair de sua peculiar condição; principalmente não ser mais o 'leva pancadas', de sua sociedade patriarcal e escravocrata, pois, nos folguedos com os escravos, era o seu senhor e, entre os adultos, estava entre seus senhores.

(...) a adoração pelo menino era antes dele chegar à idade teológica da razão. Dos seis ou sete anos aos dez ele passava a menino diabo. Criatura estranha que não comia na mesa, nem participava de modo nenhum da conversa de gente grande. Tratado de resto: cabeça raspada, os cachos do tempo de anjo guardados pela mãe sentimental no fundo da gaveta da cômoda ou oferecida ao Senhor dos Passos para a cabeleira no dia de procissão. E porque se supunha essa criatura estranha, cheia de instinto de todos os pecados, com a tendência para a preguiça e a malícia, seu corpo era mais castigado dentro da casa. Depois do corpo do escravo, naturalmente. Depois do corpo do moleque leva pancada, que às vezes apanhava por ele e pelo menino branco. (...) castigado por uma sociedade de adultos em que o domínio sobre o escravo desenvolvia, junto com as responsabilidades de mando absoluto, o gosto de judiar também do menino (FREYRE, 1936, p. 90).⁶

A imagem da criança no trabalho infantil, como mão de obra a atender interesses capitalistas ou mesmo interesses familiares, refuta a sociedade a pensar a criança sem valor capital, e sim a criança com valor moral, ético, político. Mas a História não nos mostra a criança com seu constructo social.

Na contemporaneidade, com o advindo da industrialização, crianças imigrantes constituíam o quadro de trabalhadores em fábricas, como se fossem adultos, com salários mais baixos, passando até 11h conduzindo máquinas de tecelagem com um curto intervalo de vinte minutos para "descanso" (DEL PRIORE, 2000) - uma terrível imagem de total abandono pelo Estado, que deveria prover a educação formal dessas crianças.

⁶ Relato de Gilberto Freyre em *Sobrados e Mocambos*. Publicado em 1936, pela Editora Nacional. São Paulo.

Hoje, com a construção histórica constituída na sociedade, a humanidade lança um novo olhar para a infância. “A infância é frequentemente, entendida como uma oportunidade de impulsionar para adiante a humanidade e como uma ocasião para redimir as chagas sociais e os defeitos dos adultos” (SACRISTÁN, 2005, p.41).

Com esse novo olhar para a infância, temos um ser com características diferenciadas, um modo de agir e pensar diferente do adulto, com especificidades próprias que devem ser consideradas e valorizadas.

Conceber um novo olhar para a infância ainda não foi suficiente para que a humanidade tecesse preceitos para a sua proteção, o seu amparo e a sua segurança, não ao menos até o advento da ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) (BRASIL, 1990).

Nesse período, o País deixou para trás uma lei discriminatória, repressiva e segregacionista para a infância, o Código de Menores, e adotou o Estatuto da Criança e do Adolescente. O então novo marco legal traduziu os princípios da Convenção sobre os Direitos da Criança, de 1989, e serviu de referência para a América Latina por sua coerência com os direitos humanos, com o respeito ao desenvolvimento de crianças e adolescentes e pelo compromisso em tratar a infância com prioridade absoluta (BRASIL, 2015, p.6).

Passados vinte e cinco anos da institucionalização da ECA (BRASIL, 1990), o país pode realizar uma análise do seu período de vigência e apresentar novos indicadores sociais sobre a infância no Brasil.

(...) a análise da evolução dos indicadores sociais da infância na vigência da nova lei apresenta resultados importantes. Seja influenciando de forma direta ou indireta a vida de meninos e meninas, o Estatuto da Criança e do Adolescente é, definitivamente, um marco importante para a história do país. A observação dessa trajetória nos permite declarar que, a partir do ECA, o Brasil se tornou um lugar melhor para as crianças e os adolescentes viverem (BRASIL, 2015, p.8).

São nossas crianças, amadas, abandonadas, assistidas, cuidadas, amparadas, originadas de diversos cantos do país, com seus direitos atendidos ou não, nas escolas, nas ruas, cristalizadas em diferentes imagens nas histórias vividas, contadas... constituídas na sociedade.

2.2.1. Infância na Modernidade Líquida

Entre os vários pesquisadores da infância, Phillipe Ariès foi o primeiro a destacar, em seus estudos, a infância como categoria sócio-histórica, desmistificando opiniões “fantasmagóricas”, ou mesmo biologicistas que compreendem essa época da vida do ser humano como categoria natural (do nascimento à idade adulta e, desta, à velhice e à morte), numa linha contínua e linear.

É a partir da nova configuração de infância que a humanidade volta seus olhares para a criança, produzindo, ao longo de muitos séculos, aspectos próprios da infância. Neste sentido, cria-se uma cultura infantil: jogos, folguedos, brincadeiras, costumes, vestuário, modo de ser, de agir, de pensar próprios da infância, ainda que determinados pelos adultos, mas com foco no protagonismo infantil.

Como destacado anteriormente, na Antiguidade, a infância não era vista, dado que, somente após os séculos XVII e XVIII, é relatada e retratada a sua existência na sociedade, passando a ser reconhecida como ser social. Hoje, na modernidade líquida, verifica-se uma destituição de sua identidade própria:

A conformação da identidade infantil, e de sua institucionalização, acompanha os solavancos da constituição da modernidade e de suas transformações, em especial sua crise e transição de um estado sólido para um líquido, quando esta é reinstitucionalizada. Nesse sentido, a modernidade líquida configura infâncias líquidas (OLIVEIRA, 2014, p. 123).

Como *infâncias líquidas*, pode-se entender a criança que vive e acompanha as diferentes mudanças e solavancos constituídos na contemporaneidade. Essa contemporaneidade é concebida por Bauman (1999) como uma sociedade situada em uma “modernidade líquida”, pois, para o autor, a opção pelo termo *modernidade líquida* é uma forma de esclarecer uma confusão semântica na distinção entre Sociologia “pós-moderna” de Sociologia da “pós-modernidade”; “pós-modernismo” de “pós-modernidade”. Ambos os termos possuem significados distintos: o primeiro refere-se a uma sociedade ou a um tipo de condição humana; o segundo, porém, apresenta uma visão de mundo que pode vir a surgir, independentemente da condição pós-moderna (BAUMAN, 2004).

Para Bauman (2001), na modernidade, os padrões e configurações não são mais dados, esses são outros e muitos, chocam-se entre si. Como todos os fluídos, eles não se mantêm, modificam-se, isso é, não mantêm a forma. Assim, como resultados têm “uma versão individualizada e privatizada da modernidade. (...) chegou a vez da liquidação dos padrões de dependência e interação” (p. 14).

São esses padrões, códigos e regras a que podíamos nos conformar que podíamos selecionar como pontos estáveis de orientação e pelos quais podíamos nos deixar guiar que estão cada vez mais em falta. Isso não quer dizer que nossos contemporâneos sejam guiados tão somente pela própria imaginação e resolução e sejam livres para construir seu modo de vida a partir do zero e segundo sua vontade, ou que sejam mais dependentes da sociedade para obter as plantas e os materiais de construção. Mas quer dizer que estamos passando de uma era de ‘grupos de referência’ predeterminados a uma outra de ‘comparação universal’ em que o destino dos trabalhos de autoconstrução individual está endêmica e incuravelmente subdeterminado, não está dado de antemão, e tende a sofrer numerosas e profundas mudanças antes que esses trabalhos alcancem seu único fim genuíno: o fim da vida do indivíduo (BAUMAN, 2001, p. 14).

A partir dessa reflexão, dadas as profundas mudanças produzidas na condição humana, com o advento da “modernidade líquida e /ou fluida” defendido por Bauman (2001), que Oliveira (2014), adverte em relação à nova constituição da infância.

Para Del Priore (2000), as crianças, hoje, são percebidas com barulhenta autonomia; vão de rei a ditador. Desafiadoras e difíceis de serem controladas nas últimas décadas do século XX, não pensam e agem como quem necessita do adulto para lhes darem permissão para isso, ou para aquilo, mas esses [os adultos] continuam desqualificando a sua maneira singular de ser e compreender o mundo ao seu redor.

É preciso pensar as crianças como sujeitos coletivos, capazes de participarem de sua construção cultural e política (DEBORTOLI; LINHARES; VAGO, 2002); isto é dar a elas vez e voz e não apenas concebê-las como um projeto de vir a ser.

Diante dessa perspectiva, o campo educacional não pode mais estar alheio a essas reflexões, pois ou a educação dos pequenos se fará para a submissão, ou para a emancipação.

Destarte, outros setores da sociedade qualificam a infância e dão a ela o protagonismo que a tornam sujeito de direitos e deveres aparentemente reconhecidos. O setor econômico, representados pelas mídias, comércio e indústria,

introduz o pequeno consumidor com vistas à participação na fatia de suas economias. Temas infantis, como: mortalidade, educação dos pequenos, trabalho infantil, criança e criminalidade etc., são palcos de intensas discussões no campo educacional, científico, filosófico, presentes também na política nacional, em teses de especialistas, psicanalistas, sociólogos e psicólogos que, com suas produções, contribuem para melhor inserção da criança na sociedade, com a proposição de vislumbrar para a infância uma nova ética nesse novo século (DEL PRIORE, 2000).

Nessa realidade líquida, crianças consumidoras, indiferentemente da classe social às quais pertençam, pois nos estudos apontados por Mono e Costa (2010), crianças em situação de pobreza também “se movimentam e se integram nesse mundo organizado no, sobre e pelo consumo” (p. 971) utilizando-se das mídias, principalmente da TV para vivenciarem o *glamour* das estrelas, o heroísmo dos super heróis, tornam-se consumidoras de artefatos culturais. Tem essa nova infância sua identidade e subjetividade forjadas pela liquidez, fluidez, efemeridade no modo de viver pós-moderno.

Ambivalência, efemeridade, descartabilidade, individualismo, visibilidade, superficialidade, instabilidade, provisoriedade fazem parte das vidas das crianças de hoje. São crianças que procuram de modo incansável se inscrever na cultura globalmente reconhecida e fazer parte de uma comunidade de consumidores de artefatos em voga na mídia do momento; que produzem seu corpo de forma a harmonizá-lo com o mundo das imagens e do espetáculo; que se caracterizam por constantes e ininterruptos movimentos e mutações. São crianças que buscam infatigavelmente a fruição e o prazer e, nessa busca, borram fronteiras de classe, gênero e geração. São crianças que vão se tornando o que são, vivendo sob a condição pós-moderna (MOMO; COSTA, 2010, p.969).

A falta de identidade na infância líquida a aproxima, cada vez mais, dos modismos produzidos pelas mídias televisivas, musicais, novas tecnologias, novos modos de ser, viver e participar na modernidade; tornando obsoleto, em um curto espaço de tempo, tudo o que a circunda, criando uma cultura do descartável, volátil, seja de consumo prático - como vestuário, objetos, ícones - como os de consumo social, diferentes modos de relacionar-se com o outro, linguagem televisiva, gosto musical etc. Toda essa fluidez é explicada por Bauman⁷, na metáfora dos líquidos,

⁷Bauman, Zygmunt. Sociólogo contemporâneo, nascido na Polônia e radicado na Inglaterra, desde 1971. Empenhado há meio século em ‘traduzir o mundo em textos’. Um dos líderes da ‘sociologia humanista’. Usando a metáfora da ‘liquidez’, sugere caracterizar o estado da sociedade moderna como líquidos. Esta caracteriza-se pela incapacidade de manter a forma. Tudo o que sempre se solidificou como referência no passado: instituições, estilo de vida, crenças e convicções, tendem a mudar antes mesmo de se solidificar em costumes,

ao referir-se a esse contínuo estado de mudança, vivido hoje em nossa sociedade e que, conseqüentemente, verifica-se, também, na infância.

Os fluídos se movem facilmente. Eles “fluem”, “escorrem”, “esvaem-se”, “respingam”, transbordam”, “vazam”, “inundam”, “borrifam”, “pingam”; são “filtrados”, “destilados”, diferentemente dos sólidos, não são facilmente contidos – contornam certos obstáculos, dissolvem outros e invadem ou inundam seu caminho (BAUMAN, 2001, p. 8).

Importa, hoje, a visibilidade. E se essa visibilidade não constituir a identidade do ser, ao menos o torna visível, numa “sociedade do espetáculo” (DEBORD, 1997), pois, nessa sociedade de consumo, o que interessa é aparecer, para poder “ser”. Tornar-se a si mesmo mercadoria, vendável, consumível. Ser famoso/famosa, para ser notada/desejada, tornar-se feliz.

Diante dessa ilimitada fronteira social, da qual não há limite para o que se pode ser e o que é possível ser, onde eventos tradicionais já não mais existem, o futuro é incerto e sem barreiras; a modernidade líquida representa o presente da liberdade, da segurança e do medo. “Para a infância como fase da inocência, da dependência, da insegurança e ignorância dos segredos do mundo e da vida parece que está desaparecendo rapidamente” (MONO; COSTA 2010, p. 988). As crianças se espelham nos adultos para atingir precocemente ao que ao adulto é permitido: um apelo exacerbado à erotização do corpo, por meio do vestuário, de gestos e de comportamentos expressos na musicalidade. Um anseio a uma antecipação da adolescência e, ao mesmo tempo, um prolongamento da mesma até os 30 anos. Para Costa (2009), a infância parece desaparecer.

2.2.2 Educação, corpo e infância

“Corpo que sente, mente que pensa” - Descartes (1596-1650) radicaliza ao postular o homem formado por essas duas estruturas distintas e dicotomizadas: corpo e mente (FEITOSA, 2004).

Anteriormente a esse pensamento filosófico, na Antiguidade, já consideravam o corpo como uma dimensão inferior. Platão via-o como uma prisão da alma, tendo a

hábitos etc. (2004). Sua obra pode ser consultada em: BAUMAN, Z. Modernidade líquida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

morte como possibilidade de separação dessa alma aprisionada no corpo (corpo/alma). Aristóteles, no entanto, considerava a unidade necessária entre corpo e alma, mas salientava que o corpo em si não tinha autonomia, só se movia sob os desígnios da razão (FEITOSA, 2004). Nas diferentes visões, o corpo é algo externo, um objeto que serve ao homem.

Feitosa (2004), interpretando Descartes, diz que este relacionava o corpo e a natureza (em particular os animais) como o outro absoluto; uma coisa exterior, um objeto que perturba ou que serve conseqüentemente, motivo de exclusão ou exploração.

Historicamente, a Pedagogia se apropriou do pensamento filosófico e sociológico para entender o lugar do corpo nos ambientes educacionais; assim, práticas corporais e intelectuais sempre ocuparam espaços e tempos diferenciados. Isto se verifica quando nas atividades ditas intelectuais (que tradicionalmente acontecem em sala de aula) que se exigem corpos disciplinados e normatizados por regras rígidas e posturas diferenciadas entre professores e alunos e que, para atividades corporais, destinam-se outros momentos distintos, mas que, eventualmente, para o bom andamento da aula, também há a preocupação com corpos disciplinados para a concretização eficaz das ações.

Nas várias formas atribuídas ao corpo na Educação, tem-se, como prática educativa tradicional, a instrumentalização do corpo, que precisa ser contido na educação infantil para ser domesticado no ensino fundamental, onde, então, a liberdade e a espontaneidade da infância, compreendidas pelos corpos em movimento, serão contidas no período de escolarização.

Pensar o lugar ocupado pelo corpo na educação “é compreender que o corpo não é instrumento das práticas educativas, portanto, as produções humanas são possíveis pelo fato de sermos corpo” (NOBREGA, 2005, p. 610). Isto nos permite compreender que as ações humanas, como: ler, escrever, contar, dançar, jogar, falar, cantar só são possíveis porque somos corpo. Também, para Vigotsky (1988), toda ação humana pressupõe um pensamento, pois não se separa o pensamento da ação.

Nobrega (2005) atenta que precisamos avançar para além da instrumentalidade, exemplificando que “o desafio está em considerar que o corpo não é instrumento para as aulas de educação física ou de artes (...)” (p. 610), apesar

de essas áreas tematizarem “práticas humanas cuja expressão, em termos de linguagem, têm o corpo sua referência específica” (p. 610).

É preciso considerar que o conhecimento e a cultura são práticas humanas e sociais, e a vivência das práticas humanas nos fazem humanos; assim o “corpo que tenho é também o corpo que sou” (NOBREGA, 2005, p. 612).

Muito além de designar que o corpo pertence a essa ou aquela área de conhecimento, é preciso indagar como as áreas de conhecimento podem trabalhar em conjunto, de forma a articular as questões da corporeidade (VAZ, 2005).

No contexto da educação para a infância, questões referentes a corpo e movimento, corpo e infância ainda são negligenciadas nas práticas educacionais, ou reconhecidas como de menor importância.

O Referencial Curricular para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), ao lidar com questões relativas ao corpo, aponta para uma visão de fragmentação do conhecimento, apesar do discurso da totalidade na formação do ser humano, pois, segundo Cerisara (2000), o brincar, importante atividade do pré-escolar é apresentado sob uma perspectiva propedêutica, isto é, a atividade pela atividade; o brincar pelo brincar sem um corpo teórico sustentável, incorrendo no erro de serem tolhidos preciosos momentos da criatividade infantil. Na mesma linha, Arce e Martins (2013) denunciam que esse referencial desqualifica o brincar ao apontar que a brincadeira espontânea deve ser o eixo do trabalho pedagógico, sendo desenvolvido de forma prazerosa e não diretiva, isto é, sem intervenção do professor.

De modo geral, pesquisas mostram que, muitas vezes, nas instituições de educação infantil, as intervenções ou mediações dos educadores nas ações corporais das crianças não são feitas para apropriação e consciência do corpo e de si mesmas, mas para que a organização escolar aconteça de modo satisfatório e pelo cumprimento da rotina pré-estabelecida (RICHTER E VAZ, 2005).

Para Richter e Vaz (2005), a educação do corpo e da infância, nas instituições de educação infantil e creches, detêm para a rotina das atividades orientadas com mediações voltadas à eliminação de quaisquer desvios, ou possíveis reproduções que possam ter de uma experiência não deformada. As rotinas e excessivas disciplinas produzem o corpo-higiene; corpo-alimentação; corpo-sono; corpo-parque; corpo-atividade orientada, sempre sob a garantia da regulação corporal, ritmos impostos pelos adultos que delimitam os espaços, restringem e ajustam os movimentos dos corpos das crianças.

Para Sayão (2002), a cultura adultocêntrica coloca os educadores das crianças a uma espécie de esquecimento do tempo de criança.

Esquecemos gradativamente como, enquanto crianças, construímos um sistema de comunicação com o meio social que, necessariamente, integra o movimento como expressão (SAYÃO, 2002, p. 57).

Assim são cobrados das crianças postura de seriedade, imobilidade e linearidade. A dominação constante dos adultos sobre as crianças impedem-nas de se expressarem, gesticularem e se movimentarem. Impedem-nas de serem crianças.

2.3 Educação Infantil Brasileira: uma análise documental e real

A Educação Infantil tem sua origem com a Revolução Industrial, mais especificamente com a educação não formal ou “refúgios”, como eram chamados na Europa, no século XVIII. Esses abrigavam crianças oriundas de várias famílias que ficavam aos cuidados de uma “guardiã” que as protegiam, alimentavam-nas enquanto suas mães trabalhavam como operárias nas indústrias que despontavam principalmente na França e Inglaterra. Esse tipo de atendimento deu início ao que, mais tardiamente, tornar-se-iam as creches, para abrigarem os filhos dos trabalhadores. A origem da nomenclatura *creche* vem do francês *creche* que significa *berço* (DROUET, 1990). Esse modelo foi sendo utilizado e regulamentado na Europa e América, nos séculos seguintes.

Com a Primeira Guerra Mundial, a necessidade de creches aumentou muito, tanto na Europa quanto na América, pois era cada vez maior o número de mulheres trabalhando na indústria em substituição aos homens que se alistavam. Havia, além disso, o problema dos órfãos de guerra que necessitavam de atendimento em tempo integral. As creches públicas não conseguiam mais abrigar todas as crianças, de modo que foram surgindo aos poucos berçários e creches particulares, que só a partir do final da Segunda Guerra Mundial começaram a ser regulamentados e registrados, passando a receber inspeções periódicas (DROUET, 1990, p. 21).

Registros de instituições educativas maternas são encontrados na França, criadas com o intuito de zelar pelas crianças enquanto as mães se dedicam aos afazeres domésticos, com o propósito de ser o prolongamento do lar, em substituição aos cuidados das mães; por isto, a designação *escola maternal*. Esses registros datam do século XVII na França e na Inglaterra e, nos Estados Unidos, no século XIX.

O modelo de Educação Infantil próximo ao que se conhece hoje nasceu com Friedrich Froebel e eram denominados *jardins de infância*: as educadoras, jardineiras e as crianças, as flores do jardim. Foram, assim, introduzidos no Brasil, no início do século XX, destinados à elite, pois às crianças mais pobres eram reservadas as creches públicas e filantrópicas (DROUET, 1990).

Segundo relato de Kuhlmann Jr. (1998), por muito tempo, essa foi à realidade do país, onde crianças de zero a seis anos foram sendo incorporadas em instituições externas às famílias, como creches para as crianças oriundas de famílias das classes populares e os jardins de infância para as crianças mais abastadas. Com o passar do tempo, os jardins de infância foram substituídos pelos parques infantis e, após, pelos CERs (Centro de Educação e Recreação) numa visão assistencialista, voltada ao desenvolvimento físico, à higiene e à saúde das crianças.

A partir das teorias críticas, “concebe-se a criança no tempo presente como sujeito e como produtora cultural e portadora de voz no cenário sócio e histórico em que está inserida” (ROSSI; HUNGER, 2012, p. 19). Essa merece uma educação de qualidade, em que se contemple o seu desenvolvimento integral. A educação infantil, que antes carregava um cunho assistencialista, passou a ser reconhecida na educação brasileira ao ser incorporada pela LDB 9394/96, como o primeiro nível da Educação Básica e de responsabilidade dos municípios.

Ao obrigar os sistemas municipais de educação a se reorganizarem no atendimento às crianças de zero a seis anos e, conseqüentemente, a reestruturarem as propostas pedagógicas no atendimento a essas crianças, o Ministério da Educação (MEC) e o Conselho Nacional de Educação (CNE) publicaram, em 1998, documentos para subsidiarem os sistemas municipais na implementação da educação infantil - o Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998), um documento essencial que visa nortear as práticas pedagógicas e traz importantes referências à educação dessa faixa etária. Este, com uma proposta que integra o “cuidar e o educar”, apresenta-se como um grande desafio dessa etapa educacional, mas também um grande avanço à valorização e à reflexão tanto da infância e seu desenvolvimento, quanto à formação específica dos profissionais responsáveis pela educação das crianças.

A responsabilidade de conduzir o primeiro nível da Educação Básica como responsabilidade dos municípios concretizou-se em contratempos e distinção entre as duas instâncias da Educação Básica: Educação Infantil e Ensino Fundamental,

pois, a partir de 1997, criou-se o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e a Valorização do Magistério (FUNDEF) a partir do Decreto-lei nº. 2.264/97, prevendo a aplicação de recursos para o ensino fundamental público, enquanto que, na Educação Infantil, não havia previsão de recursos específicos e continuou a depender apenas de recursos dos próprios municípios (NASCIMENTO, 2012).

Nesse período, crianças de seis anos, que eram atendidas na Educação Infantil, passaram a ser atendidas no Ensino Fundamental, com a promulgação da Lei nº 11.114/05, que alterou os Artigos 6, 30, 32 e 87 da LDBN 9.394/96, “com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade” e Lei nº. 11.274/06, que alterou a redação dos Artigos 29, 30, 32 e 87, que estabelecem as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.

Somente a partir de 2007, com a transformação do FUNDEF para FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação), Lei nº. 11.494/07; Decreto nº. 6.253/07; Decreto nº. 6.278/07, que os municípios passaram a ser amparados também na primeira etapa da Educação Básica (NASCIMENTO, 2012).

Atualmente, os municípios têm até 2016 para se organizarem no atendimento às crianças a partir dos 4 (quatro) anos de idade, pois, com a Lei nº 12.796/13 é contemplada a obrigatoriedade de matrículas de crianças a partir dessa idade, na Educação Infantil, cabendo aos pais e responsáveis matricularem seus filhos. Com esta medida, os municípios e os estados precisam se adequar ao atendimento aos alunos de 4 a 17 anos, assim também como no fornecimento de transporte, alimentação e material didático.

Essa lei ajusta a LDBN/96 e a Emenda Constitucional nº. 59/09. Dispõe, também, sobre a carga horária mínima anual de 800 horas, distribuídas em, pelo menos, 200 dias letivos, obrigando o atendimento mínimo de quatro horas para uma jornada parcial e de sete, para a jornada integral.

2.4 Educação Infantil na cidade de Bauru

A História da Educação Infantil de Bauru se inicia nos anos 1950, na administração do prefeito Nicola Avalloni Jr., mais propriamente com a inauguração do Primeiro Parque Infantil “Stelio Machado Loureiro”, no centro da cidade de Bauru, no ano de 1956. Consecutivamente outros foram sendo inaugurados: Lions e Manoel Brandão (1957), Pinóquio (1958) e Jatty Gorreta (1969). Esses com função recreacionista e assistencialista, atendiam a uma clientela de 3 a 12 anos de idade, sendo que as crianças de 7 a 12 anos frequentavam os parques infantis no período contrário ao escolar, num programa considerado de assistência ao escolar. As professoras, nesse período, eram chamadas de recreacionistas.

Esses parques infantis respondiam ao órgão estadual DEFE, Departamento de Educação Física e Esportes, que cuidava do envio do material didático, da realização de concursos e treinamentos das recreacionistas.

O DEFE criado em 1954, e subordinado ao órgão estadual Secretaria de Estado dos Negócios do Governo, tinha por atribuição organizar, orientar, difundir e fiscalizar com exclusividade a prática da Educação Física, dos esportes e da Recreação em todos os estabelecimentos de ensino oficiais ou particulares de qualquer ramo ou grau. Devia, ainda, promover um serviço de aperfeiçoamento de professores. Mantinha também um Serviço de Recreação, destinado a estimular, criar e orientar recantos, parques infantis e centros de recreação, coordenando iniciativas oficiais e particulares nesse sentido (BAURU, 1996).

Na cidade, não havia uma estrutura administrativa educacional formal como há hoje. Havia, apenas, a pessoa do diretor do DEAS (Departamento de Educação e Assistência Social), o Sr. José Regino. Apenas a partir da administração do prefeito Engenheiro Luis Edmundo Coube (1966 – 1969), passou a existir a figura do Secretário da Educação, o Prof. José Benedito Pinto, sistematizando a administração da educação com a colaboração de duas supervisoras: uma para a pré-escola e outra para o 1º Grau.

Segundo depoimentos de diversas recreacionistas (BAURU, 1996), os “parques infantis” não tinham uma preocupação com a escolarização; seu objetivo era a recreação com ênfase nas comemorações. Assim todas as atividades realizadas estavam centradas nas datas comemorativas e no acompanhamento das tarefas escolares dos alunos de 7 a 12 anos. Os alunos permaneciam por quatro horas nos parques, e as atividades aconteciam em um intervalo de mais ou menos

meia hora, divididos por seção de Educação Física: jogos sensoriais, jogos motores, jogos psíquicos; atividades musicais; atividades verbais; atividades manuais e artísticas, como: modelagem, pintura, desenho, recorte e colagem; e atividades livres. Não tinha cunho de alfabetização e sim de prontidão para a alfabetização. Esses parques infantis se tornaram popularmente conhecidos como “parquinhos”.

O que encontramos na Educação Infantil dos anos 70 era uma média de 8 escolas, naquele momento ainda denominadas parques infantis, denominação inclusive que pode denunciar o caráter recreativo que o DEFE consolida através de sua ação na prática docente dos professores da escola pública. E que vai trazer mais tarde a denominação CER, que por sua vez pode abarcar a preocupação do regime vigente em criar “cidadãos para a Pátria”, bem mais preocupados com os aspectos físicos do que cognitivos. O andamento interno da escola, ainda nos anos 70, era regido por um calendário não oficial, não padronizado entre as escolas de educação infantil. Cada escola seguia seu ritmo, tendo apenas como referência em comum, as datas comemorativas (BAURU, 1996).

As aplicações de recursos nos diversos níveis escolares municipais eram parcas e ainda mais reduzidas nos parques infantis, que sofriam com a falta de materiais didáticos e de condições de trabalho.

Na década de 1970, a educação bauruense seguiu os passos do país rumo à democratização do ensino, tendo como eixo central a expansão da rede física, visando garantir o acesso à educação pública. Contudo, a garantia do acesso não representava a garantia de sucesso, fato que foi comprovado pelo grande número de repetências e de evasão em todo o país.

Em Bauru, a expansão da educação pública municipal se concretizou na década de 1980, e as reflexões no interior das escolas se deram e impulsionaram uma política educacional na construção de uma rede de ensino competente e atualizada (BAURU, 1996). Foi, então, que se criou um grande questionamento em relação ao uso excessivo do mimeógrafo, por tolher a criatividade infantil ao executar atividades que não lhe permitia usar a habilidade de pensar, apenas a execução de algo “pronto”, mecânico. Também não havia uma única proposta de trabalho, nem tampouco uma teoria que a embasasse.

Por volta de 1985, houve a tentativa frustrada da implantação da Pedagogia Freinetiana, o que gerou muita polêmica e controvérsias, pois poucas recreacionistas se interessaram e se prepararam devidamente e, com pouca assimilação das técnicas, as dificuldades foram grandes.

Em 1987, surgiu a denominação EMEI (Escola Municipal de Educação Infantil) em substituição às CER, e os profissionais passam a ser denominados *professores*. Nesse período, foi lançada a Primeira Proposta Curricular de Educação Infantil da Rede Municipal de Bauru e definições de diretrizes de uma política municipal para o município. A proposta editada em um único documento com 201 páginas era fundamentada na Teoria de Piaget e numa pedagogia construtivista. Segundo representantes da Secretaria Municipal de Educação de Bauru esse documento pretendia ser o “ponto de partida” para os planejamentos das EMEIs e “o que fazer” para os professores que atuavam na sala de aula (BAURU, 1996).

Na década de 1990, o DEI (Departamento de Educação Infantil) reestruturou a sua parte administrativa, investindo na formação dos profissionais e procurando atender a nova demanda de alunos com a ampliação da rede física, com o slogan “Nenhuma criança fora da escola”. Essa ampliação contou com a inauguração de novas EMEIs e a abertura de novas classes, tornando possível legitimar o binômio: quantidade-qualidade (BAURU, 1996).

Outras mudanças estruturais ocorreram nesse período, como: a regulamentação e a supervisão de escolas particulares, o que, até então, era de responsabilidade do Conselho Estadual de Educação e foram delegadas para o município em 1995; a elaboração do Regimento Escolar das Escolas de Educação Infantil do Município; a necessidade, a partir de levantamento constatado nas unidades escolares, de um processo de Reformulação da Proposta Pedagógica de Educação Infantil. Para isso foi formada uma comissão de professores, diretores e especialistas.

Em 1996, foi publicada a segunda Proposta Curricular para a educação Infantil, no formato de um documento único, com o objetivo de ser um subsídio teórico e metodológico, possibilitando uma ação pedagógica em uma visão interacionista de desenvolvimento, segundo a Teoria de Piaget e de Vigotsky, isto é, unindo a concepção construtivista e a sociointeracionista (BAURU, 1996).

Essa proposta passou a ser a referência pedagógica das EMEIs do município, que, dois anos após, em 1998, também pode contar com o RCNEI (Referencial Curricular de Educação Infantil, BRASIL, 1998), que, de acordo com as diretrizes da política nacional para a educação de creches (de 0 a 3 anos) e educação Infantil (de 4 a 6 anos), orientou para a indissociabilidade entre “cuidar e educar”.

Atualmente, a Educação infantil passa por novo processo histórico que culminou também em uma nova escolha de um referencial teórico. A partir do ano 2000, intensificou-se a preocupação com a formação continuada dos profissionais da Educação de Bauru, alicerçadas nas novas diretrizes das políticas educacionais nacionais. Em todo o Brasil, “a escola vai sendo identificada como um importante espaço de concretização das políticas educativas, deixando de ser mero prolongamento da administração central” (VASCONCELLOS, 2009, p.16). A eclosão da democratização da escola, do planejamento participativo e da gestão democrática chegou também ao município, que buscava incorporar essa nova realidade. Diante disso, as escolas necessitavam construir seu próprio Projeto Político Pedagógico. Foi então que os profissionais da educação passaram a serem formados para a construção desse projeto - inicialmente os gestores deveriam repassar essa formação para sua equipe para uma construção conjunta do projeto. Nessa formação, incluíram-se estudos das várias linhas pedagógicas para a escolha da teoria que deveria subsidiar o Projeto Político Pedagógico. Na maioria das escolas, a opção foi pela teoria histórico-cultural, seja por influência da gestão, ou de alguns professores simpatizantes da teoria, pois, dos sessenta e um projetos político-pedagógico elaborados, apenas dois sustentaram a teoria em Piaget e um em Freinet.

Diante dessa opção quase que coletiva, emergiu a necessidade da reconstrução da proposta curricular para a educação infantil, alicerçada na Teoria da Psicologia Histórico-Cultural.

Outras mudanças acentuaram a melhoria da qualidade da educação e também os benefícios aos profissionais da educação, com a formulação do Estatuto do Magistério e a criação do Plano de Cargos e Carreiras dos Servidores (PCCS), instituído no final de 2010 para os servidores da educação; a implantação dos Conselhos escolares nas escolas municipais; e a transformação da Rede Municipal em Sistema Municipal de Ensino.

Em 2011, a Secretaria da Educação, na pessoa da Prof. Dr.^a Vera Mariza Regino Casério, delegou à Prof.^a Dr.^a Juliana Pasqualini (UNESP- Bauru), a coordenação dos trabalhos para a construção da nova proposta pedagógica, com a formação dos GTs (Grupo de Trabalho) das várias áreas de conhecimento. Esses GTs foram formados por professores, diretores e supervisores de Educação Infantil e coordenadores de área da Secretaria da Educação e especialistas convidados. Os

GTs iniciaram os trabalhos com levantamentos prévios e análise de conteúdos, objetivos e procedimentos utilizados pelos professores em cada área do conhecimento. Foram realizados estudos da Proposta Pedagógica do Paraná, pois buscava-se uma construção na mesma linha teórica, coordenados pela Prof.^a Dra. Juliana Pasqualini, com a participação nos GTs e de diretores das EMEIs/EMEIs/Creches Conveniadas. Neste sentido, a construção da proposta se deu com o auxílio de especialistas; revisão e ajustes de pareceristas de áreas; envio às escolas para leitura, análise e opinião; novos ajustes e conclusão.

Antes de sua publicação, foi apresentado aos interessados que participaram das oficinas no Congresso de Pedagogia Histórico-Crítica: realizado pela Faculdade de Ciências – UNESP – Bauru em julho de 2015.

Atualmente a Educação Infantil de Bauru atende crianças de 4 meses aos 5 anos de idade, distribuídas em 64 EMEIs⁸ e EMEIs⁹ e 29 Creches Conveniadas¹⁰. As EMEIs e EMEIs possuem um quadro de funcionários formado por: 1 (um) Gestor Escolar, que tem a função de gerir principalmente a parte administrativa, financeira e pedagógica; 1 (um) professor para cada sala de crianças de 2 a 5 anos; auxiliares de creche para atendimento das salas de berçários (crianças de 6 meses à 1 ano e 11 meses) e para as unidades EMEIs; serventes de escola; merendeiras; e cuidadoras para as crianças com deficiência.

⁸EMEIs – Escola Municipal de Educação Infantil

⁹EMEIs – Escola Municipal de Educação Infantil Integrada – atendem crianças em período integral.

¹⁰Creches Conveniadas – Creches comunitárias e/ou filantrópicas atendidas pelo Sistema Municipal.

CAPÍTULO 3: CURRÍCULO E CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Neste capítulo, apresentam-se uma visão geral de currículo e a sua significação no contexto brasileiro, marcado pelas relações de poder nele estabelecido.

Destacam-se a visão de currículo na Educação Infantil e as referências curriculares presentes no RCNEI - Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 1998) que subsidiam a formação da criança na faixa de 0 a 5 anos, apresentando uma visão interacionista na concepção de criança/ professor/ conhecimento associado ao cuidar e educar, e, em especial, propor um currículo pautado em uma visão histórico-cultural de aprendizagem, que promova o desenvolvimento infantil.

Apresenta-se um estudo sobre as teorias curriculares influenciando os currículos na História da educação brasileira, estas se diferenciando em teorias tradicionais, teorias críticas e teorias pós-críticas.

Destaca-se uma proposição de Currículo Interdisciplinar de ensino-aprendizagem para contribuir com a formação da infância.

3.1 Currículos e sua significação no contexto brasileiro

A palavra *currículo* origina-se do latim *Curriculum*. Assim temos currículo, como: corrida, caminhada, atalho, percurso¹¹. Por analogia, pode-se compreender que o currículo é o caminho que o aluno percorre no processo de aprendizagem do conhecimento científico selecionado pela escola, isso é, o processo vivenciado pelo aluno na sua escolarização (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Neira e Nunes (2008, p. 105), citando Silva (2002), apontam que “toda tendência pedagógica é uma teoria de currículo”. Nela encontram-se embutidos o tipo de homem e de sociedade que se quer formar; qual o humano desejável para determinado tipo de sociedade.

¹¹Currículo: (Latim: *Curriculum*). 1. Ação de correr; 2. Pequena carreira; 3. Atalho; 4. Conjunto de matérias de um curso escolar.
[HTTP://michaelis.uol.com.br/portugues/index.php?lingua=portugues=portugues&palavra=curr%EDculo](http://michaelis.uol.com.br/portugues/index.php?lingua=portugues=portugues&palavra=curr%EDculo). Acesso: 25 ago. 2015.

Para determinar os conteúdos, os códigos pedagógicos e as ações em nossos currículos, devemos perceber o que queremos, que crianças e adultos queremos formar, qual o papel do professor e da escola nesse processo, sem nos esquecermos de que o currículo possui seu papel social, político e ideológico (MALTA, 2013, p. 354).

Os currículos tradicionais configuraram-se, ao longo da história, como um espaço singular, em que setores privilegiados da sociedade imprimiram sua marca, formatando homens e mulheres para perpetuarem os interesses das classes dominantes. “O conhecimento corporificado no currículo carrega as marcas indeléveis das relações sociais de poder” (NEIRA e NUNES, 2008, p. 186).

O currículo representa a identidade do sujeito que o formou, pois “é um recorte da cultura mais ampla, um conjunto de saberes que alguém selecionou, visando formar o sujeito que atuará na sociedade” (NEIRA, 2011, p.10). Assim, um currículo carrega as relações de poder nele embutidas e seu conteúdo, construído histórica e socialmente, transmite a cultura de uma sociedade, pois, “tudo o que acontece nas aulas e para além delas é uma questão de currículo” (NEIRA, 2011, p. 10).

No Brasil, anteriormente à LDBN/96, não havia uma referência nacional que pudesse nortear os currículos das diversas escolas que compõem a federação brasileira nos vários níveis de ensino.

Com o advento da LDBN/96, destaca-se no Artigo 26:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (BRASIL, 1996).

Para a Educação Infantil, na Seção II, Artigo 29, faz-se apenas referência que a sua finalidade é o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social. (BRASIL, 1996).

Muitos problemas enfrentados no Brasil nos últimos 20 anos se referem à oferta de vagas que atenda a demanda nacional, mas também à qualidade da educação que se oferece em todo o país.

A questão da qualidade ofertada passa pela questão curricular e pela formação dos professores, portanto, “a meta de melhoria da qualidade da educação impôs o enfrentamento da questão curricular como aquilo que deve nortear as ações

das escolas, dando vida e significado ao seu projeto educativo” (PRADO, 2015, p. 94).

Pós LDBN/96, o MEC (Ministério da Educação e Cultura) priorizou a elaboração de referenciais curriculares para a educação básica. Nesses referenciais, foram sistematizadas ideias presentes nas reformulações curriculares dos diversos estados e municípios da federação. Assim, surgiram os documentos curriculares (BRASIL, 1998).

Para o Ensino Fundamental, foram criados os Parâmetros Curriculares Nacionais, com áreas curriculares clássicas e temas transversais. Foi criado o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, compreendendo a formação da infância a partir da construção da identidade, da autonomia e do conhecimento de mundo. Foram criados, também, o Referencial Curricular para a Educação Indígena com áreas de conhecimento clássico e inclusão de temas transversais relativos às problemáticas indígenas e a Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos, com quatro disciplinas clássicas com adequação ao processo educativo para a formação do indivíduo social e para o trabalho.

As DCNEI (Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil), publicadas em 2013, trazem como definição:

Currículo é o conjunto sistematizado de práticas culturais no qual se articulam as experiências e saberes das crianças, de suas famílias, dos profissionais e de suas comunidades de pertencimento e os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico (BRASIL, 2013, p. 86).

Essa mesma diretriz enfatiza em seu Artigo 9º:

As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que: I – promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que permitam movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança; II – favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical; III – possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos; IV – recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço-temporais; V – ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas; VI – possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar; VII – possibilitem vivências éticas e estéticas com

outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade; VIII – incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao mesmo tempo e à natureza; IX – promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura; X – promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais; XI – propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras; XII – possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos (BRASIL, 2013, p. 99).

A concepção histórico-cultural e a Pedagogia histórico-crítica defendem que não é qualquer conteúdo que deve fazer parte do currículo. Este deve conter os conteúdos mais elaborados, isto é, os conteúdos clássicos, aqueles que resistiram ao tempo.

Como interpela Saviani (2003):

Ora, clássico na escola é a transmissão-assimilação do saber sistematizado. Este é o fim a atingir. É aí que cabe encontrar a fonte natural para elaborar os métodos e as formas de organização do conjunto das atividades da escola, isto é, do currículo. E aqui nós podemos recuperar o conceito abrangente de currículo: organização do conjunto das atividades nucleares distribuídas no espaço e tempo escolares. Um currículo é, pois, uma escola funcionando, quer dizer, uma escola desempenhando a função que lhe é própria (SAVIANI, 2003, p. 18).

3.2 Currículo e teorias curriculares

Estudos do currículo no processo educacional percorreram diferentes caminhos, impulsionados por diferentes tendências e visão de educação, pois, ao longo do processo, nota-se que o currículo representa modos, intenções e significados que compreendem relações de poder e de espaço na sociedade.

Quando se pensa em currículo, há sempre a preocupação de interpretar seu significado semanticamente, ou de lhe atribuir um significado prático, vivenciado por quem o organiza (quem está no gabinete), quem o exerce (professor na sala de aula), ou quem o vivencia (aluno no decorrer do curso).

Convém, aqui, pensar o currículo no trato com as seguintes questões: Para que ensinar? A quem ensinar? O que ensinar? Como ensinar?

Pensar essas questões nos propõe entender que o currículo não é neutro. Todo currículo traz em si uma teoria embasada em referências filosófica, histórica e política. Portanto, toda tendência pedagógica fundamenta-se numa teoria de currículo (NEIRA e NUNES, 2008).

Corriqueiramente, pensa-se currículo, referindo-se ao conhecimento nele embutido, mas esquece-se de que “o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que fazemos, naquilo que somos, naquilo que podemos vir a ser” (NEIRA e NUNES, 2008, p. 106).

Em seus estudos sobre currículo, Silva (2007) apresenta três teorias curriculares que se diferenciam na concepção da aprendizagem, do conhecimento, da cultura, da sociedade e da visão de homem que se quer formar, sendo essas classificadas em: teorias tradicionais, teorias críticas e teorias pós-críticas.

A teoria tradicional apresenta-se a partir da neutralidade científica. Prioriza a organização, a estruturação do currículo a partir das questões técnicas e burocráticas. Tem como foco identificar os objetivos de uma educação escolarizada, a seleção de conteúdos a serem ensinados, visando à eficiência dos resultados (SILVA, 2007). Essa teoria fundamenta-se em três concepções: clássica, tecnocrática e progressista.

A teoria tradicional, fundamentada na concepção clássica, propõe, em seu currículo, uma herança da Antiguidade Clássica Greco-Romana e das artes liberais da Idade Média no trato da Gramática, Dialética e Retórica; na Aritmética, Música, Geometria e Astronomia.

A concepção tecnocrática foi proposta por Bobbit e consolidada por Ralf Tyler.

Bobbit pensava a escola como uma organização empresarial, seja comercial ou industrial, numa visão taylorista; portanto, propunha um currículo que formasse os homens para o trabalho com o desenvolvimento de habilidades que lhes permitissem exercer suas funções com eficiência. Propunha, também, instrumentos que pudessem medir, com precisão, a aprendizagem das habilidades aprendidas.

Para o seu defensor:

O sistema educacional deveria começar por estabelecer de forma precisa quais seus objetivos. Esses por sua vez deveriam se basear num exame daquelas habilidades necessárias para exercer com eficiência as ocupações profissionais da vida adulta (SILVA, 2007, p. 23).

Na concepção progressista, tendo como fundador John Dewey, aponta-se para uma visão e para princípios de práticas democráticas; assim, via na escola campo para vivência democrática. Propôs a reorganização dos currículos a partir dos conhecimentos clássicos, mas voltados à valorização do interesse e das experiências das crianças e dos jovens (SILVA, 2007).

Os vários movimentos sociais e culturais a partir de 1960 questionaram o pensamento e as estruturas educacionais. Desses, o movimento de reconceptualização da educação, a partir de 1970, por influência de pesquisadores ingleses e norte-americanos, como: Michael Young, Willian Pinar, Michael Apple e Henry Giroux, surgiram, no Brasil, as teorias críticas, com pesquisadores como: Paulo Freire, com discurso de uma educação popular; Demerval Saviani e José Carlos Libâneo, com as pedagogias histórico-crítica e crítico-social dos conteúdos, ambos influenciados por pensamento marxista, buscando a formação de um cidadão crítico.

Essas teorias criticam os currículos tradicionais, que se utilizam da escola para sustentar o capitalismo e manter a sua ideologia, atingindo a população por longo período de tempo (SILVA, 2007).

Nessa concepção ideológica, a escola funciona como um mecanismo seletivo, excluindo crianças de famílias menos favorecidas ao se evadirem da escola antes mesmo de adquirirem conhecimentos e habilidades, perpetuando a submissão e a obediência à classe dominante (SILVA, 2007).

A escola contribui para esse processo, não propriamente através do conteúdo explícito, mas ao espalhar, no seu funcionamento, as relações sociais do local de trabalho. As escolas dirigidas aos trabalhadores subordinados tendem a privilegiar relações sociais nas quais, ao praticar papéis subordinados, os estudantes aprendem a subordinação. Em contraste, as escolas dirigidas aos trabalhadores dos escalões superiores da escala ocupacional tendem a favorecer relações sociais nas quais os estudantes têm oportunidade de praticar atitudes de comando e autonomia (SILVA, 2007, p. 33).

Para as teorias críticas, o currículo envolve mais do que questões técnicas; nele, estão envolvidas questões referentes a tomada de decisões, divergências e conflitos (NEIRA, 2006).

Portanto, o currículo é impregnado de intencionalidades políticas, sociais e econômicas, que são negadas pela teoria tradicional de currículo (ROCHA, TENÓRIO, JÚNIOR, NEIRA, 2015). Assim, as teorias críticas “analisam a influência

da estrutura econômica e política enquanto formas reprodutoras ou produtoras das desigualdades existentes nos currículos” (p. 181).

Os estudos sobre currículo demonstram, também, que nem tudo na escola está explícito no currículo; portanto, há também, na escola, um currículo oculto.

O currículo oculto é caracterizado pelas ações implícitas, podendo estar ou não presente na organização ou no planejamento escolar. Essas ações podem apresentar-se com aspectos positivos ou negativos. Para os defensores da teoria crítica, tais ações traduzem o conformismo, a obediência e o individualismo, reproduzindo a ideologia dominante. Essas ações estão implícitas nas questões de gênero, étnicas e raciais, religiosas, nas imagens estereotipadas ou estigmatizadas, na divisão dos mais ou menos capacitados ou mais ou menos hábeis, no respeito a diferenças, crenças, gostos, opiniões etc.

As teorias pós-críticas advêm a partir das ideias de um currículo multicultural, destacando-se a diversidade das formas culturais da contemporaneidade (MALTA, 2013).

Com uma proposição antropológica que considera que nenhuma cultura é inferior à outra, o multiculturalismo surgiu, primeiramente, como um movimento contra o currículo universitário tradicional, que, segundo os seus defensores, privilegia a cultura do grupo social dominante, isto é, a cultura branca, masculina, europeia e heterossexual (MALTA, 2013).

Silva (2007) aponta que o multiculturalismo faz uma crítica além da crítica ao se referir à educação e ao currículo. Essa não se reduz à diferença de classes sociais e culturais apenas, mas à diferença de gênero, raça, sexualidade etc.

Para Rocha, Tenório, Júnior e Neira (2015), as teorias pós-críticas mantêm a ideia de currículo, expressando uma intencionalidade, mas, nessa perspectiva, são apontadas outras questões que influenciam a seleção dos saberes curriculares. Como já apontadas, questões culturais, étnicas e de gênero não podem ser negligenciadas na construção das identidades curriculares.

Para essa concepção, a experiência e a vivência do aluno, a cultura que ele traz deve promover um diálogo com outras representações culturais que são sistematizadas na escola (NEIRA e NUNES, 2012).

Cada grupo social tem a sua forma de classificar os objetos de seu mundo, estabelecendo, assim, a sua cultura. É pela maneira como se constroem os sistemas de classificação que a cultura nos fornece a possibilidade de darmos

sentido ao mundo social e estabelecer significados. “É pela corporificação de suas ações que as culturas se expressam e se ressignificam” (NEIRA e NUNES, 2008, p. 221).

Para Neira (2011), o currículo tradicional se concretizou como um currículo que expressa a cultura do grupo dominante, privilegiando a “cultura ocidental e europeia”, a “cultura branca” e a “cultura alta” em detrimento a “cultura das massas”.

Na contemporaneidade, vemos a luta dos dominados ao contraporem-se à cultura dos dominantes. É pela cultura que as classes (re) significam a luta pelo território. Os da classe dominantes elegem a chamada “cultura alta” como a cultura correta e privilegiada, em detrimento à “cultura de massa” das classes dominadas. A cultura, para esses últimos, torna-se o “grito dos excluídos”; um campo de luta por territórios até então não disponíveis às minorias. Muitos são os movimentos, manifestações e expressões culturais que anseiam pelo reconhecimento dos direitos de igualdade social e política, mas também da inserção de suas próprias culturas que legitimam a multiculturalidade. É nesse contexto que reivindicam a conexão entre currículo e multiculturalismo.

Parte-se da compreensão de que as culturas têm a mesma importância, os mesmos peso e prestígio nas instituições, nas práticas e nos valores da população, razão pela qual ou se modifica a forma de entender e praticar a cultura dominante no ensino ou a integração de outras culturas não dominantes será muito difícil, senão impossível (NEIRA E NUNES, 2008, p. 193 *apud* SACRISTÁN, 1995).

Partindo-se da compreensão de que não existe cultura melhor ou pior é que Neira e Nunes (2008) compreendem e defendem um currículo multicultural.

Nos estudos das teorias pós-críticas, duas perspectivas são defendidas: a primeira, com uma perspectiva liberal humanista, buscando uma convivência harmoniosa entre as culturas; e a segunda perspectiva, com uma visão mais crítica, acredita que dar espaço a outras formas de cultura permeia a dominação da cultura dominante.

3.3 Currículo e educação infantil

A educação dos pequenos, como afirma Philippe Ariès (1978), ao longo da história, tem sido representada por um pêndulo com dois extremos: a paporificação e a moralização. Outros autores as significam também por meio de dois extremos.

Para Turner (1989), a educação dos pequenos oscila entre a restrição e o relaxamento; Lerena (1983) argumenta que se pauta entre o reprimir e o liberar; e Santos (1996) apresenta que a educação dos pequenos se dá pela regulação e pela emancipação (BARBOSA, 2006).

Fato é que, ao longo da história, as influências filosóficas, sociológicas e pedagógicas instituíram os paradigmas de educação voltados para os pequenos, baseados, primeiramente, em “espaços separados para os pequenos, atendendo a uma demanda social precisa” (BARBOSA, 2006, p. 84).

Diante disso, as propostas de trabalho para o atendimento da infância se basearam, primeiramente, em princípios religiosos, piedosos e caritativos e, aos poucos, foram agregados os conhecimentos técnicos e científicos, sem perder, obviamente, a característica de cuidados com saúde, educação e assistência social.

Baseados nesses princípios apresentados encontram-se muitas abordagens pedagógicas presentes em diferentes instituições de educação infantil.

Tratar-se-á, no próximo subitem, das diferentes abordagens pedagógicas que constituíram as diferentes instituições de educação infantil no Brasil.

3.3.1 Influências pedagógicas para a Educação Infantil Brasileira

Becker (2012), ao referir-se aos modelos pedagógicos e ou epistemológicos, diferencia as pedagogias a partir da relação entre ensino e aprendizagem e/ou entre o exercício da docência e as atividades de sala de aula, apresentando-as, assim, como sendo: a) pedagogias diretivas e ou empiristas; b) pedagogias não diretivas e ou aprioristas; e c) pedagogia relacional (de base interacionista) ou construtivista.

Vigotski (1988), ao referir-se às teorias pedagógicas, apresenta que tais teorias estão diretamente relacionadas à concretude da sala de aula, fundamentadas na concepção de desenvolvimento humano. Divide essas teorias em três categorias fundamentais: a) concepção empirista/ambientalista; b) concepção inatista; e c) concepção dualista. O autor critica tais abordagens por considerá-las maturacionistas, pois reconhece que, nessas concepções, a aprendizagem é um processo puramente exterior, paralelo ao processo de desenvolvimento: “a aprendizagem utiliza os resultados do desenvolvimento, em vez de se adiantar ao seu curso e de mudar a sua direção” (p. 103).

Para explicar as abordagens pedagógicas e seus pressupostos epistemológicos, será necessário olhar para a concretude da sala de aula, observando-se o papel dos sujeitos (professor – aluno) e como se relacionam com o objeto epistêmico (conhecimento), do ponto de vista da Pedagogia e da Psicologia da Aprendizagem.

A Pedagogia diretiva ou concepção empirista, como explica Becker (2012), está presente em grande parte das práticas que tradicionalmente encontramos nas maiorias das salas de aula que se conhece: um professor rígido, aguardando que seus alunos se sentem, silenciem-se e permaneçam sentados e atentos à aula que é transmitida em um ambiente que se exige um total silêncio, em que só a voz do professor é ouvida. Uma aula em que o professor fala, escreve, explica e o aluno escuta, copia e executa a lição. Não muda nunca. Uma educação bancária, em que o professor deposita o conhecimento no aluno (FREIRE, 1970).

Nessa pedagogia, o professor é “o elemento conhecedor ativo, o centro de onde se origina o conhecimento; o produtor de conhecimento, em estrutura e em conteúdo” (BECKER, 2012, p. 15). O aluno é tudo o que o professor não é. O primeiro é uma tábua rasa, uma folha em branco pronta a ser escrita, um HD/CD/*Pen drive* a ser gravado. O conhecimento é algo puramente externo, determinado pelo meio físico e social (BECKER, 2012; VIGOTSKI, 1988).

Epistemologicamente, o objeto determina o sujeito; são polos distintos que não se complementam (BECKER, 2012).

Para Vigotski e seus seguidores, a teoria empirista ou ambientalista negou toda a explicação do desenvolvimento do homem dada pelo organismo, como destacavam os teóricos inatistas e a deslocou para o ambiente, pois, para esses, todo o conhecimento dos seres humanos provém de sua experiência com o meio físico e social em que está inserido, determinando as mudanças em seu comportamento (ASBAHR e NASCIMENTO, 2013).

Nessa concepção de educação, não há espaço para os alunos que não aprendem. Esses normalmente engrossam as estatísticas das evasões, do fracasso etc. Para Becker (2012, p. 16), “o aluno egresso dessa escola será bem recebido naquela faixa do mercado de trabalho que não se atualizou, não evoluiu, (...)”.

As pedagogias não-diretivas ou aprioristas, como destaca Becker (2012), não são tão fáceis de serem identificadas na prática, pois pouco estão presentes nas

salas de aula. Estão presentes mais no campo da Pedagogia, Psicologia e Epistemologia, por se tratarem de uma concepção subjacente.

Nessa concepção, reconhece-se que o aluno já possui experiências anteriores e saberes e que precisa apenas organizar, recheiar com novos conhecimentos. O professor, nesse processo, é um facilitador, orientador das ações, devendo interferir o mínimo possível. Conduz-se pelo regime do *laissez-faire*, ou deixar fazer.

Becker (2012) a chama de apriorista, pois vem de *a priori*, um termo que designa aquilo que é dado antes como condição do que vem depois.

O que é posto antes? – A bagagem hereditária; diríamos, hoje, o genoma. Essa epistemologia acredita que o ser humano nasce com o conhecimento já programado na sua herança genética, no seu genoma. Basta um mínimo de exercício para que desenvolvam ossos, músculos e nervos e assim a criança passa a postar-se-ereta, engatinhar, caminhar, correr, andar de bicicleta, subir em árvore, jogar futebol, competir em olimpíadas... assim também ocorreria com o conhecimento (...). Confunde-se desenvolvimento cognitivo com maturação biológica (BECKER, 2012, p. 18).

Nessa concepção, o sujeito age e atua no objeto, isso é, o aluno determina a ação e o professor é ponto passivo, omitindo-se a interferir diretamente no processo.

Vigotski a chamava de inatista, pois o desenvolvimento se dá pelo potencial intrínseco (hereditário) com pouca ou nenhuma influência do meio, determinando-o, produto direto de seu estado maturacional. Assim, o desenvolvimento comanda a aprendizagem (ASBAHR e NASCIMENTO, 2013).

Esse pensamento influenciou muitas escolas pedagógicas, protagonizando o espontaneísmo infantil, a livre expressão em suas práticas.

A Pedagogia relacional tem como pressuposto a construção do conhecimento. Seus adeptos não acreditam na transmissão de conhecimento da escola tradicional, como também não acreditam que o aluno seja uma folha em branco; pelo contrário, acreditam que o aluno traz um conhecimento prévio. Para a Pedagogia relacional ou construtivista, a transmissão social existe, mas, para que a aprendizagem aconteça, o polo transmissor tem que contar com o polo ativo e estruturas biológicas já desenvolvidas, capazes de assimilar o que foi transmitido (BECKER, 2012). Assim, um professor construtivista acredita que, para que aconteça a aprendizagem, é necessário:

(a) que o aluno aja (assimilação) sobre o material – objeto, experimento, texto, afirmação, cálculo, teoria, pesquisa, modelo, conteúdo específico, observações, dados coletados, reação química, ou física etc.- que o professor presume que tenha algo de cognitivamente interessante, ou melhor, significativo, desafiador para o aluno; (b) que o aluno responda para si mesmo (acomodação), sozinho ou em grupo, às perturbações provocadas pela assimilação do material, ou que se aproprie, em um segundo momento, não mais do material, mas dos mecanismos íntimos de suas ações sobre o material: o que ele fez, por que fez dessa maneira, o que funcionou, o que deu errado, por que deu errado, de que outra maneira poderia ter feito (BECKER, 2012, p. 21).

O papel do professor é ser um facilitador, provocador da situação de aprendizagem, desafiando e problematizando o objeto de estudo.

Epistemologicamente, essa pedagogia pode ser representada como: sujeitos (professor/aluno) determinam-se mutuamente e são mediados pelo objeto (conteúdo).

Fundamentada em Piaget, essa concepção valoriza os dois polos: o desenvolvimento biológico e o meio social. Portanto, o professor precisa saber o que o aluno já desenvolveu, em que patamar ele se encontra para, então, desafiar o aluno com novos conteúdos. Nessa relação ensino aprendizagem, Becker (2012) cita Freire (1979): o professor, além de ensinar, aprende, e o aluno, além de aprender, ensina.

Vigotski contrapõe-se a essa concepção por considerá-la dualista, isto é, que o desenvolvimento se dá pelo processo de maturação (que depende do desenvolvimento neurológico) e a aprendizagem, como consequência do processo de desenvolvimento. Para Vigotski (1988), o desenvolvimento humano não acontece sem o ensino, intencional ou não. Em defesa de seus princípios, alega que “o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento” (1988, p. 114).

Na superação desses determinismos (biológicos e ambientalistas), Vigotski defende a concepção de desenvolvimento fundamentada na teoria histórico-cultural, que “não é uma metodologia nova ou um conjunto de técnicas para auxiliar a prática pedagógica, mas é, fundamentalmente, uma forma de entender o homem naquilo que ele é e naquilo que ele pode vir a ser” (ASBARH e NASCIMENTO, 2013, p. 419).

3.3.2 De recreação à escolarização: caminhos para a construção do currículo na educação infantil

Barbosa (2006), citando Kuhlmann Jr. (1999), aponta que as propostas para a educação da infância variam entre uma proposta educacional para a submissão e uma vivência de experiências ricas e diversificadas com visão para a emancipação.

Arce e Martins (2013) apontam que, nas diferentes propostas, encontram-se a ênfase numa educação para recreação, ou então, outras mais fechadas com vistas a preparar a criança para a escolarização. Uma proposta de vir a ser.

Ocorre que muitos educadores não aceitavam tratar de currículo para a Educação Infantil, por considerar o conceito inadequado com vistas à escolarização, preferindo o termo *projeto pedagógico* que atenua o peso no discurso a essa etapa da educação.

Receosos de importar para a Educação Infantil uma estrutura e uma organização que têm sido hoje muito criticadas, preferem usar a expressão 'projeto pedagógico' para se referir à orientação dada ao trabalho com as crianças em creches ou pré-escolas (OLIVEIRA, 2010, p. 4).

No entanto, dadas as especificidades atribuídas na atualidade a essa etapa da educação, com a legitimidade adquirida a partir da Constituição de 1988, da LDBN 1996, do Parecer CNE/CEB nº 20/09 e da Resolução CNE/CEB nº 05/09, a educação Infantil vem ganhando destaque no cenário da educação nacional, o que levou muitos educadores a repensarem a estrutura e a organização e o próprio desenvolvimento da criança dessa faixa escolar. Assim, com “a integração das creches e pré-escolas no sistema da educação formal impõe à Educação Infantil trabalhar com o conceito de currículo, articulando-o com o de projeto pedagógico” (OLIVEIRA, 2010, p. 4).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil estabelecem em seu Artigo 3º da Resolução CNE/CEB 5/2009:

Que o currículo da Educação Infantil deve ser concebido como um conjunto de práticas que tenha como objetivo buscar articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico e, desse modo, promover o desenvolvimento integral de crianças até 5 anos de idade (BRASIL, 2009).

Com essa visão, têm-se superadas antigas concepções de currículo com listas de conteúdos obrigatórios, disciplinas estanques e, especificamente na educação infantil, a superação de atividades centradas em datas comemorativas (ideia muito presente nessa etapa) e o pensamento errôneo de que, com crianças pequenas, basta o conhecimento do “senso comum” (OLIVEIRA, 2010).

Pós LDBN/96, foram instituídos os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), com uma proposta indissociável entre o cuidar e o educar, como já apresentado anteriormente.

Porém, é preciso analisar essa proposta para compreender a ideologia educativa nela presente e refletir qual criança se pretende formar a partir das diretrizes que orientam o ato educativo e o cuidado na educação da infância.

Para essa análise, buscaram-se autores de linhas pedagógicas antagônicas à fundamentada nesse documento, com a proposição de justificar a linha pedagógica adotada nesta pesquisa.

Para Arce e Martins (2013), os RCNEI (BRASIL, 1998) trazem práticas espontaneístas e subjetivistas, pautados em uma visão interacionista.

Os RCNEI (BRASIL, 1998), no volume introdutório, trazem uma organização em relação às faixas etárias a serem atendidas na Educação Infantil; os componentes curriculares: objetivos, conteúdos, orientações didáticas; espaço; seleção de materiais; observação; registro e avaliação formativa. Apresenta como especificidade do ato educativo a relação criança e a valorização da cultura local, onde o professor deve atuar pedagogicamente. Enfim, define os dois âmbitos de experiência nos quais o trabalho pedagógico com a EI devem se pautar: A Formação Pessoal e Social (título do segundo volume) e o Conhecimento de Mundo (título do terceiro volume).

Assim, no volume 2: Formação Pessoal e Social, é apresentado o ato pedagógico com vistas à construção da identidade e da autonomia das crianças. Traz referências aos processos de aprendizagem e mecanismos para alcançá-la. Finaliza o volume apontando os objetivos, conteúdos e orientações didáticas que orientem o trabalho do professor nesse subitem.

O terceiro volume, referente ao conhecimento de Mundo, está subdividido em seis linguagens a serem desenvolvidas com a criança: Movimento; Música; Artes Visuais; Linguagem Oral e Escrita; Natureza e Sociedade e Matemática.

Para melhor compreender a visão interacionista presente nesse documento, faz-se necessária uma apresentação objetiva, relacionando a concepção de criança, o papel do professor e o conhecimento desenvolvido a partir das análises realizadas por Arce e Martins (2013).

A criança, nesse documento, é concebida como um ser historicamente construído, com variantes em relação ao tempo histórico vivido, classes sociais e grupos étnicos. Diferenciam-se no tratamento recebido: algumas são exploradas e sobrevivem em precárias condições de vida, outras amparadas e cuidadas no seu desenvolvimento. Sentem o mundo de modo peculiar e constroem seu conhecimento na interação com o meio e com outras pessoas.

De forma ativa, cria hipóteses em relação ao objeto de conhecimento. “A criança não é, portanto, não há espaço para pensá-la como um ser-devir” (ARCE e MARTINS, 2013, p. 17).

Em um ambiente propício, a criança, sujeito de direitos, deve desenvolver-se com o mínimo de intervenção externa, respeitando-se a sua espontaneidade, sendo oferecidas atividades que propiciem as suas capacidades criativas.

A brincadeira e o lúdico tornam-se referências principais no trabalho com as crianças, com o propósito de invenção, recriação e ressignificação da realidade circundante. Esses são meios para a aquisição de conhecimento. “É necessário que se brinque livremente para que se exerçam suas capacidades de imaginação e criação” (ARCE e MARTINS 2013, p. 25).

A fantasia e o faz de conta tomam lugar de centralidade no trabalho pedagógico, e o professor não deve intervir no processo para não atrapalhar a espontaneidade da criança.

O papel da instituição, no entanto, é garantir um espaço para a ludicidade, propiciando a criatividade e a cognição por meio da resolução de problemas que conduz à construção de diversos conhecimentos.

Assim, na concepção de criança, conhecimento e professor, so RCNEI trazem o espontâneo, o lúdico, o prazer e o não diretivo como norteadores para o trabalho pedagógico. A criança constrói o seu conhecimento, enquanto o professor atua como um facilitador, orientador entre as crianças e o objeto de conhecimento (BRASIL, 1998).

Em relação às diversas linguagens de conhecimento de mundo construídas pela criança, os RCNEI apresentam as orientações para cada área de conhecimento (BRASIL, 1998).

Destaca-se, aqui, que o movimento é um importante eixo do trabalho pedagógico. Esse se constitui em uma linguagem que permite às crianças agir sobre o meio físico e atuarem sobre o ambiente humano, mobilizando as pessoas por meio de seu teor expressivo (BRASIL, 1998).

Rejeita-se todo e qualquer tipo de disciplina corporal, pois as manifestações motoras, naturais e espontâneas da criança devem ser consideradas, pois o movimento se constrói na criança com a troca com o ambiente (BRASIL, 1998).

Os RCNEI apresentam a expressividade como dimensão do movimento, englobando expressões e comunicação de ideias, sentimentos e manifestação corporal e cultural de diversos grupos sociais. Orientam para a utilização de jogos e brincadeiras que contemplem movimentos progressivos de coordenação e equilíbrio (BRASIL, 1998).

Destacam as orientações didáticas de acordo com as faixas etárias de 0 a 3 anos e 4 a 6 anos; sugerem a organização do tempo para que os conteúdos sejam inseridos na rotina de maneira planejada ou não. A avaliação deve ser contínua; considerando-se as situações motoras vivenciadas pelas crianças e a intencionalidade do professor, utilizando-se de observações, registros num processo de avaliação formativa (BRASIL, 1998).

Como linguagem, a Arte está presente na vida da criança, sendo um importante meio de expressão e comunicação humana.

A interação entre os aspectos sensíveis, afetivos, intuitivos, estéticos e cognitivos, assim como a promoção de interação e comunicação social, conferem caráter significativo às Artes Visuais (BRASIL, 1998, p. 85).

Esta linguagem apresenta-se com estrutura e características próprias, com aprendizagem prática-reflexiva articulada entre o fazer artístico/apreciação/reflexão.

Para o trabalho com essa linguagem, os RCNEI sugerem as atividades permanentes que poderão acontecer em ateliês; sequências de atividades para uma aprendizagem específica e projetos que incluam vários conteúdos com a elaboração de um produto final (BRASIL, 1998).

O acesso a um material variado, a diversidade de instrumentos, meios e suportes constituem a base da produção artística (BRASIL, 1998).

Para o eixo Natureza e Sociedade, o meio natural e social constituem um vasto campo investigativo. Nessa linguagem, muitos temas relacionados à natureza e à vida social despertam na criança a curiosidade que permitem a construção de “um conjunto de conhecimentos sobre o mundo que a cerca” (BRASIL, 1998, p. 163). Assim, o trabalho com os pequenos nesse eixo deve:

Propiciar experiências que possibilitem uma aproximação ao conhecimento das diversas formas de representação e explicação do mundo social e natural para que as crianças possam estabelecer progressivamente a diferenciação que existe entre mitos, lendas, explicações provenientes do “senso comum” e conhecimentos científicos (BRASIL, 1998, p. 167).

Na área de conhecimento Matemática evidencia-se a construção da aprendizagem a partir da aplicação de novos desafios em atividades que envolvam resolução de problemas, devendo ser criteriosamente planejadas, para serem contextualizadas em relação aos conhecimentos prévios possibilitando a ampliação do repertório infantil (BRASIL, 1998).

As noções matemáticas, segundo os RCNEI, são construídas pelas crianças ao interagirem com o meio e pelo intercâmbio com outras pessoas que compartilhem dos mesmos interesses, das necessidades e dos conhecimentos (BRASIL, 1998).

Os conteúdos devem ser selecionados e organizados, considerando-se os conhecimentos prévios, a complexidade e a provisoriedade, pois “o trabalho didático deve necessariamente levar em conta tanto a natureza do objeto de conhecimento como o processo pela qual as crianças passam ao construí-lo” (BRASIL, 1998, p. 217).

As ideias construtivistas estão presentes no trato com a Linguagem Oral e Escrita, considerando-se a psicogênese da leitura e escrita defendida por Emília Ferreiro e seus colaboradores; assim, “as crianças elaboram uma série de ideias e hipóteses provisórias antes de compreender o sistema escrito em toda sua complexidade” (BRASIL, 1998, p. 128).

Nesse contexto, a oralidade, a leitura e a escrita são trabalhadas de forma integrada e complementar, considerando-se três blocos de aprendizagem: “falar e escutar, práticas de leitura e práticas de escrita” (BRASIL, 1998, p. 133).

A música deve priorizar conteúdos que desenvolvam a comunicação e a expressão por meio dessa linguagem, organizados em dois blocos: o fazer musical e a apreciação musical (BRASIL, 1998).

Essa linguagem valoriza os saberes tácitos, expressos em formato sonoro, as sensações, os sentimentos, a interação, a comunicação social. Um conhecimento construído no contato intuitivo e espontâneo com a expressão musical (ARCE, MARTINS, 2013).

Portanto, para os RCNEI, o trabalho com essa área deve considerar que ela seja: “(...) excelente meio para o desenvolvimento da expressão, do equilíbrio, da auto-estima e autoconhecimento, além de poderoso meio de integração social” (BRASIL, 1998, p. 49).

Analisando-se as referências, as orientações, os conceitos e as ideias presentes na construção desse referencial curricular, observa-se a ênfase ora com predominância de ideias vigotskianas, ora com ideias piagetianas, com fundamentação sociointeracionista para o trabalho com as crianças dessa faixa etária.

Para Arce e Martins (2013), os RCNEIs Brasil (1998) apontam para uma educação infantil não escolarizada e sim um espaço de convivência infantil.

Na concepção das autoras, a educação de crianças da Educação Infantil (hoje, de 0 a 5 anos) deve ocorrer em um ambiente institucional, isto é, em uma escola. E escola, como aponta Saviani (2003), é a instituição onde se promove a sistematização do saber historicamente acumulado, onde o trabalho pedagógico seja sempre um ato intencional e que o professor seja o transmissor do conhecimento.

Ao pensar essa concepção de educação e, em especial, a concepção de educação infantil, propõe-se um currículo para essa etapa de educação que assuma a visão de criança como sendo “(...) um ser humano em construção, em processo de humanização, pois a natureza humana é fruto de nossa história social (...)” (ARCE e MARTINS 2013, p. 31).

À luz dos preceitos da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural (também conhecida como sócio-histórica), consideramos que a educação infantil seja integrante da educação escolar e, como tal, responsável pela transmissão planejada dos conhecimentos historicamente sistematizados. Assim sendo, o ensino em EI não pode ser tratado como questão de menor importância, muito menos imiscuído às interpretações, no

mínimo, preconceituosas sobre o ato de ensinar e sobre a escola (ARCE e MARTINS, 2013, p. 7).

Considerando-se as ideias defendidas anteriormente, sendo a educação infantil parte integrante da educação básica, assim posto, suas instituições sendo consideradas escolas, deve-se buscar uma organização escolar que priorize o saber sistematizado, mas respeitando-se o desenvolvimento infantil e as suas particularidades - isto não significa deixar as crianças sentadas o tempo todo ou presas em uma sala de aula, como acontece nas etapas do ensino fundamental e médio, pois, como defende Kramer (2003, p. 60):

(...) O trabalho pedagógico em Educação Infantil, da maneira como o entendo, não precisa ser feito sentado em carteiras; o que caracteriza o trabalho pedagógico é a experiência com o conhecimento científico e com a literatura, a música, a dança, o teatro, o cinema, a produção artística, histórica e cultural que se encontra nos museus, a arte. Esta visão do que é pedagógico ajuda a pensar um projeto que não se configura como escolar, feito apenas na sala de aula. O campo pedagógico é interdisciplinar, inclui as dimensões ética e estética.

A partir desses pressupostos, o trabalho com crianças da Educação Infantil, em relação à área de Movimento, deve: contemplar em suas especificidades a valorização de um saber cultural do grupo social ao qual a criança pertença; e promover a articulação dessas experiências com novos saberes culturalmente acumulados na humanidade, ampliando o seu conhecimento de mundo e promovendo seu desenvolvimento.

3.3.3 Quanto à organização do trabalho pedagógico

Há várias possibilidades de organização do trabalho pedagógico. Os RCNEIs propõem três formas: atividades permanentes, atividades sequenciadas e projetos didáticos (BRASIL, 1998). Na Proposta Curricular da Prefeitura Municipal de Jundiaí (2011)¹², encontra-se outra situação didática interessante e que se observa nas rotinas das escolas de educação infantil; portanto, é aqui apresentada como sendo atividades ocasionais.

Elegeram-se, aqui, essas quatro proposições didáticas, considerando-se que o trabalho educativo é intencional e, para que tal aconteça, privilegia-se a

¹²Baseado na Proposta Curricular de Jundiaí/SP: Educação Infantil de 04 a 05 anos (Jundiaí 2011). Para maior detalhamento, consultar a publicação.

organização dos meios para o desenvolvimento do trabalho pedagógico (conteúdos, espaço, tempo e procedimentos).

- **Atividades permanentes:** são situações didáticas que ocorrem com uma regularidade diária, semanal, quinzenalmente ou mensalmente. Essa regularidade assegura à criança a compreensão da rotina e a familiaridade com determinadas experiências de atividades, contribuindo com a apropriação de seu conhecimento.
- **Atividades sequenciadas:** é uma organização didática sequenciada dada a partir de um conjunto de conteúdos e objetivos propostos, obedecendo a uma ordem crescente de complexidade.
- **Projetos didáticos:** são procedimentos didático-metodológicos, sistematizados em ações sequenciais para se desenvolver conceitos referentes à construção de determinado tema em um período pré-definido. Esses devem apresentar objetivos claros, deve haver divisão de tarefas e uma avaliação final. Conclui-se com a construção de um produto final.
- **Atividades ocasionais:** são atividades que ocorrem ocasionalmente, podendo não ter correspondência com o que se está planejado, um conteúdo considerado valioso que permite trabalhar com as crianças, em algumas oportunidades, com situações novas e independentes, como: passeios, visitas pedagógicas, eventos comemorativos etc.

O cuidado que se deve ter ao se referir às atividades ocasionais é ter claro que o objetivo do projeto educativo, isso é, a especificidade da educação, é justamente a intencionalidade educativa e não o fazer por fazer (FERREIRA, 2012). e, quando essas atividades ocasionais suprem as demandas pedagógicas das outras formas organizativas, é preciso refletir por sua redução, pois, segundo Saviani, o secundário (atividades extracurriculares) não pode tomar o lugar do que é principal/essencial (atividade curricular); não pode por ela ser prejudicada e nem mesmo substituída. Portanto, o principal é o acesso ao saber elaborado e o secundário só se fará sentido se for para enriquecer o que é essencial, isto é, as atividades curriculares da escola (SAVIANI, 2003).

3.4 Currículo na Perspectiva Histórico-Cultural

No Brasil, nos anos de 1980, a partir das teorias críticas de currículo, firmaram-se novas formas de pensar o currículo como instrumento de reprodução de desigualdades sociais. Assim, a perspectiva crítica de currículo passou a denunciar essas relações de poder que circundam a sociedade, influenciando nas decisões e políticas curriculares.

Zamoner (2014), citando Macedo (2012), refere-se a um currículo na perspectiva histórico-cultural com um viés marxista assentado “num projeto de currículo ligado à emancipação do sujeito das relações de opressão da sociedade capitalista” (p. 3).

Destarte, um currículo na perspectiva histórico-cultural tem o conhecimento escolar como elemento central nos estudos sobre currículo. Comungando do mesmo pensamento, destacam-se pensadores, como: Young, Apple, Lopes, Moreira e Candau (ZAMONER, 2014).

Na perspectiva vigotskiana, o conhecimento e o processo de escolarização é que impulsionam o processo de humanização, isto é, a apreensão da cultura produzida historicamente pelo gênero humano.

Vigotski, em seus estudos, ocupou-se de elaborar uma concepção psicológica que respondesse quanto ao processo de humanização que se dá a partir do desenvolvimento das funções mentais superiores, ou, como atualmente é mais difundida, das funções psicológicas superiores (FPS), que incluem explicações dos modos complexos de pensamento.

Buscando superar as psicologias vigentes da época, baseou seus estudos na explicação dos métodos e princípios do materialismo dialético, buscando compreender a dimensão intelectual e cognitiva do homem.

Rego (2011) apresenta cinco teses da concepção do pensamento de Vigotski acerca do conhecimento como produto da cultura humana. A primeira refere-se à relação indivíduo/sociedade:

Vigotski afirma que as características tipicamente humanas não estão presentes desde o nascimento do indivíduo, nem são mero resultado de pressões do meio externo. Elas resultam da interação dialética do homem e seu meio sociocultural. Ao mesmo tempo em que o ser humano transforma o seu meio para atender suas necessidades básicas, transforma-se a si mesmo (REGO, 2011, p. 41).

A segunda, decorrente da primeira, refere-se à origem cultural das funções psíquicas:

As funções psicológicas especificamente humanas se originam nas relações do indivíduo e seu contexto cultural e social. Isto é, o desenvolvimento mental humano não é dado *a priori*, não é imutável e universal, não é passivo, nem tampouco independente do desenvolvimento histórico e das formas sociais da vida humana. A cultura é, portanto, parte constitutiva da natureza humana, já que sua característica psicológica se dá através da internalização dos modos historicamente determinados e culturalmente organizados de operar com informações (REGO, 2011, p. 41-42).

Observa-se que esse processo não se dá naturalmente e nem se deriva de um processo estritamente biológico, e sim acontece a partir de processos de mediação social e cultural, de relações e interações sociais. É claro que o indivíduo nasce com um aparato biológico, isto é, com funções psicológicas elementares que, a partir de processos de mediação social e cultural, desenvolver-se-ão em formas complexas de pensamento.

A terceira tese refere-se à plasticidade do cérebro humano. Este é produto de uma longa evolução; é o substrato material da atividade mental. Porém não é fixo e nem imutável (REGO, 2011).

A quarta tese aponta os instrumentos técnicos e os sistemas de signos no processo de mediação social:

[...] São os instrumentos técnicos e os sistemas de signos, construídos historicamente, que fazem a mediação dos seres humanos entre si e deles com o mundo. A linguagem é um signo mediador por excelência, pois ela carrega em si conceitos generalizados elaborados pela cultura humana (REGO, 2011, p. 42).

A quinta tese apresenta a diferenciação entre os processos psicológicos superiores, dos mecanismos mais elementares e que, portanto, não podem ser reduzidos a cadeia de reflexos.

[...] a análise psicológica deve ser capaz de conservar características básicas dos processos psicológicos, exclusivamente humanos. Este princípio está baseado na idéia de que os processos psicológicos complexos se diferenciam dos mecanismos mais elementares e não podem, portanto ser reduzidos à cadeia de reflexos. Estes modos de funcionamento psicológicos mais sofisticados, que se desenvolvem num processo histórico, podem ser explicados e descritos. Assim, ao abordar a consciência humana como produto da história social, aponta na direção da necessidade do estudo das mudanças que ocorrem no desenvolvimento mental a partir do contexto social (REGO, 2011, p. 42-43).

Baseados nesses princípios, a perspectiva histórico-cultural advoga ser função da escola:

Possibilitar o desenvolvimento de modos complexos de pensamento (funções psicológicas superiores) através do processo de ensino e aprendizagem direcionado à apreensão e construção de conhecimentos elaborados/científicos (formação conceitual) (ZAMONER, 2014, p. 12).

Conhecimentos elaborados/científicos se diferem de conhecimento prático, espontâneo ou do cotidiano, pois “experiência prática do humano com seu meio social origina um tipo de conhecimento espontâneo que deriva de uma inteligência prática” (ZAMONER, 2014, p. 14). Já os conhecimentos elaborados/científicos são os conhecimentos sistematizados nas interações escolares e promovem o desenvolvimento do modo complexo do pensamento e a abstração organizada (VIGOTSKI, 2010; YOUNG, 2007).

Para a perspectiva histórico-cultural, o conhecimento prático, a cultura popular, ou de determinado grupo social, caracterizam-se em conhecimento do cotidiano e não necessariamente precisa ser desprezada, mas, se já está presente nos hábitos e costumes dos alunos, significam que eles já as dominam. Isso não significa, necessariamente, uma “oposição entre cultura erudita e cultura popular ou espontânea, mas uma relação de continuidade em que, progressivamente, se passa da experiência imediata ao conhecimento sistematizado” (LIBÂNEO, 1985, p. 40).

Como advogam os adeptos dessa concepção, os alunos precisam ter acesso à cultura e/ou ao conhecimento exterior à sua realidade (LIBÂNEO, 1985), com relevância social que possibilite a compreensão da realidade concreta, que seja clássico e contemporâneo, com o que há de mais moderno em relação aos acontecimentos, técnicas e avanços científicos (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Para Saviani (2003, p. 13), “o clássico não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual, é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial”.

Portanto, o currículo deve ser sistematizado a partir de uma lógica dialética, para que o aluno possa fazer outra leitura da realidade, isto é, que permita ao aluno uma reflexão pedagógica ampliada, para ser capaz de constatar, interpretar e compreender a realidade social complexa e contraditória. Assim, o currículo deve ser organizado, de modo que cada componente curricular seja articulado, e seu objeto

epistemológico se articule com os diferentes objetos de outras disciplinas, para que o aluno faça uma reflexão pedagógica e tenha uma visão da totalidade do conhecimento e não apenas conhecimentos isolados e sem nexos com a realidade (COLETIVO DE AUTORES, 1992) - uma visão de totalidade que o aluno só será capaz de fazer com a compreensão sintética das diferentes ciências que lhe expliquem a realidade.

Portanto, nessa perspectiva curricular, as disciplinas não podem ser legitimadas de forma isolada, e sim tratadas de forma a articular o conhecimento sistematizado nas diferentes disciplinas (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

3.5 Currículo interdisciplinar

Nos anos 1970, Hilton Japiassu (1976) trouxe para o Brasil as ideias de interdisciplinaridade (este orientando do francês Georges Gusdorf, especialista do assunto na Europa) e, mais adiante, Ivani Fazenda (1996) tornou-se referência no assunto (AIRES, 2011).

Para Aires (2011), visitando publicações desse gênero, pode-se notar que, além da concepção de interdisciplinaridade defendida por Japiassu e Fazenda, revelam-se outras abordagens válidas de serem analisadas e discutidas; assim, temos a concepção hegemônica e a concepção crítica de interdisciplinaridade.

Referindo-se à concepção hegemônica da interdisciplinaridade, Aires (2011) aponta Japiassu (1976) quando se refere a “verdadeiras cancerizações epistemológicas”, geradas na idade moderna pela concepção positivista ao sugerir um novo modelo de saber, que reside na procura do que não se sabe, em detrimento a tradição do que se sabe. Essa busca se estabeleceu, ao longo dos séculos, nas especializações do saber. Portanto, “o saber altamente especializado corresponderia a um saber doente e que uma das possibilidades de cura deste saber estaria na interdisciplinaridade” (AIRES, 2011, p. 217).

Para essa concepção, interdisciplinaridade coloca-se como um processo onde há interatividade mútua, restabelecimento da unidade do conhecimento, religando as fronteiras entre as mesmas (AIRES, 2011).

A concepção crítica da interdisciplinaridade faz uma crítica à concepção anterior, por entender que, para tal concepção, o sujeito se apresenta como único

responsável pela construção do conhecimento, quando, na verdade, o conhecimento se dá na relação entre o sujeito e o objeto, e este se justifica pela materialidade histórica e que não cabe lamentar a “unidade perdida”, dada pela fragmentação da ciência, como a entendem na concepção anterior (JANTSCH e BIANCHETTI, 1995).

O sentido do conhecimento histórico trouxe uma forma independente e autônoma de produção científica, propiciado pela própria construção histórica. Nessa concepção, valoriza-se o aspecto interno da disciplina; portanto, a interdisciplinaridade está relacionada ao conteúdo das disciplinas (AIRES, 2011).

A interdisciplinaridade curricular requer, de preferência, uma incorporação de conhecimentos dentro de um todo indistinto, a manutenção da diferença disciplinar e a tensão benéfica entre a especialização disciplinar, que permanece indispensável, e o cuidado interdisciplinar, que em tudo preserva as especificidades de cada componente do currículo, visando assegurar sua complementaridade dentro de uma perspectiva de troca e de enriquecimento (LENOIR, 2008, p. 57).

A teoria crítica de currículo tem defendido a denominação de currículo integrado em oposição à compartimentação e à fragmentação do conhecimento (MATOS E PAIVA, 2009).

Nessa proposição, a defesa pela integração do conhecimento parte de uma integração curricular dada pela interdisciplinaridade, pois esta considera a classificação curricular em disciplinas, mas concebe a integração dessas disciplinas a partir de problemas e temas comuns a serem estudados (MATOS E PAIVA, 2009).

Na perspectiva crítica o currículo integrado possibilita o entendimento da realidade, sua história e tradições, visando a uma participação social-democrática, responsável e solidária. Observadas as suas especificidades, as questões curriculares são percebidas e enfocadas dentro de um projeto de dimensão maior que alcança a sociedade como um todo (MATOS e PAIVA, 2009, p. 14).

Miranda (2009), a partir de estudos de Santomé (1998), declina pela necessidade de romper com uma concepção de currículo isolado, fragmentado e descontextualizado, que não possibilita a compreensão de nexos estruturados na realidade social.

Enfim, em consenso geral, todos os autores pressupõem que, na interdisciplinaridade, há um compromisso com a totalidade, isto é, uma busca pela superação da fragmentação do conhecimento (FAZENDA, 1996).

O ensino fragmentado não tem permitido ao aluno a lógica da totalidade dos saberes historicamente acumulados. O que é para o aluno a Matemática, a Física, a Biologia, a História etc.? Nada mais que um conjunto de saberes para serem memorizados e esquecidos, pois não apresentam nenhuma relação entre si (COLETIVO DE AUTORES, 1996).

Para Ferreira (1996), na interdisciplinaridade, “o conhecimento é uma sinfonia” (p. 33). Essa autora relaciona interdisciplinaridade a uma metáfora com uma orquestra.

O projeto é único: a execução da música. Apesar disso, cada um na orquestra tem suas características, que é distinta. Cada instrumento possui um elemento que o distinguem dos demais. O violino é diferente do piano, tanto na forma como na maneira de ser tocado. Para que a sinfonia aconteça, será preciso a participação de todos. (...). Isto porque na execução de uma sinfonia é preciso a harmonia do maestro e a expectativa daqueles que assistem (FERREIRA, 1996, p. 34).

Uma proposta interdisciplinar está ligada ao ensino de conteúdos de várias disciplinas, que têm um tema em comum, que necessita de uma orientação interdisciplinar para que a apropriação dos conhecimentos relativos ao tema aconteça em sua totalidade, respeitando o que é próprio de cada disciplina (seu conteúdo), pois, em uma ação interdisciplinar, as disciplinas não são subservientes umas às outras e sim complementares. Pois, como exemplifica Lenoir (2008, p. 57-58):

(...) Interdisciplinaridade curricular exclui toda tendência à hierarquização dominante, e requer a colaboração de diferentes matérias escolares em termos de igualdade, complementaridade e interdependência quanto às contribuições que podem dar, e que devem existir em um processo de formação.

Nesse sentido, a interdisciplinaridade supera a fragmentação do conhecimento (objeto de estudo), permitindo que o sujeito (aluno) aproprie-se do conhecimento em sua totalidade.

Na perspectiva histórico-cultural, a relação epistemológica entre o sujeito e o objeto de conhecimento acontece sem predominância de um sobre o outro. Essa relação é dialética (entre sujeito e objeto) mediada por um terceiro sujeito: o professor (VIGOTSKI, 1998). Compreender essa relação epistemológica contribui com a ideia de currículo que se pretende construir e o papel de seus envolvidos na relação pedagógica.

CAPÍTULO 4: PLANEJAMENTO, CONTEÚDOS E ORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

A literatura estudada define que o planejamento, como síntese da realidade, é a própria organização da proposta de trabalho em sala de aula. Contextualizando o que demonstram as pesquisas, é justamente o elemento que falta no cotidiano escolar. Nele está contemplada a estrutura da atividade pedagógica, as necessidades identificadas no grupo, os objetivos que se pretende alcançar, quais conteúdos serão propostos e como avaliar o processo. É um excelente instrumento para a organização sistematizada da prática pedagógica na busca de propiciar resultados qualitativos, no processo ensino-aprendizagem, na medida em que favorece a reflexão crítica sobre a prática (VASCONCELLOS, 2009).

Assim sendo, no presente capítulo, apresentam-se as análises e discussões da pesquisa-ação, considerando-se a coleta de dados realizada com reflexões à luz da literatura fundamentada na abordagem Histórico-Cultural.

Por intermédio da coleta de dados, de análises e estudos da literatura, foram identificadas e/ou evidenciadas quatro categorias:

- A primeira categoria refere-se ao **Planejamento que orienta o trabalho pedagógico na área de movimento**. Esta categoria está subdividida em duas subcategorias que são: **referências teóricas e concepções que orientam a organização do trabalho pedagógico** e o **papel pedagógico da gestora na organização do processo ensino-aprendizagem**;
- A segunda categoria refere-se à **organização e estruturação espaço/tempo/material**;
- A terceira categoria refere-se aos **conteúdos mais importantes para cada faixa etária**;
- A quarta e última categoria refere-se à **elaboração do Projeto Político-Pedagógico e sua estrutura/organização quanto à área de Movimento**.

4.1 Planejamento que orienta o trabalho pedagógico na área de movimento

Nesta categoria, procurou-se saber como é realizado o planejamento na escola e quais referências e concepções subsidiam essa prática.

Observou-se, nas reuniões de pesquisa-ação, que o planejamento é realizado a partir do plano anual que costuma ser revisto no início de cada ano e baseado na

própria experiência profissional e das colegas, alcançada ao longo dos anos, como relatado nos questionários e entrevistas:

“Eu planejo minhas aulas de movimento, baseada na aprendizagem que eu tenho, na aula que vejo das colegas. (...) às vezes quando eu tenho dúvidas, eu procuro pedir ajuda (...)” (Entrevista P2).

“Na verdade as minhas aulas de movimento, já há muito tempo atrás eu fiz uma pesquisa, a partir ‘daí’ eu continuo fazendo as mesmas coisas, acho que falta mais pesquisas... Mas, eu fico com o que já fazia no passado e o mesmo planejamento. O mesmo tipo de aula sempre” (Entrevista P3).

Sabe-se das dificuldades que professores, geralmente, encontram para planejar, organizar e refletir sobre o processo ensino-aprendizagem. Para Vasconcellos (2009), esse é o cerne da questão, um importante campo na práxis docente. No entanto, exige-se sair do “piloto automático”, da mesmice, da mera rotina.

Todavia, um dos grandes problemas apontados pelos coordenadores e orientadores é exatamente a resistência dos professores ao planejamento. De onde viria essa resistência? Imposição? Controle? Falta de condições? Formalismo? Idealismo? Comodismo? É preciso investigar. No caso do professor que vai simplesmente repetir o que já fez ou executar algo predeterminado pela escola, diríamos que, de fato não precisa planejar! (VASCONCELLOS, 2009, p. 147).

Para a perspectiva histórico-cultural, somente o trabalho educativo intencional é que educa e humaniza o homem. Portanto, ao pensar no papel do professor de educação infantil, temos a compreensão de um mediador que organiza o processo de apropriação dos objetos culturais pela criança e também organiza a sua atividade (PASQUALINI, 2011, p. 76).

Nesse sentido, verificou-se que apenas a P4 e P5 consideram a necessidade de planejar suas aulas, considerando a faixa etária de seus alunos (P4) e do conhecimento e habilidades das crianças (P5) e a P8 vê a necessidade de planejar suas aulas.

“Planejo de acordo com o que a criança da minha faixa etária (Jd.II) é capaz de realizar sozinha ou com intervenção” (Entrevista P4).

“Parto do conhecimento e habilidades já adquiridas pelas crianças (...)” (Questionário P5).

“Eu costumo planejar essas aulas no final de semana. Planejo para poder trabalhar e não o contrário. (...)” (Entrevista P8).

Propiciar um planejamento intencional é planejar a partir de atividades desafiadoras que permitam às crianças avançarem em seus conhecimentos (salto

qualitativo). Para isso, o professor precisa identificar o que a criança é capaz de realizar sozinha (desenvolvimento efetivo) ou com ajuda (desenvolvimento iminente). Em outras palavras, o professor precisa atuar na Zona de Desenvolvimento Proximal ou Iminente (VIGOTSKI, 1998, p. 94).

4.1.1 Referências teóricas e concepções que orientam a organização do trabalho pedagógico na área de movimento

Nesta subcategoria, buscou-se analisar quais referências e concepções orientam o planejamento para o trabalho na área de movimento, nas salas de educação infantil das professoras pesquisadas do grupo focal. Foi possível analisar se as concepções da Teoria Histórico-Cultural contribuem para a práxis e se a interdisciplinaridade é utilizada como meio de abarcar várias áreas em torno de um conteúdo ou tema específico.

Das doze professoras do grupo focal, cinco citaram utilizar os RCNEI para planejar suas aulas, sendo que uma destacou a ludicidade presente nesse referencial como um aspecto importante e referiu-se à valorização da recreação no trato com a área do movimento, principalmente as atividades que envolvem brincadeiras e pequenos jogos.

“Eu planejo através do referencial. O referencial fala o que se deve trabalhar” (Entrevista P2).

“(...) As referências é o RCNEI e a proposta pedagógica (...)” (Entrevista P4).

“(...) primeiro eu busco os objetivos no RCNEI, então é de lá que eu tiro os objetivos. (...) mas a gente ‘tá’ tendo essa mudança também na proposta, né? Novo referencial teórico, então a gente começa a ter outras concepções em relação à área de movimento...” (Entrevista P5).

“Olha, o meu trabalho é organizado de acordo, tanto pelo RCNEI como pelo planejamento que nós elaboramos no início do ano. Eu uso o RCNEI, utilizo essa referência como norte para o meu trabalho. (...) Questão de concepção eu trabalho com interação, acredito muito nessa questão como aprender com o outro, então é a partir de um interacionismo, não vou dizer que é segundo tal autor, mas eu concordo com essa concepção” (Entrevista P7).

“Planejo privilegiando as brincadeiras e pequenos jogos. Utilizo o RCNEI que enfatiza a ludicidade e a recreação” (Questionário P6).

Como argumentam Arce e Martins (2013), os RCNEI (BRASIL, 1998) apontam para uma educação não diretiva e espontaneísta. Assim posto, uma

educação antiescolar¹³ (ARCE, 2004), considera como eixo central das práticas educativas a ludicidade significando uma prática prazerosa, livre e espontânea.

A questão no trato da área de movimento como mera atividade recreativa e espontaneísta fica evidente na fala da P6:

“Bom... eu planejo a aula de movimento mais voltado para as brincadeiras infantis, mesmo, né?! São as brincadeiras que a gente costuma dar para eles... patinho feio, carneirinho quer, tem o pega-pega, ou então atividade de boliche, essa parte mais lúdica. Eu acho que eu falho, pois, eu acho que eu deveria pesquisar mais, até porque... sistematizar mais, esse trabalho, mas na verdade eu deixo no brincar (...)” (Entrevista P6).

Como ponto relevante apontado pela P6, estão as diferentes práticas e concepções utilizadas pelas professoras.

“Nem todo professor tem a mesma linha de pensamento pedagógico, portanto há uma diversidade nas práticas que norteiam esse planejamento. Há de se ter mais estudos para conscientizar da aprendizagem relevante e significativa” (Questionário P6).

Outros meios de referências também foram citados, como: pesquisa para o planejamento, tais como a Internet e antigas propostas curriculares da Prefeitura de Bauru (P8) e referências específicas sobre movimento na educação infantil (P12).

Nas reuniões de pesquisa-ação, as reflexões referentes aos temas abordados apontaram a concepção empírica da maioria das participantes em relação à área de conhecimento de movimento e o desconhecimento nos estudos referentes à Teoria Histórico-Cultural e a sua aplicabilidade na prática educativa. Com referência à interdisciplinaridade, as professoras utilizam-na em suas práticas pedagógicas, porém, não em relação à área de movimento.

4.1.2 Papel pedagógico da gestora na organização do processo ensino-aprendizagem

Esse representa um grande entrave ao processo, como foi apresentado pelas depoentes, apesar de todas reconhecerem que os momentos de trocas, estudos em ATPCs (Atividade de Trabalho Pedagógico Coletivo) e o bom relacionamento da

¹³ *Antiescolar* é uma expressão utilizada por Arce (2004) para se referir a uma abordagem hegemônica, encontrada em pesquisas com educação infantil, em que se nega o ato educativo e ressalta-se o lúdico como ato prazeroso e eixo central no ensino infantil, em que o ritmo do trabalho pedagógico deve ser ditado pelas crianças e não pela intencionalidade educativa do professor. Nessa mesma linha, Pasqualini (2011), citando Rocha (1999), menciona a negação pelos termos *alunos* e *escola*, como também se nega o ensino para essa faixa etária. (grifos da autora)

equipe serem pontos unânimes entre as professoras. A dificuldade maior refere-se ao pouco tempo disponível da gestão para orientações individuais, já que a gestão se ocupa dos aspectos administrativos, financeiros e pedagógicos, com auxílio apenas nas questões burocráticas e administrativas referentes à secretaria de uma escola (administrativos quanto a pessoal/alunos/familiares). Quanto às questões pedagógicas e financeiras, ficam totalmente a cargo da direção, que não tem uma auxiliar de gestão pedagógica.

Como apontaram as P1, P4 e P5, buscam a contribuição da gestora (como coordenadora pedagógica) para orientar e referenciar o planejamento, visando à melhoria do processo ensino-aprendizagem.

“Aqui na escola a equipe tem reuniões, existe o ATPC onde se estuda vários temas referentes ao ensino-aprendizagem. Tem vários conselhos e ajuda da diretora, dos outros professores” (Entrevista P1).

“Bom, eu acredito que assim... como a gente está começando uma nova gestão, é... tem que começar do começo, né?! Eu acho que ela tem que fazer uma investigação para ver o que a gente sabe, como a escola trabalha, ‘pra’ poder formar uma coisa sólida, mas... está em estruturação sim e a proposta dela é boa voltada para a proposta do município. A gente ‘tá’ procurando se adequar. Estamos estudando a proposta para fazer uma adequação do planejamento da escola em cima da nova proposta” (Entrevista P4).

“Não. Não tenho ajuda... Até porque a escola onde eu estou, agora que nós estamos recebendo uma nova diretora que tem um conhecimento mais amplo em relação a essa área, mas é... até então... eu nunca tive ninguém que pudesse estar orientando em relação às aulas... nessa área de movimento” (Entrevista P5).

Apresentam como pontos positivos: os momentos de formação continuada oferecido em ATPC pela gestora (P4/P5/P7); os momentos de troca coletiva (P12); momentos de estudos coletivos com aprofundamento teórico (P2); acompanhamento da gestão com orientações, mesmo que mais coletivamente e em alguns momentos individualmente (P4).

“Acompanhamento da gestão quanto ao trabalho com orientações para melhoria do processo ensino-aprendizagem. Ocorre também formação nas ATPCs” (Questionário P4).

“Nós temos o ATPC que são discutidos alguns textos que nos ajudam a refletir nossa prática. (...) Nós temos a condição do ATPs individuais... O professor que não tem esse tempo, ele acaba tendo menos oportunidade de pensar a prática, (...) de colocar em prática, porque o trabalho pedagógico,

ele exige organização, material, e tudo mais. (...) é difícil você organizar um bom trabalho se não tem como? (...)" (Entrevista P5).

"Funciona em um esquema de troca onde se procura entender as dificuldades e encontrar soluções para elas de forma coletiva e compartilhar os sucessos enriquecendo esta estruturação pedagógica" (Questionário P12).

"Momentos de estudos coletivos com aprofundamento teórico que refletem na organização da prática pedagógica. Também a contribuição da direção com sugestões e opiniões" (Questionário P2).

"Atualmente nós temos agora o horário de trabalho pedagógico. Estamos lendo, fazendo bastante leitura e reflexão em grupo, no coletivo em relação ao tema (...) agora que começou a ficar mais focado na área de movimento" (Entrevista P7).

Os ATPCs (Atividade de Trabalho Pedagógico Coletivo) referem-se a uma reunião que acontece semanalmente. Essas reuniões devem ser utilizadas para partilhar dúvidas, trocar experiências, ser um momento de descobertas e sistematização da própria prática, por meio de estudos, pesquisas, avaliação do trabalho pedagógico e até de replanejamento. Para Vasconcellos (2009), trata-se de um espaço privilegiado para acompanhamento do trabalho docente e de elementos valiosos que servirão para diálogos na própria reunião, ou em momentos oportunos.

No relato da P5, ela aponta, como ponto negativo, a falta de um coordenador pedagógico que possa, exclusivamente, atender no processo ensino-aprendizagem.

"(...) então eu acredito que na Educação Infantil a grande dificuldade é não ter um coordenador pedagógico, o diretor não tem mais tempo. Eu sei que é difícil né?! Mesmo aqui, tendo a secretária é tanto trabalho burocrático, então acredito que falta sim... investimento nessa área de coordenação, 'pra tá' orientando melhor a prática do professor" (Entrevista P5).

Como salientou a P5, o trabalho pedagógico exige organização material, temporal e também exige apoio técnico de alguém mais experiente, que tenha o domínio pedagógico necessário para articular o processo ensino-aprendizagem e auxiliar o professor na resolução de problemas imediatos e na intervenção educativa necessária para a apropriação dos conhecimentos pelos alunos.

Assim, para articular esse processo, ressalta o papel da coordenação pedagógica como sendo:

A articuladora do Projeto Político Pedagógico da instituição no campo pedagógico, organizando a reflexão, a participação e os meios para a concretização do mesmo, de tal forma que a escola possa cumprir sua tarefa de propiciar que todos os alunos aprendam e se desenvolvam como

seres humanos plenos, partindo do pressuposto de que todos têm direito e são capazes de aprender (VASCONCELLOS, 2009, p. 87).

4.2 Organização e estruturação espaço/ tempo/ material

Nesta categoria, revela-se o que as depoentes pensam do espaço, quais seriam os espaços e se consideram adequados para a prática das aulas de movimento; como se estrutura a questão do tempo/rotina dedicadas às aulas de movimento; e os materiais e suportes disponíveis para essas práticas.

Todas foram unânimes em opinar que o espaço que a escola possui é amplo, diversificado e adequado, portanto, a escola possui excelente espaço físico. Apenas houve uma ressalva da P4 e da P7, sugerindo que alguns espaços precisam de manutenção e a quadra poderia ser coberta (P1, P4, P7 e P8).

“Possui excelente espaço físico, amplo, com três parques, vários brinquedos, quiosque e quadra (...)” (Questionário P1).

“Quadra, campinho, pátios, quiosque, que precisam de manutenção e a quadra seria melhor se fosse coberta” (Questionário P4).

“A escola ela é bastante ampla, (...) tem espaço para essas atividades, inclusive nossa escola é até privilegiada, porque já substituí muito em escolas extremamente pequenas, sem espaço, onde tinham que ficar mais na parte do pátio, e nós não... em espaço nós estamos até bem servidas” (Entrevista P6).

“A escola possui um espaço físico mesmo ‘pra’ essa área de movimento... temos quadra, temos quiosque, temos a frente da entrada das crianças, temos o campo. Eh! Eu acredito que precisa um certo reajuste. O campo ele tem muitos desníveis, não é feito de maneira adequada para as crianças, que ficam tropeçando em galhos, em raízes de árvores, na quadra ela também tem boa estrutura, porém não é coberta. Depende do horário, para mim, eu que trabalho no período da tarde e fica problemático por causa do horário do sol, as vezes não dá para fazer atividade, ou então tem que se dedicar só em uma parte da quadra e acaba perdendo os demais espaços, né?! Mas assim mesmo ele é adequado, mas precisa de modificações. Mas temos um espaço” (Entrevista P7).

“A minha escola é uma escola grande, tem uma quadra, mas que não é coberta, mas tem um campinho de terra que eu mais utilizo. E tem também um quiosque que para algumas atividades, como o patinho feio, cobra cega eu gosto de dar lá porque as crianças não dispersam tanto. Eu considero adequado” (Entrevista P8).

A importância dada pelo educador em relação ao espaço pedagógico significa a intencionalidade educativa e revela sua concepção pedagógica.

O olhar de um educador atento é sensível a todos os elementos que estão postos em uma sala de aula. O modo como organizamos materiais e móveis, e a forma como crianças e adultos ocupam esse espaço e como interagem com ele são reveladores de uma concepção pedagógica (HORN, 2004, p.15).

Na quantidade de tempo reservada para determinadas práticas, está embutida a importância dada à área de conhecimento. Para tanto, foi questionada a quantidade de dias/horas dedicadas para essas aulas e como isso é estruturado na prática escolar.

As seis professoras do grupo focal que atuam com as crianças de 4 e 5 anos citaram que o trabalho consta de dois a três dias na semana, previamente determinados na rotina semanal, com flexibilidade quando necessário. Consideram, também, o momento livre de atividade no parque (aparelhos recreativos), importante momento pertencente ao movimento.

“Eu na verdade gosto de trabalhar o movimento todos os dias na hora do parque. Em alguns... quando nós estamos no quiosque, quando vou na quadra com eles. Mas, especificamente assim no parque, circuito, duas ou três vezes por semana” (Entrevista P1).

“Intencionalmente são organizados duas atividades da área na semana, mas diariamente tem o parque que está na rotina e assegura a exploração do movimento” (Questionário P2).

“Bom, o tempo é de acordo com minha rotina diária de aula. Tenho uma rotina de aula de segunda a sexta e todas as áreas estão estruturadas dentro da rotina. E eu particularmente, após o lanche eu tenho uma atividade livre que eu uso para essa... ‘pro’ movimento. Então eu tenho a facilidade de ter esse horário, então de segunda à sexta depois da merenda, no último horário eu consigo trabalhar o movimento e alguns jogos com algumas coisas mais lúdicas com eles” (Entrevista P4).

“(...) Pelo menos duas vezes na semana de acordo com os objetivos que eu listei. Não vem nenhuma orientação da S.E.” (Entrevista P5).

“Bom, umas três vezes por semana... eu dou essas atividades, mas como eu falei voltado para o brincar, né?! Primeiro a gente ensina algumas regras e é assim... depois dá... assim... depois das atividades dá uma atividade de volta a calma, mas não é assim nos primeiros horários não, eu deixo isso para depois das quatro” (Entrevista P6).

“Duas vezes por semana. Está estruturado dentro do horário proposto para a turma” (Questionário P12).

Para o bom rendimento do trabalho pedagógico e intervenções necessárias com atividades que promovam o desenvolvimento das crianças, o professor

necessita organizar seu tempo didático, ou seja, organizar sua rotina, valorizando os conteúdos das diversas áreas de conhecimento.

Visando a uma boa demanda do tempo didático, não basta aumentar ou reduzir a quantidade de conteúdos dessa ou daquela disciplina, ou então equacionar qual disciplina ocupará mais ou menos o tempo da rotina escolar. Para Lerner (2002, p. 87), “o problema da distribuição do tempo deixa de ser simplesmente quantitativo: não se trata somente de aumentar o tempo ou de reduzir os conteúdos, trata-se de produzir uma mudança qualitativa na utilização do tempo didático”.

Em relação ao trabalho com as crianças pequenas, as professoras P3, P7 e P8, que lecionam para as turmas de 2 e 3 anos e, devido às circunstâncias, passam um tempo maior em atividades menos dirigidas e em ambientes mais abertos, usufruindo mais dos variados espaços da escola e menos em atividades ditas convencionalmente realizadas em sala de aula, acabam por apresentar relações tempo/espaço diferentes da das professoras que lecionam com crianças de 4 e 5 anos.

“Eu faço movimento duas vezes na semana, na terça e na sexta... quase trinta minutos, não sempre trinta minutos” (Entrevista P3).

“Eu procuro uma meia hora, menos, uns vinte minutos desenvolver uma atividade em relação à área de movimento, e então tem o horário do parque que eu procuro fazer, desenvolver alguma atividade com as crianças, né?! E ver o que ela está fazendo... o que ela está explorando e sugerir, propor desafios nas atividades do parque. E o horário do parque é hora permanente, todos os dias, mas além desses 25 minutos [refere-se ao parque] eu procuro desenvolver a área de movimento diariamente, mas antes do horário do lanche, e caso eu não consiga no horário do pátio, tem três áreas livres de parque... aparelhos recreativos na escola. O [parque] 2 é o que eu acho mais adequado para as crianças do maternal I, da faixa de 2 a 3 anos, então se eu for novamente no parque eu procuro estar desenvolvendo um trabalho nesse horário também do parque, no segundo horário” (Entrevista P7).

“São duas vezes na semana que eu tenho, na sexta e na terça, às vezes quando tem necessidade eu dou alguma coisa na sala mesmo, na própria sala ou às vezes eu fico com os dois horários” (Entrevista P8).

Essa relação tempo/espaço é importante de ser considerada na Educação Infantil, como afirmam Barbosa e Horn (2001, p. 67):

Organizar o cotidiano das crianças da Educação Infantil pressupõe pensar que o estabelecimento de uma sequência básica de atividades diárias é, antes de mais nada, o resultado da leitura que fazemos do nosso grupo de crianças, a partir, principalmente, de suas necessidades. É importante que o educador observe o que as crianças brincam, como estas brincadeiras se desenvolvem, o que mais gostam de fazer, em que espaços preferem ficar,

o que lhes chama mais atenção, em que momentos do dia estão mais tranquilos ou mais agitados. Este conhecimento é fundamental para que a estruturação espaço-temporal tenha significado. Ao lado disto, também é importante considerar o contexto sociocultural no qual se insere e a proposta pedagógica da instituição, que deverão lhe dar suporte.

As referências dadas quanto ao material e a suportes possibilitam verificar a quantidade, a variedade e a qualidade dos materiais e suportes disponíveis na escola para auxiliarem a prática da atividade, além de analisar a importância dada pelas professoras no trato com esses instrumentos de socialização e apropriação da cultura (KISHIMOTO, 2001).

Há uma grande variedade de materiais e suportes para serem utilizados, segundo registro das professoras.

“Bom, na escola a gente tem bambolês, a gente tem materiais “pra” circuito, né, eu assim... precisava na verdade aprender mais sobre movimento “pra” falar se está faltando alguma coisa... pelo que eu faço com as crianças...eu utilizo o que tem na escola” (Entrevista P2).

“Eu acredito que tenha bastante material na minha escola, mas o que eu mais utilizo é a corda, tem peteca, tem saquinho de areia para treinar equilíbrio. Eh! Esses são os que mais tenho memória de usar. Agora o que falta eu não... nunca senti falta de nada “pra” fazer meu trabalho” (Entrevista P8).

A P1 e a P4 relacionam vários materiais que utiliza e apontam outros que julgam serem necessários e a escola não possui.

“Na escola tem o parque que dá para trabalhar bastante e desenvolver o pular, o correr, eh... tem os bambolês que eu gosto muito! A bola, para trabalhar com eles, a corda. Falta ter os cones, para fazer circuitos, alguns obstáculos” (Entrevista P1).

“Nós temos saquinhos de areia, corda, suporte de basquete, temos argolas, temos bolas, peteca, raquete, nós temos jornal; que eu gosto muito de trabalhar com jornal, material reciclado, garrafa, eh... tem bastante material que a gente pode trabalhar. O que falta, talvez, velotrol, bicicleta... brinquedos para as crianças” (Entrevista P4).

Verifica-se que há, na escola, muitos materiais e suportes que podem ser utilizados como recursos para as aulas de movimento; porém, como relata uma das professoras, a sua dificuldade não está no uso dos recursos materiais e de suporte, mas sim no que fazer com eles, como trabalhar adequadamente com essa área de conhecimento, utilizando-se desses materiais e de suportes.

“(...) Eh... aqui nós temos bolas, bambolês, saco de areia, eu acredito que dá para se organizar com os recursos que se tem... criar obstáculos, percursos com as coisas que se tem aí no momento. Eu acredito que pelo menos para mim não é essa dificuldade que eu tenho em relação à área de movimento. Eh... até porque, se a gente for pensar nas brincadeiras infantis que a gente desenvolve dentro dessa área com as crianças necessita... necessita de muito pouco recurso. Realmente a compreensão dessa área de movimento é como fazer, que acaba esbarrando na dificuldade” (Entrevista P5).

Como apontam a P7 e a P12, há uma gama de materiais; porém, nem todos são de boa qualidade e em quantidade necessária para o atendimento de um número grande de crianças em uma aula. Outros, como bolas, túnel e bambolês (arco) precisam ser substituídos.

“Olha, temos materiais. Materiais da área de educação física, temos túnel, temos corda, temos bola, algumas bolas, bolas de meia, temos vários materiais que são disponibilizados, mas as vezes a quantidade não é tão apropriada, né... devido... o túnel. O túnel tem um túnel, se tivesse dois, um exemplo, né, seria mais fácil para no tempo de vinte, quinze minutos que temos com a criança, já daria para trabalhar com maior quantidade de criança... né, mas assim, é... tem material, mas ainda falta em relação à quantidade e também de qualidade, porque muitas vezes a gente tem bastante material, mas está danificado o material. Precisa ter qualidade no material também” (Entrevista P7).

“Bola, bambolês, boliches, túnel, saquinhos de areia, cordas, sacos de estopa, bastões. Os bambolês e túnel precisam de conserto” (Questionário P12).

Observa-se que, no geral, as professoras conhecem os materiais e suportes existentes na unidade escolar. Comentam sobre a qualidade ou quantidade, aqueles que precisam de conserto, ajustes, troca e reconhecem que, se, procurarem poderão encontrar outros que ainda não utilizam ou por desconhecimento, ou por negligenciar a sua necessidade.

“Materiais que temos: boliche, bolas... bolas... cordas, tem aqueles sacos né... que a gente dá corrida de saco. Os materiais eles são simples, mas eu “tô” acostumada com esses materiais, tem circuito também que quase a gente, no caso, eu, não exploro, deveria, mas eu não exploro, talvez... pela correria do dia a dia, eu inclusive preciso me policiar com essa questão” (Entrevista P6).

“Para mim é suficiente. Nós temos cordas, temos a bola, tem bastão, tem... eh... o espaço... “Pra” mim o material “tá” bom. Eu acho que se procurar na escola deve ter mais materiais ainda. Mas, eu gosto da corda, da bola, e tem outros materiais que eu acho que ainda não descobri muito para trabalhar com eles” (Entrevista P3).

Faz-se necessário considerar que os instrumentos, materiais específicos de uma atividade cultural, no caso dos instrumentos próprios da Educação Física, como arcos, bolas, petecas etc. representam objetos culturais produzidos pelo homem; portanto, parte de sua cultura e, por isso, possuem um significado histórico e carregam em si um conhecimento acumulado (LEONTIEV, 1978). Esse conhecimento encarnado no objeto precisa ser apropriado pela criança, para o desenvolvimento de funções superiores psicomotoras, para o enriquecimento da cultura corporal e de sua humanização.

4.3 Conteúdos mais importantes para cada faixa etária

Ao referirem-se aos conteúdos, apresentam-se a concepção e a importância dada à área de movimento e verifica-se uma das maiores dificuldades destacadas pelas professoras generalistas.

“Conteúdos importantes como: pular, correr, coordenação motora (grossa e fina), danças, explorar as partes do corpo” (Questionário P1).

“Eu gosto do correr e do pular, na idade deles eu acho que eles ainda têm dificuldade em correr, então. Assim, eu “to” trabalhando mais o andar de ré, de frente, lado, mas o pular eu acho mais interessante porque eles têm dificuldade de pular” (Entrevista P3).

“Exploração de diversos movimentos utilizando força, velocidade, resistência, flexibilidade (capacidades e limites do corpo), lateralidade (orientação espacial), expressão corporal” (Questionário P4).

“Bom, eh... pensando na turma desse ano... eh... eu trouxe algumas brincadeiras tradicionais que exploram algumas habilidades corporais, como brincadeiras que foram desenvolvidas ao longo dos processos históricos, a gente tem muitas brincadeiras tradicionais e que desenvolvem tantas potencialidades nas crianças. Eh... então eu penso que a partir dessa brincadeira eu possa explorar muitos conteúdos que se referem as habilidades corporais como correr, agachar, pular, como essas várias potencialidades físicas que precisam ser desenvolvidas, exploradas e ampliadas, eh... eu acredito que seja isso” (Entrevista P5).

“Movimento mais importante na Educação Infantil é atividades que desenvolve equilíbrio, a percepção de lateralidade, direito, esquerdo, é saber se movimentar rápido quando precisa, devagar quando precisa, é mais os movimentos considerados mais importantes porque vai influenciar na aprendizagem da escrita” (Entrevista P6).

“Os conteúdos todos são importantes, mas o que eu “tô” procurando focar mais, é na noção espacial, devido à idade deles, na faixa de dois anos, noção espacial, a direção, a posição, equilíbrio, coordenação. Praticamente esses conteúdos que norteiam o trabalho” (Entrevista P7).

“Lateralidade, eu gosto muito de trabalhar o equilíbrio com eles. Eh! Não me lembro de mais nada” (Entrevista P8).

Observa-se, nas respostas destacadas, que há uma grande dificuldade em discernir o que é conteúdo, objetivo, atividades (procedimentos utilizados) gerando-se uma confusão pedagógica, dúvidas e insegurança por parte das professoras, no trato com a área de conhecimento movimento.

“Olha, eu acredito assim... que os conteúdos relacionados à velocidade, né... a subir, a descer, relacionar tempo e velocidade numa corrida, eh... habilidade “pra” se movimentar no espaço, eu acredito que seria esses conteúdos. Mas, atualmente tendo contato com a proposta, muitas práticas anteriores estão sendo entendidas de outra forma” (Entrevista P2).

“Conteúdos que além da parte do corpo, equilíbrio, lateralidade, coordenação etc., resgatam o aspecto folclórico como: rodas, danças etc.” (Questionário P12)

Essa questão ficou muito clara na reunião de pesquisa-ação, quando foi trabalhado o vídeo “Corpo e Movimento na Educação Infantil” e foi solicitado fazer um levantamento dos conteúdos por idades/níveis das turmas e, no momento em que se trabalhou a parte relacionada a conteúdos no estudo da Proposta Curricular atual, as professoras manifestaram essa dúvida e alegaram que nem mesmo a proposta esclarece isso. Ficam claras as atividades que se pode trabalhar a partir das orientações dadas pelo vídeo. Aliás, observaram, no vídeo, atividades que já estão incorporadas na própria prática pedagógica, mas ainda há muitas dúvidas quanto a conteúdos e objetivos.

Se o objetivo é o que se espera que o aluno aprenda em determinada condições de ensino, e o conteúdo seja o conjunto de saberes, valores, habilidades que o professor deve ensinar para garantir que o aluno se desenvolva, então é preciso discernir, no trato com o trabalho pedagógico na área de conhecimento de Movimento, quais são os conteúdos adequados às diferentes faixas etárias da Educação Infantil.

Para Libâneo (1985), os conteúdos a serem ensinados e que devem ser assimilados são realidades externas ao aluno. Portanto, um saber que ele ainda não domina e não incorporou à sua realidade. Mas não basta que esses conteúdos sejam bem ensinados, “é preciso que se liguem de forma indissociável a sua significação humana e social” (LIBÂNEO, 1985, 39).

Nessa perspectiva, quais conteúdos devem ser selecionados para o trabalho com a Educação Infantil?

Os conteúdos a serem sistematizados devem estar ligados à realidade social, concreta do sujeito, para que compreenda os determinantes sócio-históricos dessa

realidade; ser contemporâneo, isso é um conhecimento mais moderno, vinculado aos avanços científicos e tecnológicos e adequado às possibilidades sociocognitivas do aluno (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Para o Coletivo de Autores (1992), a Educação Física é uma disciplina que trata pedagogicamente de conhecimentos de uma área denominada de Cultura Corporal. O estudo desse conhecimento visa apreender a expressão corporal como linguagem. Assim constituem-se como conteúdos dessa área: o jogo, o esporte, a luta, a ginástica, a dança, o contorcionismo, o malabarismo, a mímica, entre outros. Esses conteúdos devem ser selecionados, organizados e sistematizados com o objetivo de promover a leitura da realidade. Para tanto, deve-se analisar a origem do conteúdo e conhecer o que determina o seu ensino.

Nessa perspectiva, conteúdo é conhecimento e deve ser ensinado numa evolução espiralada em todos os níveis escolares (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Na Proposta Pedagógica de Educação Infantil de Bauru em relação à Cultura Corporal, os conteúdos foram divididos em três eixos: a) Brincadeiras de situações opostas; b) Brincadeiras de destrezas e desafios corporais; c) Brincadeiras de imitação e criação de formas artísticas.

Essa proposta se apoia em autores que vêm discutindo a cultura corporal a partir de uma perspectiva histórico-cultural (COLETIVO DE AUTORES, 1992; TAFFAREL, ESCOBAR, 2009; NASCIMENTO, 2014).

Nessa proposta, defende-se que a área de cultura corporal abarca atividades historicamente constituídas a partir de relações não utilitárias em relação às ações corporais (relações não produtivas/úteis) e relações voluntárias com as ações corporais (relações corporais conscientes).

Essas relações não utilitárias e voluntárias com as ações corporais foram desenvolvidas e estão objetivadas em atividades como, o Jogo, a Dança, a Ginástica, a Luta, o Atletismo, o Circo, a Mímica, a Capoeira e – também – nas muitas formas de brincadeiras infantis (BAURU, 2015, p.208).

Nessa proposta, o brincar reconstitui um ou outro conteúdo das atividades humanas do mundo adulto (atividades produtivas). Em referência às atividades da cultura corporal, isso também acontece. Elas reconstroem uma ou outra relação com as ações corporais desenvolvidas, como: a luta, o atletismo, os jogos etc. Nelas

estão explícitos conteúdos ou motivos e objetivos específicos que organizam as ações corporais na brincadeira (BAURU, 2015).

Exemplifica-se que, nas brincadeiras de situações opositivas, está explícita uma relação corporal opositiva como motivo principal, que, na cultura corporal do mundo adulto, referem-se aos jogos coletivos e a lutas e se encontram manifestadas em brincadeiras infantis, como: corre cutia, pega-pega, mãe de rua, gato e rato etc. Nas brincadeiras de destrezas e desafios corporais, o motivo principal relaciona-se ao domínio da própria ação corporal e, na cultura corporal, estão objetivadas em conteúdos, como ginástica (artística e rítmica) e atletismo. Assim, no universo infantil, encontram-se manifestadas em brincadeiras, como: pula sela, pular corda, amarelinha, carrinho de mão, cambalhota, vivo/morto etc. Para as brincadeiras de imitação/criação de formas artísticas, revela-se como motivo principal a relação de criação de uma dimensão artística com as ações corporais e estão presentes na dança, circo, mímicas etc. e, na realidade infantil, estão manifestadas em brincadeiras de roda, de estátua, de circo, mímica, andar na corda como equilibrista, brincar de bailarino, dançarino etc. (BAURU, 2015).

Nessa perspectiva, o trabalho pedagógico proposto para essa área objetiva “fomentar na criança uma consciência na execução de suas ações motoras” (BAURU, 2015, p. 210).

Considerando-se que o desenvolvimento cultural da criança de 4 e 5 anos, em idade pré-escolar, dá-se pela atividade principal que é o jogo, como defendido por Leontiev (1988) e que, no jogo, a criança se apropria da realidade social, o papel representado pela criança no jogo, como atividade, é central, pois é ele que irá organizar o seu comportamento. Portanto, ao brincar de circo, a criança pode assumir o papel de equilibrista, ou de domador de animais, ou de contorcionista etc.

Nesse sentido, Nascimento e Dantas (2009), consideram significativo que o trabalho educativo com o jogo para essa faixa etária situe-se em torno de um tema da realidade como o circo, os jogos olímpicos, a vida do índio etc., pois representa a forma pedagógica da realidade social.

O trabalho com temas na Educação Física Infantil não equivale a uma “tematização” da aula. Ele não significa o acréscimo de um contexto às habilidades motoras que se queira trabalhar (arremesso, chute, cambalhota), mas significa a organização de uma realidade relacionada à cultura corporal, organização essa que permita à criança tomar parte/se apropriar dessa realidade. Trata-se do estudo teórico e prático de uma atividade social real (como o circo, os jogos olímpicos, a vida do índio...),

que serão apropriados pela criança em forma de jogo. É importante ter claro que o trabalho com temas na Educação Física Infantil não desconsidera os conteúdos específicos dessa disciplina ou as aprendizagens que ela exige (NASCIMENTO e DANTAS, 2009, p. 155).

Portanto, considerando-se esta pesquisa, justifica-se a proposição de uma proposta curricular a partir do tema *Corpo*, com o objetivo de propor uma reflexão de conteúdos a partir de uma realidade concreta e objetiva, que serão sistematizados e organizados em um campo interdisciplinar.

4.4 Elaboração do Projeto Político-Pedagógico e sua estrutura/organização quanto à área de movimento

Neste item, buscou-se verificar o conhecimento e a participação na elaboração do PPP (Projeto Político-Pedagógico) da unidade escolar, como processo de democratização da prática educativa.

Observou-se que a P1 e a P5 são novas na escola e ainda não tomaram conhecimento do documento; já a P8 não era da equipe no período de sua elaboração, mas alega conhecer o documento.

“Eh! Na verdade, não conheço, não participei da construção do PPP por ser nova na escola, mas acredito ter muita referência com a área de movimento, porque são as áreas... principalmente na educação infantil é uma área muito importante a se desenvolver com as crianças. Coordenação corporal, trabalho com o corpo” (Entrevista P1).

“Não. Eu não conheço, não participei e também não sei como está estruturado em relação à área de movimento (ri). Não, eu não acho que isso seja certo... do tempo que eu estou aqui eu já deveria ter tido contato com esse documento, mas é... As outras necessidades do dia a dia acabam com que a gente deixe passar, deixe pra lá. Eu sei que o PPP está em processo de reelaboração e eu quero participar, quero conhecer, não somente como está estruturado a área de conhecimento do movimento, mas as outras áreas também. Eu acho que é isso” (Entrevista P5).

“Quando eu cheguei à escola ele já estava pronto. Eh! O que eu sei é que veio ordem que ele deveria ser feito e foi feito muito às pressas, do que eu já tive olhando eu não me lembro de ter nada da área de movimento. Eu já vi, eu já dei uma olhada nele, porque ele já precisou ser estruturado, mas ainda precisa melhorar mais” (Entrevista P8).

As P2 e a P3 tiveram contato com o documento, mas a primeira participou parcialmente e a segunda não participou da elaboração.

“O conhecimento que eu tenho do PPP da escola é, foi a minha participação na parte de entrevista que foi feita com a comunidade, pesquisa socioeconômica. Eu contribuí. Quando eu cheguei na escola estava sendo

feito essa parte, na verdade eu fiz essas entrevistas, tabulei, entreguei a tabulação. Existe o PPP na escola, mas eu não saberia falar da área de movimento como ele está estruturado” (Entrevista P2).

“Para falar verdade não, o PPP a gente sabe que existe, tive pouco contato, não participei, e foram assim, só alguns professores. Eu me lembro na época, quem participou do PPP. Então a gente não sabe o que é na integra... o que tem e como está estruturado” (Entrevista P3).

A P6 alega desconhecimento do documento, apesar de já estar na escola há muitos anos.

“Me informaram que isso existe, mas eu não sei, não participei, não sei como é, não sei do que se trata. Eu só sei que é um plano político pedagógico, mas assim, tudo que eu sei não porque eu não procurei saber, mas, parece algo, um livro sagrado que ninguém pode ter acesso. Não é uma coisa que você pode pegar e ver. Eu não sei esse PPP foi uma ordem que alguém deu para fazer, correu “pra” se fazer, para cumprir um pedido. Mas participação... assim... eu não tive, e se tinha que ter participação da população, uma coisa voltada para a opinião, eu não sei, é algo que eu desconheço” (Entrevista P6).

A P4 e a P7 participaram da elaboração, mas alegam não ter uma apresentação estruturada quanto à área de movimento, e a P12 participou parcialmente da elaboração e alegou que foi uma experiência ruim, delegada à gestora (na época da implantação) e, depois, delegada às professoras para correção nos anos seguintes. Desconhece algo específico quanto a orientações de quaisquer das áreas de conhecimento.

“Participei sim, e eu digitei, conheço o PPP todo, na integra, e assim as áreas foram só..... especificamente por área não tem, não foi colocado no PPP as especificidades de cada área, só foi citado as áreas, os horários, a rotina de cada turma, mas assim especificamente não foi especificado” (Entrevista P4).

“Eu conheço o PPP da escola, eh... eu participei da construção, mas na época da construção que eu me lembro, foi feito divisão, então cada um ficou com uma parte “pra” colocar, então não foi bem um trabalho assim...coletivo, mas cada um fez sua parte. Não foi coletivo onde todos tiveram decisão sobre todas as áreas. No caso, algumas pessoas presentes participaram, mas dividiram o trabalho. O que não é o adequado, né? E na área de movimento, eu realmente não me lembro, a área do movimento como as demais áreas da educação infantil, mas não tem nada muito específico, que eu me lembre... pelo menos, não tem nada muito específico” (Entrevista P7).

“Participei apenas da primeira elaboração. Foi uma experiência ruim, pois não tinha orientação, que só foi dada a gestora. Foi feito no escuro, no ano seguinte foi delegado a algumas professoras a correção” (Questionário P12).

O Projeto Político-Pedagógico “é um instrumento teórico-metodológico para transformação da realidade” (VASCONCELLOS, 2009, p. 17-18). A construção do Projeto Político-Pedagógico exige a participação do coletivo escolar, isto é, a participação dos sujeitos concretos, pois ele pretende ser a identidade política e pedagógica da escola. Nele devem estar contidos o diagnóstico da realidade, a finalidade do projeto e o plano de ação.

Destarte que o Projeto Político-Pedagógico não pode ser gerado por uma imposição e nem ser transformado em um documento destituído de uma identidade, sem significação para o coletivo escolar, que se constrói para ser engavetado.

A respeito dessa realidade, Vasconcellos (2009) reafirma que o PPP é tarefa dos seus agentes e não de especialistas de gabinete que constituem o sistema educacional.

Para Vasconcellos (2009, p. 27):

É o coletivo que vai fazer sua leitura da realidade, manifestar seus objetivos e assumir compromissos com a prática transformadora, de tal forma que o projeto contemple sua singularidade e tenha a *cara* da escola. As estratégias de imposição – explícita ou camuflada – de projetos a partir do exterior têm fracassado sistematicamente.

Portanto, só se justifica a sua elaboração a partir da participação coletiva.

Neste sentido, apresentam-se, a seguir, a Proposta Pedagógica na perspectiva histórico-cultural e orientações curriculares no campo da interdisciplinaridade, buscando corresponder ao grupo focal e a estudos da literatura, objetivando superar a realidade estritamente empírica verificada, bem como minhas experiências como professora de Educação Física e Educação Infantil e, agora, como pesquisadora da área e sendo que o mestrado profissional exige como etapa final a apresentação de um produto que oriente o processo ensino-aprendizagem.

CAPÍTULO 5: ORIENTAÇÕES CURRICULARES DE CONTEÚDOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA/NA INFÂNCIA: UMA PROPOSTA NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL E INTERDISCIPLINAR (PRODUTO)

5.1 Introdução

Dada a realidade concreta, verificada em pesquisa realizada com um grupo de professoras generalistas de uma EMEI (Escola Municipal de Educação Infantil) do Sistema Municipal de Ensino de Bauru, em que se constatou que, por virtude de uma formação inicial que não contemplou especificamente um conhecimento efetivo na área de movimento, e que, portanto, as professoras se sentem inseguras no processo pedagógico com essa área de conhecimento, tendo em vista um referencial teórico que orienta para uma prática não diretiva, espontaneísta e lúdica, observou-se, conseqüentemente, uma prática pedagógica empírica, com atividades meramente recreativas, descomprometida de um ensino intencional e formal.

Considerando essa realidade concreta com vistas a superá-la é que se objetivou a construção desta proposta para orientar os professores generalistas na organização do processo ensino-aprendizagem.

A educação da infância brasileira começou a ganhar legitimidade a partir dos anos de 1920, com a criação das creches para os filhos dos trabalhadores e os jardins de infância para a elite - um modelo próximo ao criado por Froebel no século XIX - e escolas maternais e creches para os filhos dos trabalhadores, com uma concepção de assistência científica a partir de ideais norte-americanos, com poucos investimentos no atendimento à pobreza, imprimindo-se uma educação assistencialista e promovendo uma pedagogia da submissão e da exploração social (KUHLMAN JR., 2000).

A partir da década de 1940, começou-se a estruturar os primeiros parques infantis em todo o Brasil. Especificamente na cidade de Bauru/SP, esses parques infantis foram criados na década de 1950, com a inauguração de três unidades submetidas ao órgão estadual DEFE (Departamento de Educação Física e Esportes), com cunho assistencialista e recreacionista no atendimento de crianças de 3 a 12 anos, sendo que as crianças de 7 a 12 anos frequentavam os parques infantis em turno contrário ao da escola. Após passaram a ser designados CER (Centro de Educação e Recreação) e só mais tardiamente EMEI (Escola Municipal de Educação Infantil) e EMEII (Escolas Municipais de Educação Infantil Integrada).

Assistencialismo e recreacionismo; educação e cuidado; segurança e amparo são binômios sempre presentes na educação pré-escolar que conduziram as políticas públicas voltadas para a infância a uma condição escolar não formal e de baixo investimento.

O reconhecimento das creches e das pré-escolas como instituição educativa e dever do estado foi dado pela Constituição Nacional de 1988 e pela LDBN de 1996, reconhecendo a educação infantil como primeira etapa da educação básica nacional, incumbindo aos municípios a sua manutenção organização e estruturação. Portanto, tornou-se um desafio a ser vencido em busca da qualidade da educação, da superação ao assistencialismo e da concepção não escolar presentes nas instituições.

Para Prado (2015), a qualidade da educação passa pela questão curricular e pela formação dos professores. Para tanto, as escolas precisam ter um projeto educativo para nortear suas ações, dando-lhe vida e significado.

Neste sentido, o MEC (Ministério da Educação e Cultura) elaborou especificamente para a educação infantil os RCNEI (Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil) para orientar as escolas na formulação de suas propostas (BRASIL, 1998). Na pesquisa realizada, evidenciou-se ser esse documento a maior referência utilizada pelas professoras atualmente na educação infantil.

Como apontado por Arce e Martins (2013), os RCNEI (BRASIL,1998) trazem uma concepção espontaneísta e subjetiva e são pautados em uma visão interacionista, trazendo o espontâneo, o lúdico, o prazer e o não diretivo como norteadores para o trabalho pedagógico. Neste sentido, cabe à instituição de educação infantil garantir um espaço para a ludicidade, propiciando a criatividade e a cognição por meio de resoluções de problemas que conduzem à construção do conhecimento. Assim, enquanto a criança constrói seu conhecimento, o professor atua como um facilitador e um orientador entre a criança e o objeto de conhecimento.

Buscando superar essa visão interacionista, considerando a educação infantil parte integrante da educação básica e suas instituições uma escola, é que se deve organizar um projeto educativo que priorize o saber sistematizado, respeitando o desenvolvimento infantil e suas particularidades. Assim, não tomemos as aulas de educação infantil apenas em uma sala de aula em que a criança deva permanecer sentada como sujeito passivo no processo. O ambiente pedagógico pressupõe-se

ilimitado e não apenas em quadro paredes. Para isso, o professor deve ser criativo para inventar espaços pedagógicos que promovam novas experiências com o conhecimento científico, com a música, com a literatura, o teatro, o cinema, a produção artística, histórica e cultural, os jogos, as brincadeiras etc.

Defendida por Saviani (1991), a escola equivale ao saber sistematizado e não o saber fragmentado. Mas, a escola que temos hoje pouco se traduz em conhecimento e quando ensinado é feito de forma fragmentada e sem nexos com a realidade. No entanto, o ensino fragmentado não tem permitido ao aluno a lógica da totalidade dos saberes escolares (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Buscando-se articular o estudo de um conteúdo específico para uma compreensão em sua totalidade pela criança é que se faz esta proposta no campo interdisciplinar.

5.2 Apresentação

Este produto é resultante de uma pesquisa realizada com doze professoras generalistas da educação infantil em uma escola municipal da cidade de Bauru/SP, utilizando-se a pesquisa-ação para elucidar a realidade concreta, vivenciada nas práticas pedagógicas em relação à área de conhecimento de movimento e, a partir de então, apresentar uma proposta pedagógica com o tema *corpo* fundamentada na perspectiva histórico-cultural e interdisciplinar.

Para a organização deste produto, apresenta-se uma breve introdução em relação à educação infantil à luz da literatura estudada e a justificativa pela proposição de um projeto educativo na perspectiva histórico-cultural e interdisciplinar.

Ressalta-se, na introdução, uma síntese da Educação Infantil a partir dos anos de 1920, com a criação das creches para os filhos dos trabalhadores e os jardins de infância para a elite, passando pela década de 1940, com a criação dos primeiros parques infantis com destaque para o seu aspecto assistencialista e recreacionista e sua expansão pelo Brasil, inclusive na cidade de Bauru/SP, até os dias de hoje com as EMElS (Escola Municipal de Educação Infantil) e EMElIs (Escola Municipal de Educação Infantil Integrada).

Apresenta-se, assim, um repensar da Educação Infantil com seu reconhecimento na Constituição de 1988 e sua incorporação à educação básica como primeira etapa desse nível de ensino pela LDBN/1996.

A presença dos RCNEI - Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil como referência curricular para a educação infantil, apresenta-se a partir de uma reflexão crítica pelo seu aspecto espontaneísta, subjetivo e interacionista (BRASIL, 1998).

Em superação a uma visão interacionista, apresenta-se uma visão de currículo como instrumento para apropriação de um saber elaborado, cabendo à escola cumprir seu papel de transmitir legitimamente esse saber a partir de projetos coletivos, promovendo a humanização em cada criança.

A referência teórica apresentada a partir dos princípios defendidos pelos autores da escola soviética orienta o produto a partir da compreensão do homem como ser histórico e social, ou seja, “produto” e “produtor” de cultura. Este transforma a natureza com intencionalidade e por ela é transformado. Saviani (2005) chama esse processo de transformação intencional da natureza de trabalho.

Um breve estudo em relação aos aspectos ensino e aprendizagem, tendo como foco a atividade principal e a atividade produtiva dessa faixa etária na promoção do desenvolvimento infantil, a partir dos princípios defendidos por Vigotski, Leontiev e Elkonim, são pertinentes para a compreensão da fundamentação teórica referendada, sendo uma importante contribuição da Psicologia para o campo da Pedagogia.

Davidov (1988) nos apresenta a relação entre Psicologia e Pedagogia, por meio dos estudos do psicólogo russo Rubinstein, ao argumentar que, para a Psicologia, valem as leis do desenvolvimento psíquico da criança; já a Pedagogia tem como objeto de estudo a educação e o seu processo de ensino. Assim, os processos pedagógicos podem ser condição para o desenvolvimento da criança, assim como os princípios que regem o desenvolvimento infantil é condição para um bom planejamento que promova o seu desenvolvimento.

Portanto, sob essa ótica, o professor pedagogo por formação deve também conhecer os princípios psicológicos que promovam o desenvolvimento e dele se orientar na elaboração de seu projeto educativo.

O tema *corpo* que é, na educação, concebido de forma dicotomizada, dada a sua característica motora e cognitiva, é referência para uma reflexão crítica, histórica, social e cultural.

O eixo *corpo*, como conteúdo para articular as diferentes linguagens do conhecimento na educação infantil, tem destaque nas orientações didáticas, a partir de uma abordagem interdisciplinar.

A abordagem interdisciplinar busca a interação das diferentes áreas de conhecimento na articulação do eixo *corpo* para a promoção objetiva da criança, passando de seu não domínio ao seu domínio.

A proposta interdisciplinar a ser apresentada visa superar a realidade complexa, fragmentada e compartimentada dada pelo ensino multidisciplinar desarticulado, uma vez que, ao trabalhar o tema *corpo*, não é possível a sua apropriação em sua totalidade, se o professor organizar o seu planejamento apenas na área de movimento, não permitindo a sua reflexão com a contribuição de outras áreas.

Considerando a proposta a ser apresentada, espera-se que essas orientações possibilitem uma reflexão crítica para o professor: pensar, analisar sua prática pedagógica; planejar e organizar o processo ensino aprendizagem; refletir e avaliar os resultados para a apropriação dos conhecimentos pelas crianças.

5.3 Apropriação cultural e desenvolvimento infantil

A Psicologia Histórico-Cultural tem as suas bases filosóficas no materialismo histórico-dialético, em que Vigotski e seus colaboradores assentaram os seus estudos para explicar o psiquismo humano. Tem como pressuposto fundamental a ideia de que o homem se faz histórica e socialmente, ou seja, é “produto” e “produtor” de cultura. “Por meio da atividade humana vital, isto é, do trabalho social que os homens se relacionam com a natureza para satisfazer suas necessidades” (MARTINS, 2011, p. 45).

É por meio do trabalho que o homem modifica a natureza (matéria natural) e é modificado por ela. Nesse processo, adquirem novas capacidades e habilidades, novos conhecimentos.

Como explica Saviani (2005), o que diferencia o homem do animal é o trabalho. O animal se adapta à realidade natural, garantindo naturalmente a sua

existência. Já o homem adapta a natureza a si, transformando-a, e isso é chamado de trabalho.

O trabalho não é qualquer tipo de atividade, mas uma ação adequada a finalidades. É pois, uma ação intencional. Para sobreviver o homem necessita extrair da natureza ativa e intencionalmente os meios de sua subsistência. Ao fazer isso ele inicia o processo de transformação da natureza, criando um mundo humano (o mundo da cultura) (SAVIANI, 2005, p. 11).

Para Pasqualini (2006, p.79), “o homem precisa, por meio de sua atividade apropriar-se da realidade natural, para que possa transformar objetos naturais em instrumentos da prática social”.

Isso significa dizer que, para sobreviver, o ser humano intervém na natureza, criando instrumentos que são produto da cultura material, que carregam em si traços característicos da criação humana. Nesses instrumentos/objetos sociais, estão incorporadas as operações de trabalho historicamente elaboradas (LEONTIEV, 1978). Como exemplo, o homem produz desde instrumentos rudimentares pré-históricos, até os mais modernos computadores da atualidade. Esse produto do trabalho do homem (seja material ou imaterial) é chamado de objetivação.

Assim posto, a categoria referente ao processo de apropriação liga-se e complementa-se ao processo de objetivação.

(...) o processo de objetivação por meio do qual o homem transforma a realidade natural, imputando-lhe características humanas, adequando-as a suas finalidades atribuindo aos objetos naturais significados e funções sociais. (...) Na medida em que o homem passa a apropriar-se não mais apenas da matéria natural, mas da matéria transformada pelo próprio homem, o processo de objetivação pode ser compreendido como um processo de produção e reprodução da cultura humana (PASQUALINI, 2006, p.79-80).

Portanto, por objetivação, compreendem-se as produções e reproduções humanas, isto é, o objeto da cultura (material e não material).

O processo de apropriação dos objetos culturais também permite que se criem no homem novas aptidões, novas funções psíquicas. Entretanto, para que o homem se aproprie dos objetos culturais, necessita da mediação de outros homens. Esse processo de apropriação envolve necessariamente a comunicação, que, em última análise, constitui o processo de educação (PASQUALINI, 2006).

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 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, 1978, p. 272).

Justifica-se, portanto, que a apropriação dos objetos culturais (materiais ou não materiais) não se dê pelo contato direto, imediato ou espontâneo, mesmo que neles estejam encarnados os modos de ação e o conhecimento acumulado historicamente. Exemplificando, a criança muito pequena, para se apropriar da função social de um determinado objeto (como um garfo, um lápis, um pincel, etc.), necessita que alguém mais experiente ou um adulto, num processo direto de comunicação, lhe ensine sua função, não bastando que tenha contato direto, imediato ou espontâneo com o objeto cultural.

Portanto, compreender tais pressupostos orienta o professor no sentido de promover, pelo processo educativo, um ensino intencional, diretivo, também na educação infantil.

5.4 Aprendizagem, ensino e desenvolvimento

O desenvolvimento infantil, como defendido pelos teóricos da Psicologia histórico-cultural, não é movido pela idade cronológica, mas sim pelo meio social, nas relações especificamente humanas, no processo de interação com outras pessoas e o meio social.

Ainda em relação ao desenvolvimento infantil, Vigotski se opõe a compreendê-lo como um processo estereotipado de crescimento e maturação de potências internas dadas por processos evolutivos (PASQUALINI, 2011).

Para Vigotski (1996), citado por Pasqualini (2011), o desenvolvimento infantil se processa por rupturas e saltos qualitativos, dados por alternância de períodos estáveis e críticos, em que se apresentam mudanças bruscas e desvios importantes na personalidade da criança. Esses períodos são fortemente marcados por mudanças nos traços da personalidade da criança. Assim, no período estável,

observam-se as mudanças qualitativamente novas em uma idade e, nos períodos de crise, acentuam-se as mudanças e rupturas bruscas em tempo relativamente curto.

Na perspectiva de Leontiev (2001), o desenvolvimento infantil é dado a partir da existência de momentos críticos, rupturas e mudanças qualitativas. Já para Elkonin (1987), o desenvolvimento infantil não transcorre de maneira evolutiva, progressiva e sim por interrupções da continuidade, pelo surgimento de novas formações. Esse mesmo autor infere que certos períodos ou estágios do desenvolvimento infantil correspondem ao lugar ocupado pela criança na sociedade, dado defendido em sua tese em relação ao jogo protagonizado (jogo de papéis).

Elkonin (1988) demonstra apoiado em estudos antropológicos e etnográficos, que o jogo protagonizado é muito raramente observado em comunidades primitivas e mesmo em sociedades de economia baseada em formas rudimentares de agricultura e pecuária, conclui-se assim, que a origem do jogo está relacionada à mudança do lugar ocupado pela criança na vida das sociedades – fundamentalmente no que se refere a seu afastamento da atividade produtiva (PASQUALINI, 2011, p. 65).

Constata-se, assim, que não é pela idade da criança que se determina o desenvolvimento, e sim pelo conteúdo dos estágios que se alteram com as mudanças nas condições histórico-sociais (LEONTIEV, 1988).

Como defendido por Vigotski, Leontiev e Elkonin, o desenvolvimento infantil, como um fenômeno histórico e dialético, não é determinado por leis naturais universais, e sim por condições objetivas da organização social, compreendendo, assim, saltos qualitativos, involuções e rupturas (PASQUALINI, 2011).

Para a compreensão do desenvolvimento infantil, é preciso analisar o conteúdo da atividade das crianças (LEONTIEV, 1988).

Para Pasqualini (2011), como aponta Elkonin (1987), determinados tipos de atividades se constituem mais importantes em determinados estágios de desenvolvimento, e conhecer qual atividade é a mais importante em cada estágio de desenvolvimento corrobora para uma adequada organização do ensino, contribuindo, assim, para o desenvolvimento da criança.

Vale lembrar que, para as crianças da educação infantil, às quais se dirige este estudo, a atividade se refere às brincadeiras e, mais especificamente, à atividade principal - o jogo de papéis. Essas atividades serão analisadas mais adiante ao se tratar do conceito de atividade principal.

Para que a criança se aproprie dos conhecimentos elaborados pela humanidade, é preciso que eles sejam selecionados e sistematizados; mais e preponderantemente, que sejam organizados de forma adequada para que, ao serem ensinados, coloquem vários processos de desenvolvimento em evidência.

Aprendizagem não é desenvolvimento, mas uma adequada organização da aprendizagem da criança que conduz ao desenvolvimento psíquico, ativando todo um grupo de processos de desenvolvimento que não seriam ativados sem uma adequada aprendizagem.

Neste sentido, a aprendizagem deve se adiantar ao desenvolvimento, pois “o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento” (VIGOTSKI, 1988, p. 114).

Portanto, uma adequada aprendizagem pressupõe-se aquela que se encontra na ZDP (Zona de Desenvolvimento Proximal), ou seja, aquilo que a criança é capaz de executar com ajuda de alguém mais experiente; no que diz respeito à educação - o professor.

A partir das análises sobre a relação entre aprendizagem e desenvolvimento é que Vigotski formula o conceito de ZDP (Zona de Desenvolvimento Proximal).

Para se compreender esse conceito, é importante não levar em conta apenas as funções psíquicas já desenvolvidas, mas também aquelas que estão em processo de desenvolvimento. Mas como identificar quais seriam essas funções? Basta avaliar a criança para descobrir o que ele já sabe fazer sozinha?

Não, não basta. O que a criança já consegue fazer sem ajuda compreende o seu desenvolvimento real (efetivo). Assim, para conquistar as novas funções que já se encontram despontando no desenvolvimento infantil, o professor deve oferecer à criança uma tarefa que ela ainda não seja capaz de executar sozinha, mas que, com a mediação do professor, sim.

Assim, quando enfrenta uma tarefa sozinha, a criança se utiliza de suas funções e capacidades psíquicas já formadas, aquilo que já foi conquistado, consolidado em seu psiquismo.

Nas tarefas que ainda não conseguem executar sozinhas, a ajuda do adulto mobiliza funções psíquicas que ainda não estão formadas na criança, mas que começam a despontar, iniciando o seu ciclo de desenvolvimento. Neste sentido, a ação de mediação do professor se dá na zona de desenvolvimento próximo da criança.

É importante destacar que aquilo que a criança não é capaz de resolver, nem mesmo com ajuda, está fora de seu alcance, de suas potencialidades intelectuais. Por isso que não se ensina equações matemáticas para crianças da educação infantil, não se ensina a jogar futebol, basquete, atletismo etc., ao mesmo tempo que não se deve ensinar às crianças conteúdos que elas já dominam. Também não se ensina o que está além de suas capacidades intelectuais.

Este é para o professor um desafio: identificar o que já está formado no psiquismo da criança, as capacidades e funções psíquicas já adquiridas e aquilo que está em vias de formação, ou seja, em vias de ser adquirido.

Destarte, no processo ensino-aprendizagem, o papel do professor é transmitir o conhecimento, mediar por meio de demonstrações, oferecer modelos, questionar com perguntas sugestivas, dar indicações iniciais para a resolução dos problemas; enfim, criar condições para que se efetive a aprendizagem, possibilitando o desenvolvimento de novas funções psíquicas na criança. Assim, o que a criança é capaz de fazer hoje, com ajuda, poderá fazê-lo amanhã sozinha (BAURU, 2015).

5.5 Atividade principal da criança de 4 e 5 anos

Objetivando compreender a atividade principal da criança pré-escolar, buscam-se as bases nas explicações dadas por Leontiev, em relação a essa atividade:

Com base nas idéias de Leontiev (1991), a atividade principal não é sinônimo de “atividade predominante”, isto é, uma atividade na qual o indivíduo passa a maior parte de seu tempo. A importância da atividade principal para a vida da criança não reside no tempo em que ela passa realizando essa atividade, mas sim no fato de que é por meio dela que são produzidas novas formas de comportamento; é por meio da atividade principal que se dá o seu desenvolvimento histórico, a formação das funções psíquicas superiores (NASCIMENTO, ARAÚJO, MIGUEIS, 2010, p. 123).

Portanto, coloca-se o tema da periodização do desenvolvimento infantil, elaborado por Elkonin, relacionando os estágios/períodos pelos quais as crianças passam no decorrer de seu desenvolvimento, desde o nascimento até, aproximadamente, os 6 anos de vida (PASQUALINI, 2011).

Na periodização, os estágios/períodos são determinados por uma atividade principal, que guia o desenvolvimento. Assim, em cada estágio, processam-se mudanças quantitativas, as quais culminam em mudanças ou saltos qualitativos no

desenvolvimento, que são processadas na transição de um período para o seguinte, caracterizado pela atividade-guia. Assim, a atividade que guia o desenvolvimento no primeiro ano de vida é a *comunicação emocional direta*. Nela se dá a relação do bebê com o adulto. O próximo período de desenvolvimento dado pela atividade-guia é chamado de *atividade objetual manipulatória*. Nela está implicada a relação da criança com o objeto. É o momento em que a criança começa a dominar as funções sociais dos objetos mais básicos presentes no meio social. Também, nesse período, a mediação do adulto se faz necessária para que a criança se aproprie dos objetos sociais (idem).

O período seguinte, portanto, a idade pré-escolar (em torno dos 3 a 6 anos de idade), tem como atividade-guia o *jogo de papéis e/ou jogo protagonizado*. É o momento da apropriação das relações sociais e do mundo adulto (ibidem).

Como analisado anteriormente, a base do jogo é social. Portanto, em comparação com a atividade produtiva do adulto, pode-se dizer que o trabalho está para o adulto, assim como o jogo (especificamente o protagonizado) está para a criança, pois, “o jogo é a forma especificamente de manifestação da atividade humana na criança” (NASCIMENTO, ARAÚJO, MIGUEIS, 2010, p.121).

A apropriação pela criança da vida social do mundo adulto é dada pela atividade do jogo protagonizado. Ao contrário do que defendem outras teorias naturalizantes, em que pelo jogo a criança se afasta do real, é pelo jogo que a criança se apropria da realidade e do mundo social (NASCIMENTO, ARAÚJO, MIGUEIS, 2010).

O jogo protagonizado e/ou jogo de papéis é, para a criança, o modo do qual ela se utiliza para apropriar-se dos aspectos do mundo adulto (real) que, para ela, ainda não é acessível. Exemplificando: a criança vê e observa o pai dirigindo o automóvel e deseja realizar a mesma ação. Isto, porém, para ela, é impossível no mundo social, mas simbolicamente, na brincadeira lúdica, no jogo, pode vivenciar essa experiência, imitando o mundo adulto.

Nascimento, Araújo e Migueis (2010) exemplificam o percurso de desenvolvimento do jogo de papéis a partir das explicações dadas por Elkonin (1998, p. 258): “que vai da ação concreta com os objetos à ação lúdica sintetizada e, desta, à ação lúdica protagonizada”. Assim sendo: a ação concreta com os objetos pode ser representada como: *há uma colher, dar de comer com a colher*. A ação

lúdica sintetizada: *dar de comer com a colher à boneca*. A ação lúdica protagonizada: *dar de comer com a colher à boneca como a mamãe*.

Para Pasqualini (2011), cabe ao professor articular os objetos pedagógicos, as variedades de atividades realizadas pelas crianças, tendo em vista a atividade-guia de cada período de desenvolvimento.

Defendida por Martins (2013), nesse período pré-escolar, a atividade principal, dada pelo jogo simbólico [protagonizado], é representativa das linhas centrais de desenvolvimento, enquanto as linhas acessórias são dadas pelas atividades de produção, como o desenho, a modelagem, a construção de objetos etc. “Entretanto, o estreitamento dos entrelaçamentos dessas linhas acarreta em grande complexificação psíquica, tornando esse momento decisivamente evolutivo” (p.76).

No jogo protagonizado, a criança amplia a sua sociabilidade, desenvolve propriedades morais éticas, pois as regras implícitas no conteúdo do jogo desempenhado exigem novos domínios da criança, como também exigem acordos coletivos considerando as opiniões, os interesses, as possibilidades de ações do outro. Portanto, na realização de ações que se aproximam da atividade adulta, ao desempenhar os papéis lúdicos, dados pelas ações da atividade, “a criança amplia seu sentimento de pertença social ao mesmo tempo em que afirma a recém-conquistada autonomia de suas ações” (MARTINS, 2013, p. 71). Como argumenta Elkonin (1987), o significado principal do jogo consiste em permitir que a criança modele as relações entre as pessoas; portanto, o conteúdo fundamental do jogo é o homem (FACCI, 2006).

Neste sentido, o papel do professor se torna preponderante na mediação da conduta da criança na situação de jogo, orientando as relações de comunicação que se estabelecem entre as crianças; isto não significa interferir no conteúdo do jogo, mas orientar para o cumprimento das regras sociais.

Engajar a criança de forma lúdica na atividade planejada pelo professor colabora para o desenvolvimento do autocontrole da conduta, pois essas têm dificuldade de controlar suas ações, mas, quando exteriorizadas, ou seja, dadas na forma de ações de outra pessoa, funcionam como signos externos (ELKONIN, 1998; VIGOTSKI, 1995). Assim, esses signos externos ajudam a alcançar os objetivos (do professor) que estão em primeiro plano na atividade.

Elkonin cita um experimento interessante com uma criança de 4 anos que deveria brincar de ficar parada. Apesar de compreender as regras e o objetivo da brincadeira, a criança não consegue cumpri-los. Elkonin, então, introduz, na mesma brincadeira, uma personagem: a menina seria um soldado e, como tal, não poderia se mexer. A introdução desse personagem permitiu com que a criança cumprisse o objetivo de ficar imóvel por vários segundos. A criança conseguiu dominar sua própria conduta apesar do ímpeto de se mexer (BAURU, 2015, p. 220-221).

As ampliações das condutas das crianças por meio das regras que se estabelecem nos conteúdos dos jogos protagonizados contribuem para a compreensão e a realização de outros jogos dessa fase da infância. Assim, explica Martins (2013, p. 78-79):

Na base da ampliação dos jogos simbólicos coletivos vão, também, se complexificando os jogos de movimento e os jogos com regras que, gradualmente, vão deixando de ser construídas durante a brincadeira e são acordadas previamente, às quais todos os integrantes devem se submeter.

Arce e Simão (2006) apontam três teses importantes que devem balizar o trabalho do professor na situação de jogo de papéis:

1. Na escolha da temática do jogo (...) o pedagogo/professor deve dedicar especial atenção para o conteúdo humano transmitido às crianças, ou seja, que tipo de homem e sociedade está presente nestes temas. (...) que tipo de homem deseja formar.
2. (...) esforçar-se em ajudar a criança na apreensão e compreensão do conteúdo social dos papéis assumidos. Trazer as ações e atitudes que se espera na formação deste ser humano.
3. (...) distribuição dos papéis, para que haja uma uniformidade e as crianças possam experimentar diversas posições nas ações lúdicas. Quanto aos brinquedos e acessórios da brincadeira, limitar-se a objetos simples e essenciais para o desenvolvimento do jogo/brincadeira e para o cumprimento do papel (p. 87).

Acredita-se que tais orientações em relação ao jogo protagonizado/jogo de papéis possam colaborar para que o professor de educação infantil atribua significado a essa atividade principal, organizando o espaço, o tempo e o material para a realização dessa atividade, visando promover o desenvolvimento das funções psíquicas nas crianças, superando o brincar livremente até então proposto para a educação dos pequenos.

5.6 Corpo e infância

Historicamente, a Pedagogia se apropriou do pensamento filosófico e sociológico para entender o lugar do corpo nos ambientes educacionais. Assim, práticas corporais e intelectuais sempre ocuparam espaços e tempos diferenciados,

e isto se verifica quando, nas atividades ditas intelectuais (que tradicionalmente acontecem em sala de aula), exigem-se corpos disciplinados e normatizados por regras rígidas e posturas diferenciadas entre professores e alunos e que, para atividades corporais, destinam-se outros momentos distintos, mas que, eventualmente, para o bom andamento da aula, também há a preocupação com corpos disciplinados para a concretização eficaz das ações.

Nas várias formas atribuídas ao corpo na educação, temos como prática educativa tradicional, a instrumentalização do corpo que precisa ser contida na educação infantil para ser domesticado no ensino fundamental, onde, então, a liberdade e a espontaneidade da infância, compreendida pelos corpos em movimento, serão contidas no período de escolarização.

Pensar o lugar ocupado pelo corpo na educação “é compreender que o corpo não é instrumento das práticas educativas, portanto, as produções humanas são possíveis pelo fato de sermos corpo” (NOBREGA, 2005, p. 610). Isso nos permite compreender que as ações humanas como: ler, escrever, contar, dançar, jogar, falar, cantar somente são possíveis porque somos corpo. Também, para Vigotsky (1988), toda ação humana pressupõe um pensamento, pois não se separa o pensamento da ação.

Nobrega (2005) atenta que precisamos avançar para além da instrumentalidade, exemplificando que “o desafio está em considerar que o corpo não é instrumento para as aulas de educação física ou de artes (...)” (p. 610), apesar de essas áreas tematizarem “práticas humanas cuja expressão, em termos de linguagem, tem o corpo sua referência específica” (p. 610).

É preciso considerar que o conhecimento e a cultura são práticas humanas e sociais, e a vivência das práticas humanas nos fazem humanos, assim o “corpo que tenho é também o corpo que sou” (NOBREGA, 2005, p. 612).

Muito além de designar que o corpo pertence a essa ou aquela área de conhecimento, é preciso indagar como as áreas de conhecimento podem trabalhar em conjunto, de forma a articular as questões da corporeidade (VAZ, 2005).

No contexto da educação para a infância, questões referentes ao corpo e ao movimento, a corpo e infância ainda são negligenciadas nas práticas educacionais, ou reconhecidas como de menor importância.

Os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 1998), ao lidarem com questões relativas ao corpo, apontam para uma visão de

fragmentação do conhecimento, apesar do discurso da totalidade na formação do ser humano, pois, segundo Cerisara (2000), o brincar, importante atividade do pré-escolar é apresentado sob uma perspectiva propedêutica, isto é, a atividade pela atividade; o brincar pelo brincar sem um corpo teórico sustentável, incorrendo no erro de serem tolhidos preciosos momentos da criatividade infantil.

Na mesma linha, Arce e Martins (2013) denunciam que esse referencial desqualifica o brincar ao apontar que a brincadeira espontânea deve ser o eixo do trabalho pedagógico, sendo desenvolvido de forma prazerosa e não diretiva, isto é, sem a intervenção do professor.

De modo geral, pesquisas mostram que, muitas vezes, nas instituições de educação infantil, as intervenções ou mediações dos educadores nas ações corporais das crianças não são feitas para apropriação e consciência corporal e de si mesmas, mas para que a organização escolar aconteça de modo satisfatório e pelo cumprimento da rotina pré-estabelecida (RICHTER e VAZ, 2005).

Para Richter e Vaz (2005), a educação do corpo e da infância, nas instituições de educação infantil e creches, detêm para a rotina das atividades orientadas com mediações voltadas à eliminação de quaisquer desvios, ou possíveis reproduções que possam ter de uma experiência não deformada. As rotinas e excessivas disciplinas produzem o corpo-higiene; corpo-alimentação; corpo-sono; corpo-parque; corpo-atividade orientada, sempre sob a garantia da regulação corporal, ritmos impostos pelos adultos que delimitam os espaços, restringem e ajustam os movimentos dos corpos das crianças.

Para Sayão (2002), a cultura adultocêntrica coloca os educadores das crianças numa espécie de esquecimento do tempo de criança.

Esquecemos gradativamente como, enquanto crianças, construímos um sistema de comunicação com o meio social que, necessariamente, integra o movimento como expressão (SAYÃO, 2002, p. 57).

Assim são cobradas das crianças posturas de seriedade, imobilidade e linearidade. A dominação constante dos adultos sobre as crianças impedem-nas de se expressarem, gesticularem e se movimentarem. Impedem-nas de serem crianças.

5.7 Orientações didáticas no campo interdisciplinar

Como formulado anteriormente, na idade pré-escolar, a atividade principal (atividade que guia o desenvolvimento infantil nesse período) é o jogo

protagonizado/jogo de papéis. Como linha acessória ao desenvolvimento, relacionam-se as atividades produtivas, como: desenhos, modelagem, construção de objetos, recorte/colagem, jogos de movimento, jogos matemáticos, atividades que envolvem a linguagem e o conhecimento de mundo dado pela arte, ciências, música etc. Também sintetizam atividades com complexificação, que promovem o desenvolvimento da criança.

Tanto a atividade principal, como as atividades acessórias e/ou de produção dotam-se de novas características e apresentam amplas possibilidades para o ensino formal (MARTINS, 2013).

Nessa perspectiva, a proposição educativa das atividades de produção deve ser devidamente planejada pelo professor, atendendo a uma complexificação crescente; e conter conteúdos mais elaborados que incidam sobre a área de desenvolvimento potencial da criança.

Nessa proposta, apresentam-se orientações a serem trabalhadas com o tema *corpo*, de modo a se articularem as várias linguagens do conhecimento a partir do campo interdisciplinar. A opção pela interdisciplinaridade, aqui sugerida, permitirá à criança se apropriar da realidade concreta ao ser instigada a pensar a relação corpo-objeto-social, corpo-movimento-expressão, corpo-conhecimento.

Agenda do corpo na educação e no currículo deverá, necessariamente, alterar espaços e temporalidades, considerando o ato educativo um acontecimento que se processa nos corpos existencializados e é atravessado pelos e pelas necessidades do corpo e que, seguramente, não é propriedade de nenhuma disciplina curricular, mas que pode oferecer-se, não sem resistência, como projeto de inusitadas colaborações nesse espaço e tempo da educação que compreendemos como currículo (NÓBREGA, 2005, p. 613).

MOVIMENTO

Os conteúdos relacionados para a área de conhecimento Movimento, tendo como tema *Corpo* são as brincadeiras e jogos que possuam a relação corpo-oposição; corpo-expressão, corpo-habilidades e desafios corporais¹⁴.

¹⁴A proposta aqui elencada para a área de movimento está referendada nos estudos produzidos para a construção da proposta pedagógica de educação infantil de Bauru/SP para a área de movimento, da qual fiz parte diretamente como membro do GT (grupo de trabalho) no período de 2011 a 2014.

CONTEÚDOS

CORPO-OPOSIÇÃO:

- PERCEPÇÃO DO PRÓPRIO CORPO, DO OUTRO E DESTES NO ESPAÇO DE JOGO
- PERCEPÇÃO DO PRÓPRIO CORPO EM OPOSIÇÃO AO OUTRO
- CRIAÇÃO DE AÇÕES CORPORAIS OPOSITIVAS

CORPO-HABILIDADES E DESAFIOS CORPORAIS:

- EXPLORAÇÃO CONSCIENTE DOS LIMITES E POSSIBILIDADES DO SEU CORPO
- DESAFIAR-SE A SI MESMA
- HABILIDADES LOCOMOTORAS, MANIPULATIVAS E DE ESTABILIZAÇÃO

CORPO- EXPRESSÃO:

- IMITAÇÃO
- GESTUALIDADE
- CRIAÇÃO DE IMAGEM ARTÍSTICA
- CONSCIÊNCIA CORPORAL

Para o conteúdo *corpo-oposição*, relacionam-se as brincadeiras e os jogos infantis que têm como motivo principal¹⁵ situações opositivas no interior do jogo, que exigirão do sujeito relacionar-se com a oposição do corpo do outro e de seu próprio corpo com o espaço de jogo. Assim, as situações opositivas estão presentes nos jogos coletivos, como: futebol, voleibol, handebol, lutas etc. e devem ser trabalhadas com as crianças em jogos infantis que exijam essa relação de oposição como motivo principal do sujeito na brincadeira, ou jogo, buscando criar ações corporais opositivas (situações de ataque e defesa), como exemplo, brincadeiras, como: pega-

¹⁵ Motivo principal: revela-se tanto na estrutura do jogo (pois encarnam as relações que foram historicamente objetivadas na estrutura do jogo), como nas mediações do professor nas tarefas de ensino e de aprendizagem que irá organizar na seleção dos jogos e brincadeiras das atividades da cultura corporal. (BAURU, 2015). Para melhor compreensão dos sistemas de motivos, ler: Teoria da Atividade de Leontiev.

pega, pega-congela, gato e rato, elefantinho colorido, garrafão, mãe de rua, patinho feio, corre cutia etc.

Para as atividades que envolvem o conteúdo *corpo-habilidade* e *desafios corporais*, apresentam-se os jogos ou brincadeiras que carregam em si a relação de domínio motor da própria ação corporal como motivo principal. No mundo adulto, essas ações estão implicitamente presentes em atividades como o atletismo e nas várias formas de ginástica.

Na educação infantil, atividades que exijam desafios motores - do mais simples, como andar em um terreno plano, ao mais complexo, como andar em um terreno pedregoso, ou andar ultrapassando vários obstáculos - permitirá à criança lançar-se em novos desafios e, gradualmente, superá-los para se lançar em outros movimentos ainda mais complexos e com mais qualidade, permitindo-lhe um maior domínio consciente de novas formas de movimento (ZAPORÓZHETS, 1987).

O desenvolvimento de sua motricidade não ocorre de forma isolada; está incluído no contexto mais amplo do desenvolvimento da atividade da criança e depende das tarefas que se colocam para ela e dos motivos que a impulsionam a atuar (ZAPORÓZHETS, 1987, p. 72).

Coloca-se, então, como objetivo de ensino, o domínio de diversas formas de movimento em que o corpo humano possa se apropriar no desenvolvimento da motricidade de forma consciente e voluntária.

Portanto, para o trabalho com as crianças de 4 e 5 anos, propõem-se brincadeiras e jogos, como: pula sela, cambalhota, amarelinha, carrinho de mão, cobrinha, aumenta-aumenta, perna de pau, perna de lata, elástico etc.

Propõe-se, também, uma atividade reflexiva, em que o professor organize uma roda dialogada com a leitura dos livros infantis do escritor Ziraldo, com os personagens das várias partes do corpo, para que a criança, por meio do movimento, perceba a função de suas partes e o movimento corporal como todo. Como exemplo: ler para as crianças “O Joelho Juvenal” e, na sequência, propor movimentos, como: correr, agachar, levantar, agachar, subir escadas, ajoelhar-se, etc., orientando a criança a observar o seu próprio movimento e o dos colegas durante a atividade, para a criança perceber a ação motora envolvida. Após, retornar novamente na roda para refletir sobre as ações executadas e quais partes do corpo utilizou nas atividades. De acordo com as respostas das crianças, pode-se instigá-las com perguntas mais elaboradas para analisarem o movimento do corpo e as

ações motoras realizadas nas atividades - isto permitirá à criança tomar consciência de seu próprio corpo e de seus movimentos.

Esse conteúdo pode ser trabalhado em circuitos com obstáculos, elementos, utilizando-se do *playground*, caixas, pneus, desníveis do terreno etc.

Sugerem-se, também, outras atividades utilizando-se de instrumentos, como: bolas, arcos, petecas, que, inicialmente, podem ser utilizados de maneira exploratória, mas que, gradativamente, vá se ensinando as funções de todos os instrumentos como objetos sociais, produzidos historicamente na atividade humana. Por exemplo, o arco, como elemento da ginástica rítmica, carrega um conhecimento histórico-social que necessita ser apropriado pela criança. Isto não significa que o professor irá lhe ensinar a ginástica rítmica, mas poderá mostrar às crianças um vídeo com apresentação de atletas para ser apreciado e, inicialmente, por imitação as crianças se lançarão em movimentos mais simples com o arco. Um profissional especialista poderá até montar um projeto sobre o assunto, visando ampliar os conhecimentos das crianças.

A expressão corporal é uma linguagem do corpo em que as crianças podem vivenciar a gestualidade, as sensações, as emoções, os sentimentos no diálogo com outras linguagens, como: a musical, a das artes cênicas, a da dança, a da literatura, a das artes visuais, a das artes circenses, a da mímica etc.

Para esse conteúdo, relacionam-se as brincadeiras e atividades de imitação e criação de formas artísticas que tenham, como motivo principal, a relação de criação de uma dimensão artística para as ações corporais. Essa dimensão está presente em atividades, como a dança: balé, jazz, hip-hop, dança circular, frevo etc., atividades circenses (movimento do trapezista, malabarista, equilibrista etc.) e também na mímica.

Para o trabalho com as crianças na educação infantil, propõem-se as brincadeiras de roda, de estátua, de imitação de figuras e situações, brincar de circo, brincar de dança, de mímico etc.

Inicialmente, as crianças engajam-se nas brincadeiras com gestos livres e espontâneos; aos poucos, o professor deverá orientar seus gestos e encorajá-las a vivenciarem, apreciarem e criarem novas formas artísticas. Para isso, é preciso que o professor amplie o repertório infantil, possibilite novos conhecimentos de forma lúdica e as crianças possam perceber diferentes possibilidades de movimento,

explorando o corpo no espaço (planos altos, médio, baixo), na velocidade (rápido e lento) e em diferentes ritmos.

Utilizando-se de imagens artísticas visuais, cênicas e danças, propor que as crianças representem pela imitação e, depois, criem suas próprias imagens corporais. Essa atividade enriquecer-se-á se for realizada em frente ao espelho para que observarem os seus movimentos.

Outras atividades podem ser propostas, como:

- brincadeira do espelho: em duplas, utilizando o corpo do colega como espelho e, alternadamente, um deverá imitar os movimentos do outro. A atividade se torna mais agradável com um fundo musical;
- brincadeira do escultor, também em duplas, um deverá ser o escultor e o outro a matéria a ser esculpida;
- imitação de animais, como: rolar como o tatu-bola, pular como o sapo, saltar como o macaco, etc.; de objetos, como: carro, avião, trem, etc.; de pessoas: adultos, idosos, gigante, anão;
- desafiá-las a formar figuras, como: números, letras, formas, utilizando o próprio corpo, em duplas e/ou em grupos;
- narração de uma história, em que as crianças deverão dramatizar as situações que lhes são apresentadas.

Essas orientações permitirão ao professor organizar o ensino-aprendizagem da área de movimento, tendo como tema o eixo *corpo* no campo interdisciplinar com outras áreas de conhecimento.

LINGUAGEM ORAL E ESCRITA

Em relação ao tema *corpo*, tem como enfoque para essa área a oralidade, tendo como eixo o falar e o escutar.

CONTEÚDOS

- GÊNEROS DISCURSIVOS: PRIMÁRIO E SECUNDÁRIO
- SITUAÇÕES COMUNICATIVAS: DE ARGUMENTAÇÃO DE IDEIAS E OPINIÕES
- DESCRIÇÃO DE SITUAÇÕES, OBJETOS, ETC.
- NARRATIVAS DE FATOS EM SEQUÊNCIA TEMPORAL E CAUSAL

A linguagem é uma função psíquica especificamente humana, que só é apropriada pela cultura humana no convívio social.

Aos 4 anos, a criança já domina as formas básicas de comunicação, e as atividades nas quais ela se insere no meio social começam a exigir dela uma linguagem mais elaborada. Nesse novo contexto, ela precisa internalizar os signos e significados da língua materna.

Portanto, o trabalho educativo com a oralidade infantil deve levar a criança a se comunicar oralmente, organizando o seu pensamento, ampliando o domínio progressivo da língua materna e de seu repertório vocabular.

Nesse sentido, orienta-se para uma proposta que possibilite a diversificação no uso dos gêneros discursivos, por meio da roda de conversa dialogada, onde o professor elabore perguntas não de forma generalizada, mas individualmente, de modo que o diálogo tenha interlocutores, e as crianças possam pensar sobre suas respostas, e o diálogo seja ampliado, gerando outros temas na conversa.

Os próprios jogos protagonizados são referência para momentos de comunicação entre os pares, uma vez que a linguagem estabelecida entre as crianças, durante essas brincadeiras, comporta características típicas dos gêneros de discurso (Martins, 2013).

A utilização da língua se dá através de enunciados que podem ser orais e escritos, dependendo da especificidade comunicacional. Tais enunciados são tipos relativamente estáveis a depender da situação comunicativa e são denominados por Bakhtin (1992) como gêneros do discurso. Conforme o mesmo autor (*apud* ARCE; MARTINS, 2007) o repertório de gêneros do discurso se modifica, amplia e torna-se mais complexo conforme a própria atividade da esfera humana evolui. Dessa forma, a linguagem deve ser trabalhada na escola por meio dos gêneros discursivos, que podem ser diferenciados, conforme Bakhtin (1997), em primários e secundários (BAURU, 2015, p. 16).

Propiciar às crianças envolverem-se em atividades que estimulem a fala e a escuta contribui para o desenvolvimento de funções, como a memória, a atenção voluntária, a percepção, o pensamento, a imaginação etc. Nesse rol de atividades, poderíamos citar poemas, trava-línguas, jogos verbais, parlendas, histórias infantis, músicas de diversos gêneros. Narrações de fatos e histórias, construção de textos orais, conto e reconto de histórias. Essas atividades também permitem à criança apropriar-se do mundo letrado, possibilitando o desenvolvimento da linguagem escrita.

MATEMÁTICA

Na área de conhecimento matemático, o tema *corpo* se desenvolve em conteúdos referentes a espaço e forma.

CONTEÚDOS

EIXO: ESPAÇO

- EXPLORAÇÃO DE DIFERENTES ESPAÇOS, TENDO O CORPO COMO REFERÊNCIA
- NOÇÕES BÁSICAS DE POSIÇÕES, TENDO O CORPO COMO REFERÊNCIA

EIXO: FORMA

- EXPLORAÇÃO DE FORMAS PLANAS E SÓLIDAS
- FORMAS BIDIMENSIONAIS E TRIDIMENSIONAIS

Ao referir-se ao conteúdo *espaço e forma*, logo o professor pensa em produzir atividades com figuras planas para as crianças pintarem, reproduzirem, nomearem ou colar em espaços determinados - um equívoco que não permite à criança estruturar o seu pensamento em relação a seu próprio corpo e aos espaços que a

circundam, e seu próprio corpo e as formas planas ou sólidas que ocupam os muitos espaços.

Propõe-se, aqui, que as atividades que envolvam esses conteúdos sejam estruturadas a partir da relação do próprio corpo da criança ao explorar os diversos espaços, organizar os objetos no espaço, explorar as diversas formas encontradas nos variados ambientes em que as crianças circulam.

Para desenvolver suas potencialidades espaciais, as crianças precisam explorar os espaços, mover-se neles e organizá-los. O desenvolvimento dessas noções para a criança se dá de forma progressiva e inicia a partir da percepção de si mesma, passando pela percepção dela do espaço ao seu redor, para só depois perceber os espaços representados em desenhos, mapas, croquis, maquetes, plantas baixas etc. (JUNDIAI, 2011, p. 36).

Para a realização de atividades que explorem a relação corpo-espaço, corpo-forma, sugere-se planejar ações organizadas em ambientes variados (abertos, fechados, semi-abertos), utilizando-se de diversos objetos para serem explorados, organizados, construídos, selecionados, classificados etc.

O professor pode realocar objetos móveis, como bancos, cadeiras, mesas, colchonetes, cones, pneus, caixas e outros, ou mesmo utilizar objetos fixos, como trepa-trepa, pontes, tanques de areia, para montar circuitos para serem explorados pelas crianças, visando ao movimento corporal, ao se arrastar, trepar, subir, caminhar em diversas direções, entrar e sair do objetos, utilizando o seu próprio corpo para perceber as variadas formas dos objetos estruturados nos espaços.

Colocar à disposição das crianças objetos grandes, pequenos, para serem classificados, empilhados, manuseados, explorados, comparados (a partir de suas semelhanças e diferenças), cor, textura, formas, tamanho, utilidade, para serem organizados segundo suas características.

Jogos de construção, blocos lógicos, blocos de construção e encaixe, torres, construções na areia e construções com objetos permitem a representação a partir das figuras bidimensionais (planas) e tridimensionais, de diversas formas.

Delimitar espaços demarcados com elásticos, barbantes, cordas para serem utilizados nas brincadeiras que explorem posições, como: em cima, embaixo, longe, perto, frente, atrás, ao lado etc. Como exemplo: uma atividade muito interessante, que utiliza barbantes, ou elástico, em que podem ser exploradas essas noções é a brincadeira da cama de gato.

As brincadeiras coletivas em que se formam figuras, objetos, formas geométricas, utilizando o próprio corpo e os dos colegas, exigem a elaboração do pensamento para criar e planejar as ações.

Após explorarem, por longo período, atividades como as que foram citadas, o professor poderá organizar atividade em que as crianças possam representar, por meio de desenhos, os espaços e objetos à sua volta, os percursos de um passeio curto, trajetos que vivencia ao deslocar-se de casa para a escola e vice-versa etc.

Ensinar geometria vai além de apresentar diferentes formas geométricas, seus nomes e características. O trabalho envolvendo espaço e forma não deve, portanto, limitar-se ao reconhecimento e à memorização de formas geométricas, uma vez que a criança se apropria do espaço a partir do próprio corpo e de seus deslocamentos, atingindo noções geométricas gradativamente mais complexas. O que se busca é que a criança desenvolva o pensamento geométrico através de situações que lhe permitam observar, refletir, interpretar, deduzir, levantar hipóteses e buscar soluções para situações problema (BAURU, 2015, p. 51).

ARTES VISUAIS

O tema *corpo* na área de Arte tem sua referência na gestualidade, na percepção visual, na percepção tátil, na percepção corporal, nos sentidos e nas sensações percebidos pelo corpo e na materialidade como extensão da corporeidade.

Para planejar o trabalho pedagógico com esse tema, serão elencados os seguintes conteúdos:

CONTEÚDOS

- LEITURA DE IMAGEM
- PERCEPÇÃO SENSORIAL
- GESTUALIDADE
- ELEMENTOS ESTÉTICOS
- MATERIALIDADE
- FIGURA HUMANA

O desenho é uma importante linguagem da criança na educação infantil, acompanhando, assim, a história do homem (ontogênese e filogênese). Desde a Pré-história, o homem já utilizava do desenho para narrar sua história, registrar suas caças, acontecimentos, suas ações humanas. É pelas garatujas que a criança muito pequena rabisca, utilizando-se de movimentos, gestos sem ainda ter a consciência de sua ação. Essa é, então, a fase inicial do grafismo infantil; a partir de uma pesquisa exploratória e repetitiva começa a se apropriar de sua própria gestualidade, corporeidade e perceber-se no espaço que a cerca. É quando não basta rabiscar o papel, a parede, o chão, mas também seu próprio corpo.

VIGOTSKI (2009), referindo-se às pesquisas realizadas por Kerschensteiner sobre o desenho infantil, aponta quatro diferentes estágios do desenho, considerando que o período da garatuja ainda não representa o desenho, e sim apenas explorações por meio de rabiscos. No primeiro estágio de *esquemas*, a criança desenha representações esquemáticas dos objetos muito distante do real. A figura humana é representada por seres esquemáticos (cabeça-pernas). Nesse período, a criança desenha de memória e não de observação. No estágio seguinte, o *estágio do surgimento do sentimento da forma e da linha*, quando a criança mistura a representação formal com os esquemas, mas rudimentarmente sua representação do objeto começa ser mais fiel a realidade. O terceiro estágio é o da *representação verossímil* quando o esquema desaparece por completo com representação de contorno ou silhueta, apesar da plasticidade ainda não estar presente no desenho. O quarto estágio é o da *representação plástica*, que passa a ser mais fiel à realidade com a presença da plasticidade: volume, sombra, perspectiva, movimento.

Ao professor, cabe oferecer às crianças suportes de formatos, tamanhos, texturas, cores diferenciadas, vários tipos de riscadores, como giz, cera e lousa, lápis, canetas, pincéis e diversificadas matérias, como tintas, colas, gelatinas, carvão, massas de modelagem, melecas de sagu, gelatina, farinhas, barbantes, folhas para serem explorados pelas crianças.

A gestualidade, como forma de expressão da criança nas atividades artísticas, pode ser explorada, organizando-se atividades de desenho, pintura, recortes colagem em diferentes posições, em que a criança possa desenhar em pé, usando como suporte a parede própria para essa atividade, sentada na cadeira, no chão, na areia seca e na molhada, deitada, embaixo de uma mesa, colando-se uma folha de papel na parte inferior da mesa, recortes com diferentes papéis com o dedo e com a tesoura e outras possibilidades, de acordo com a criatividade do professor.

O uso desses procedimentos colabora na aprendizagem da criança por lhe possibilitar uma pesquisa visual, sensorial, gestual e da materialidade.

Da gestualidade a criança avança para construções de imagens e junto com a representação gráfica utiliza-se da linguagem, muitas vezes, antecipando ou planejando o que ainda vai representar. Segundo Vigotski (1988), o simples planejamento desta ação traz consigo um determinado grau de abstração, que recorre à memória para construir seu desenho (BAURU, 2015, p. 283).

Reforça-se, aqui, a exploração como uma ferramenta importante para que a criança se aproprie de sua gestualidade e da percepção dos sentidos ao manipular matérias diversificadas, mas é preciso que a criança avance em seus conhecimentos em relação às artes visuais. Para isto, o professor deverá organizar adequadamente o trabalho com essa área de conhecimento para que ela não se torne uma mera atividade lúdica, sem proposições educativas.

Sugere-se organizar o trabalho a partir de uma sequência de atividades, em que a criança possa ir aprimorando as suas ações a partir de novos desafios, ampliando, assim, a sua percepção estética e a consciência de si mesma que progride, gradativamente, do primeiro estágio esquemático e começa a avançar no segundo estágio, onde a presença de desenhos de animais e de figuras humanas se torna mais frequente, pois é o momento em que começa a ampliar as relações com o outro e os papéis sociais ocupados pelas pessoas à sua volta.

Para a criança, a consciência de si depende da percepção de um eu que se distingue de um outro. (...) Como será que a criança registra no papel suas tomadas de consciência, essas frestas e passagens perceptivas que promovem um contínuo despertar? E como será que a criança constrói suas configurações gráficas em que transparece a noção desse limiar entre um mundo interior e um mundo exterior? A construção da figura humana, em sua gênese, é um ótimo pretexto para observarmos o mapa da ampliação da consciência, através de um documento gráfico vivo e orgânico; é um convite para flagrarmos o processo de construção da visão de mundo da criança (DERDIKY, 1990, p. 104).

Para as atividades com a figura humana, recomendam-se: desenhos com vários suportes e riscadores; desenhos com intervenções de imagens de partes do corpo recortados de revistas; desenho da figura humana feito com barbantes, linhas, e objetos; montagem da figura humana com recorte a dedo, com uso de diversos papéis e ou com recorte com tesoura; recortes de figuras humanas de revistas para compor um retrato de um grupo de pessoas; construção da figura humana com arame flexível - tais atividades exploram as formas bidimensionais (planas).

O trabalho com as formas tridimensionais permitem as crianças perceberem a realidade física concreta de forma lúdica, além de avançar nas noções de volume, movimento, peso e percepção do lugar do objeto no espaço.

Através da modelagem em argila ou massinha, do entalhe em um pedaço de sabão ou das construções tridimensionais a criança vai percebendo a realidade física de forma lúdica e construtiva, apropriando-se da noção de volume, de peso, equilíbrio, tamanho, texturas, vivências de organização espacial, além de despertar a curiosidade científica – compreender o esqueleto do seu próprio corpo (BAURU, 2015, p. 307).

A construção da figura humana feita com arame flexível poderá ser preenchida com argila para que a criança perceba o volume do objeto tridimensional.

Construir a figura humana com objetos, como caixas de vários tamanhos (remédio, creme dental, potes de iogurte etc.), tampinhas, palitos permite a percepção do objeto tridimensional.

Ler imagens é ler o mundo. Orienta-se utilizar obras de arte, objetos artísticos, fotografias e promover momentos de leitura com as imagens, para que a criança construa, com a mediação do professor, o sentido materializado na arte e a sintaxe do texto visual. As imagens artísticas serão também referência para que a criança construa sua poética visual. Especificamente com o trabalho da figura humana, o professor poderá apresentar diversas obras com o tema, mas de diferentes estilos, diferentes culturas para serem comparadas, analisadas, provocando, nas crianças, uma reflexão sobre a corporeidade, a linguagem estética, a percepção e os sentidos.

A leitura de imagens e a representação de diferentes obras de arte auxiliam na percepção de mundo, pois a criança desvenda o mundo através das imagens e símbolos que ilustram o seu cotidiano e assim vai conhecendo melhor a si própria, compreendendo a cultura na qual está inserida que, ao comparar com outras produções e através da mediação do professor, amplia seu conhecimento (BAURU, 2015, p. 297).

MÚSICA

No contexto aqui apresentado, o corpo é instrumento para a percepção sonora. A partir do próprio corpo, a criança irá perceber as variações e propriedades do som. Neste sentido, o som será o conteúdo para esse trabalho interdisciplinar.

CONTEÚDO

SOM: FONTES SONORAS

- PRÓPRIO CORPO
- ELEMENTOS DA NATUREZA
- OBJETOS SONOROS

Na Proposta Curricular de Educação Infantil de Bauru (2015), o som e o silêncio são apresentados como matéria sonora. Assim, Brito (2003) define som como tudo o que soa, ou seja, tudo o que o ouvido percebe sob a forma de movimentos vibratórios; e silêncio, então, contrariamente, como a ausência do som.

Nessa proposição no trabalho com o tema corpo, na área da Música, sugere-se que se inicie com a percepção dos sons produzidos pelo próprio corpo das crianças. Assim, muitas são as formas de produzir sons com o próprio corpo: movimentos executados com a boca, as bochechas, o estalar dos dedos, as palmas, baterem os pés e muitas outras formas a serem pesquisadas pelas crianças com a mediação do professor.

Utilizando brincadeiras lúdicas, o professor poderá propor às crianças alternâncias de sons com o corpo, objetos e o silêncio:

- iniciando com um som escolhido pelas crianças, por exemplo, palmas; a execução de palmas alternando com o silêncio, após acrescentar outras partes do corpo, propondo sequências diferentes de alternâncias de som e silêncio;
- ampliar a exploração de fontes sonoras acrescentando outros objetos sonoros as brincadeiras;
- jogos como o “mestre mandou”, substituindo o movimento por sons corporais;
- brinquedos sonoros, como a música “Brincadeira do Eco” (Bloco da Palhoça), em que a criança é orientada por meio da música a produzir sons com o corpo etc.;

- construir objetos sonoros com potes, latas e elementos naturais para exploração e percepção de diferentes sons;
- silenciar em espaços abertos para perceber (escutar) sons do ambiente;
- cantar usando a própria voz, após, amplificar o som da voz com o uso de microfone e caixa de som para perceberem as diferenças de sua própria voz e dos colegas;
- separar no canto as vozes femininas e masculinas para perceberem as diferentes características de cada voz.

O trabalho com o próprio corpo na música é apenas um início para o desenvolvimento da musicalidade e da percepção auditiva da criança.

Na escola, a música deve estar presente para além do senso comum e não como complemento de outras áreas do conhecimento ou linguagens. Ultrapassar o senso comum significa tomar a música em sua função artística, isto é, concebê-la como meio de superação das formas cotidianas de sentir a realidade (BAURU, 2015).

CIÊNCIAS NATURAIS E SOCIAIS

Corpo-ser humano, corpo-ser social são as referências para a organização dessa área de conhecimento. Assim os conteúdos propostos são:

CONTEÚDOS

CIÊNCIAS NATURAIS: CORPO HUMANO

- ORGÃOS EXTERNOS (PARTES EXTERNAS/PELE)
- ORGÃOS INTERNOS
- MOBILIDADE CORPORAL
- NECESSIDADES HUMANAS
- CORPO E SUSTENTABILIDADE

CIÊNCIAS SOCIAIS: IDENTIDADE/GRUPO SOCIAL

- HISTÓRIA PESSOAL
- IMAGEM PESSOAL
- FAMÍLIA
- COMUNIDADE ESCOLAR

Para o conteúdo *corpo humano*, o professor deverá levar o aluno a refletir a constituição do corpo como um todo integrado em diferentes partes, com diferentes funções, que se movimenta, possui necessidades básicas, percebe os sentidos que lhe permitem compreender o mundo a sua volta.

Como sugestão, iniciar com o conhecimento e a identificação das várias partes do corpo, a partir do próprio corpo e do corpo dos colegas, utilizando imagens do corpo humano, como as encontradas em revistas; materiais didáticos com imagens (cartaz ou enciclopédias); materiais pesquisados na Internet do corpo masculino/feminino (órgãos externos), do sistema corporal: esqueleto, músculos, órgãos internos, sexuais.

Pesquisas sobre as características gerais e também individuais, particulares de cada ser humano contribuirão para conhecer o próprio corpo e dos colegas.

Para a compreensão das percepções dos sentidos, devem ser pesquisadas as funções de cada sentido, utilizando-se de situações práticas e experimentos que possibilitem a compreensão dos sentidos.

Arce, Silva, Varotto (2011) a respeito dos conceitos científicos que se devem ensinar as crianças apontam que:

Para isso é necessário que esta exploração do mundo se proceda como um recorte e que se escolham conteúdos. Sim! Conteúdos! Porque estes conceitos envolvem conteúdos que deverão ser apropriados pelo professor para que possa ensiná-los às crianças. Tendo sempre em mente que a criança precisa experimentar para guardar, precisa agir para compreender, para aos poucos, com direção e o estímulo do professor, ir enxergando e compreendendo o mundo com sua mente mais que com seus sentidos. (p. 83)

Apontam quatro passos para esse processo:

1. O professor deve sempre levar a criança ao questionamento e a partir deste iniciar o processo investigativo.
2. Ajudar os alunos a levantarem hipóteses sobre o fenômeno que se está a estudar, o objeto que se está a explorar. Registrar estas hipóteses para se proceder a experimentação.

3. Após esta etapa é chegada a hora do registro do acontecido que deve ser retomado também oralmente concomitantemente com o desenho [pela criança] e escrita [pelo professor].

4. Ao final, o professor deve recapitular todo o trabalho realizado para se chegar à conclusão sobre as questões, retomando o que se sabia antes e o que se aprendeu, para que a criança possa trabalhar seus processos de memorização.

O professor deverá organizar atividades que envolvam o movimento corporal, para que a criança perceba como se processa esse movimento, quais partes do corpo estão envolvidas no movimento, mas, para isto, não basta se movimentar, mas refletir as ações corporais a partir de cada movimento. Para o trabalho com esse conteúdo, foram apresentadas algumas possibilidades nas orientações da área de movimento.

Propõe-se para o conteúdo *identidade* levar a criança a refletir sobre o seu próprio nome, como foi escolhido, por que esse nome, quem o escolheu. Sugere-se a música “Gente Tem Sobrenome de Toquinhos”, o poema “Todas as Crianças do Mundo” de Ruth Rocha e “Antônia (todas as crianças do mundo)” de Renato Teixeira.

Esse conteúdo amplia-se ao conteúdo *história de vida*, em que se deve partir de uma pesquisa que responda a essas indagações. Conhecer os membros que fazem parte da família, qual o papel de cada um, suas origens (lugar onde nasceram e viveram/raças e etnias), pesquisas em álbuns de família, árvore genealógica, acontecimentos importantes da história de vida - cada criança tem a sua própria história de vida, que pode ser representada na sua linha do tempo, com informações simples e fotos de momentos vividos. Neste sentido, a participação da família é muito importante para trazer as informações de que o professor precisa, e contribuir com a construção dessa história.

Se partirmos de uma concepção naturalizante de família, entendendo-a como sinônimo de família nuclear, tenderemos a olhar para estas diferentes formas do grupo com preconceito, ou até mesmo reprovação. Já ao compreendermos a família como histórica, dinâmica e mutável, perceberemos que não há uma relação direta entre o modelo idealizado e as possibilidades de desenvolvimento da criança, até porque tais possibilidades de desenvolvimento só podem ser compreendidas em suas multideterminações (BAURU, p. 168).

A auto-imagem também deve ser construída. Assim, atividades com o uso de espelho, fotografias de diversos momentos desde o nascimento também ajudarão na construção da imagem da criança.

Conhecer a comunidade escolar, os membros que fazem parte dela, suas funções e papéis desempenhados por cada membro nesse grupo social. Para isso, sugerem-se pesquisas dialogadas, entrevistas, observação do trabalho de cada um e, inclusive, o papel da própria criança no ambiente escolar.

Esses conteúdos podem ser complementados com textos verbais e visuais que enfoquem referências ao tema. Há também vários livros infantis que focam sobre esses assuntos, que devem ser utilizados como recurso pedagógico para iniciar as discussões e pesquisas sobre o tema ou como complementação do trabalho pedagógico.

A sustentabilidade¹⁶ no ambiente escolar deve ser traduzida por ações de conscientização de atitudes favoráveis à promoção da qualidade de vida e de respeito ao meio ambiente escolar e comunitário. Esse conteúdo deve ser explorado em ações lúdicas, roda de conversa, vídeos educativos, observações no espaço escolar e seu entorno, visita a centros ambientais, palestras com ambientalistas, leituras de narrações e poemas infantis, músicas que tratem do tema, imagens, como fotografias, objetos e obras artísticas que representem o assunto, situações em que a criança participe diretamente em ações de autocuidado e do ambiente etc.

As práticas sociais sustentáveis nos ambientes escolares iniciam-se a partir da prática da equipe escolar como referência à vivência prática das crianças nas ações escolares de preservação do meio ambiente, do uso responsável da água, de uma adequada alimentação e descarte responsável de resíduos orgânicos e inorgânicos.

Considerando-se que os jogos de papéis são a atividade que guia o desenvolvimento do pré-escolar, esses temas devem ser tratados de forma lúdica nessas brincadeiras, em que as crianças poderão brincar de escola, família, empresa, comércio, indústria, a partir de uma organização mediada pelo professor, para que todos possam assumir papéis diferentes em vários momentos da brincadeira.

¹⁶ *Sustentabilidade* é um termo usado para definir ações e atividades humanas que visam suprir as necessidades atuais dos seres humanos, sem comprometer o futuro das próximas gerações, ou seja, a sustentabilidade está diretamente relacionada ao desenvolvimento econômico e material sem agredir o meio ambiente, usando os recursos naturais de forma inteligente, para que eles se mantenham no futuro. Seguindo esses, parâmetros a humanidade pode garantir o desenvolvimento sustentável.
<http://www.suapesquisa.com/ecologiasaude/sustentabilidade.htm>

5.8 Apontamentos Finais sobre o Produto: Orientações Curriculares de conteúdos de Educação Física da/na Infância: uma Proposta Histórico-Cultural e Interdisciplinar

A interdisciplinaridade apresenta-se, nesta proposta, como instrumento de organização pedagógica na integração de conteúdos das várias linguagens de conhecimento a partir do tema corpo a ser trabalhado na educação infantil com crianças de 4 e 5 anos, possibilitando ao professor apropriar-se das orientações aqui apresentadas, não como receituário, mas como apontamentos que lhe permitam refletir sobre a sua prática pedagógica e, quiçá, contribuir no processo ensino-aprendizagem.

Considerando o atual momento histórico pelo qual passa a educação infantil, ao ser incorporada à Educação Básica, produzindo enfrentamentos quanto à desmistificação assistencialista e recreacionista dada a esse nível educacional e na busca de definir o real papel desse nível de ensino, é que se buscou amparo em uma concepção compromissada com o ensino, sistematizado também para os pequenos, em que se define o papel do professor e do aluno na concretização do projeto educativo.

Uma proposta interdisciplinar, com uma perspectiva crítica de um currículo integrado é destaque nesta proposta, em que se apresenta o tema *corpo* e sua contextualização nas diversas áreas de conhecimento, possibilitando encaminhamentos metodológicos para que a criança se aproprie de sua realidade concreta ao pensar a relação corpo-objeto-social, corpo-movimento-expressão e corpo-conhecimento.

Para o trabalho com o movimento na Educação Infantil, objetivaram-se os conteúdos expressos na cultura corporal e que se manifestam nos jogos e brincadeiras da infância (jogos de oposição, de imitação, de expressão, de desafios motores, de papéis etc.).

A apropriação da consciência corporal pela criança, nessa faixa etária, dá-se a partir da exploração da sua gestualidade, da percepção dos sentidos, da percepção de si e do outro e do espaço/tempo que a circundam e os papéis sociais ocupados por cada ser humano na sociedade.

A sustentabilidade integra essa proposta como meio de conscientização crítica e de cidadania, na promoção de uma vida sustentável e de qualidade para as crianças, os seus familiares e a comunidade em seu entorno.

Como destacam as DCNEI (Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil), as interações e as brincadeiras devem ser os eixos norteadores para uma proposta em Educação Infantil (BRASIL, 2013).

Para a perspectiva histórico-cultural, a brincadeira e, especificamente, as brincadeiras de papéis sociais são atividades que dirigem o desenvolvimento infantil das crianças de 4 e 5 anos. Portanto, destaca-se, nesta proposta, que as práticas pedagógicas envolvam as brincadeiras como eixo norteador, tanto na atividade principal, como nas atividades acessórias a serem realizadas com essa faixa etária.

A escola pública e democrática necessita incorporar as especificidades da educação em seus currículos, legitimando o conhecimento científico, histórico, estético e cultural na formação integral das crianças, principalmente as pertencentes à educação infantil, garantindo-lhes o direito a um ensino de qualidade.

O compromisso social, político e pedagógico é assumido nessa proposta, com a consciente e imprescindível tarefa de promover a formação integral da criança, em vias a superar modelos espontaneístas e naturalizantes que prescindem de uma educação formal e sistematizada para essa faixa etária.

Espera-se, assim, que esses encaminhamentos teóricos e metodológicos sejam uma ferramenta que auxilie o professor a pensar um projeto educativo que promova o desenvolvimento das máximas potencialidades das crianças na educação infantil.

5.9 Bibliografia Recomendada

ARCE, A. A, SIMÃO, R. A psicogênese da brincadeira de papéis sociais e/ou jogo protagonizado na psicologia do jogo de D. B. Elkonin. IN: ARCE, A., DUARTE, N. (org.). **Brincadeiras de papéis sociais na educação infantil**. Contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin. São Paulo: Ed. Xamã, 2006.

ARCE, A.; MARTINS, L. M. (Orgs.). **Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil? Em defesa do ato de ensinar**. 3ª. ed. Campinas, SP: Alínea, 2013.

ASBARH, F. S. F.; NASCIMENTO, C. P. Criança não é manga, não amadurece: conceito de maturação na teoria histórico-cultural. **Revista Psicologia: Ciência e Profissão**. p. 414 - 427, 2013.

LEONTIEV, A. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. IN: **L.S. Vigotski, A. R. Luria & A. N. Leontiev , Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone/EDUSP, 1988.

LENOIR, Y. Didática e Interdisciplinaridade: uma complementaridade necessária e incontestável. IN: FAZENDA, I. (Org.) **Didática e interdisciplinaridade**. 13ª. ed. Campinas: Papyrus, 2008.

PASQUALINI, J. C. A educação escolar da criança pequena na perspectiva histórico-cultural e histórico-crítica. IN: MARSIGLIA, A. C. G. (org.). **Pedagogia Histórico-Crítica 30 anos**. Campinas: Autores Associados, 2011.

MARTINS, L. M. Especificidades do Desenvolvimento Afetivo-cognitivo de crianças de 4 a 6 anos. IN: ARCE, A., MARTINS, L. M. (org.). **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?** Em defesa do ato de ensinar. 3ª. ed. Revisada. Campinas: Editora Alínea, 2013.

MARTINS, M. S. C. A linguagem infantil. Oralidade, escrita e gêneros do discurso. IN: ARCE, A., MARTINS, L. M. (org.). **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?** Em defesa do ato de ensinar. 3 ed. Revisada. Campinas: Editora Alínea, 2013.

NASCIMENTO, C. P.; ARAÚJO, E. S.; MIGUEIS, M. R. O conteúdo e a estrutura da atividade de ensino na educação infantil: o papel do jogo. IN: MOURA, M. O. (org.). **A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural**. Brasília: Liber Livro, 2010, p. 111-134.

NOBREGA, T. P. Qual o lugar do corpo na Educação? Notas sobre conhecimento, processos cognitivos e currículo. **Revista Educação e Sociedade**, v. 26, n.91, p. 599-615, maio, agosto, 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em maio de 2014.

SAYÃO, D. T. Corpo e movimento: notas para problematizar algumas questões relacionadas à educação infantil e à educação física. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas. V. 23, n. 2, p. 55-67, jan. 2002.

5.10 Bibliografia Infantil

ALCY. **Tô dentro, to fora**. São Paulo: Editora Formato, 2005.

CANINI, R. **Um redondo pode ser quadrado**. São Paulo: Editora Formato, 2007.

DUGNANI, P. **Beleléu e as formas**. São Paulo: Paulinas, 2011.

_____. **Beleléu e as cores**. São Paulo: Paulinas, 2012.

_____. **Beleléu e as palavras**. São Paulo: Paulinas, 2014.

PINTO, Z. A. **Os dez amigos**. São Paulo: Melhoramentos, 1983.

_____. **Pelegrino e Petrônio**. São Paulo: Melhoramentos, 1983.

_____. **O Joelho Juvenal**. São Paulo: Melhoramentos, 1983.

_____. **As aventuras do bonequinho do banheiro.** São Paulo: Melhoramentos, 2000.

TODD PARR. **O Livro da Família.** São Paulo: Editora Panda Books, 2003.

_____. **Tudo bem ser diferente.** São Paulo: Editora Panda Books, 2009.

5.11 Sites Recomendados

<http://educaja.com.br/2008/01/instrumentos-musicais-com-sucata.html>

<http://revistaescola.abril.com.br/fundamental-1/musica-1o-2o-anos-640283.shtml?page=3.3>.

<http://edukatu.org.br/cats/5/posts/1234?gclid=CKC92o-Ju8sCFRMEkQod0O0MLQ>.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por verificar, a partir da longa experiência como professora de Educação Infantil, a disparidade existente entre programas curriculares da área de movimento e as práticas pedagógicas de professoras generalistas, o que causa dúvidas e incertezas que as levam a rechaçar a área e a transformar apenas em mera atividade recreativa, é que se objetivou, nesta pesquisa, analisar a prática pedagógica e o processo ensino-aprendizagem na área de Movimento na Educação Infantil, com professoras generalistas de uma escola pública do Sistema Municipal de Ensino da cidade de Bauru/SP. Buscou-se levantar as limitações e dificuldades encontradas por essas professoras em relação à área de conhecimento de Movimento na formação da infância.

A partir dos relatos e dos depoimentos das professoras, identificaram-se quatro categorias que foram analisadas à luz da literatura. A categoria referente ao *planejamento que orienta o trabalho pedagógico na área de movimento* atrela-se a duas subcategorias, que, ao serem analisadas, complementam a organização do planejamento, sendo as *referências teóricas e concepções que orientam a organização do trabalho pedagógico* e o *papel da gestora na organização do processo ensino-aprendizagem*. As demais categorias identificadas e analisadas referem-se à *organização e estruturação espaço/tempo/material; conteúdos mais importantes para cada faixa etária e elaboração do Projeto Político Pedagógico e sua estruturação/organização quanto à área de Movimento*.

Referindo-se ao planejamento que orienta o trabalho pedagógico na área de movimento, verificou-se que, na prática pedagógica, imperam as práticas consolidadas ao longo dos anos de experiência e ao que se conhece como prática na troca efetiva e dialogada com colegas mais experientes.

O plano anual revisto anualmente é utilizado como manual que traz as relações de objetivos, conteúdos e procedimentos a serem tidos a cada item trabalhado e serve de parâmetro para orientar o caminho a percorrer no ano letivo.

Essa concepção de trabalho engessa o professor, que se sente mais seguro e com menos chances de cometer equívocos que trariam prejuízos educativos. É preciso não errar; o melhor é não arriscar. Isso representa manter o curso no piloto automático, na mera rotina (VASCONCELLOS. 2009).

Planejar apresenta-se como um grande obstáculo da práxis educativa. São por vezes fruto de resistência? Comodismo? Formalismo? São questões a serem investigadas, mas, se for para abrir o manual e repetir ano após ano as mesmas aulas, seguir o mesmo percurso, “de fato não precisa planejar” (VASCONCELLOS, 2009, p. 147).

Por outro lado, constatou-se que há professoras que condicionam a sua prática pedagógica a um bom planejamento. Isto se confirma no relato das professoras quando alegam ter a necessidade de planejar a partir do que as crianças são capazes de fazer sozinhas e com intervenção; de partir do conhecimento e habilidades já adquiridas pelas crianças e de planejar para poder trabalhar e não o contrário.

Constatou-se que algumas professoras consideram importante um trabalho interdisciplinar; não obstante, não há relatos claramente desenvolvidos sobre planejamento, currículo e aulas na perspectiva interdisciplinar. O que se verifica são iniciativas individuais de sequências didáticas e projetos interdisciplinares que as professoras vêm incorporando e desenvolvendo no processo de ensino aprendizagem, em outras áreas de conhecimento, não na área de movimento.

Em relação às referências teóricas e concepções que orientam a organização do trabalho pedagógico, vale lembrar que algumas professoras citaram utilizar suas próprias experiências. Isto justifica que, para planejar, não buscam nenhum referencial teórico e seguem uma concepção espontaneísta e/ou empírica no trato com essa área de conhecimento e/ou utilizam referências específicas, como livros didáticos (que trazem atividades prontas para serem utilizadas), ou pesquisa na Internet, em que também encontram planos de aulas (prontos); sequências de atividades e ou exemplos de atividades a serem utilizadas para diferentes níveis de ensino.

Um grupo relevante de professoras citou utilizar como referência os RCNEI - Referenciais Curriculares Nacionais de Educação Infantil, que trazem uma proposta lúdica e recreativa, principalmente na área de movimento, uma proposta interacionista de aprendizagem na relação com o meio e o outro (ARCE e MARTINS, 2013).

A referência lúdica, recreativa e espontânea permeia os RCNEI, pois “permanece a tendência lúdica da motricidade” (BRASIL, 1998, p. 24).

Neste quesito, os RCNEI orientam que, pela natureza lúdica da motricidade, a criança, em uma atividade, desvia a direção de seus gestos, a exemplo de uma atividade de recorte quando, de repente, põe-se a brincar com a tesoura, dando-lhe novo sentido ao objeto, como, por exemplo, a tesoura passar a ser um avião, uma espada (BRASIL, 1998).

Essa atitude se explica, pois, em situações imaginárias, permeiam as práticas corporais que estão presentes na infância. Brinquedo sério significa, nessa fase da infância, brincar sem separar a situação imaginária da situação real (VIGOTSKI, 2007).

Nesse sentido, cabe ao professor intervir, trazendo-a [a criança] de volta à atividade de produção¹⁷, que é o objetivo no momento. Sabe-se que a atenção voluntária¹⁸ da criança de Educação Infantil ainda não está consolidada e que é papel do professor ensiná-la para que, aos poucos, possa desenvolver seu autocontrole da conduta.

Em relação ao acompanhamento da gestora no processo pedagógico quanto à área de movimento, como apontado pelas professoras, acontecem em alguns momentos individualmente, mas, com mais frequência, nos momentos coletivos, funcionando em esquemas de trocas, estudos, orientações de forma coletiva e compartilhada.

Nos momentos de ATPC (Atividade de Trabalho Pedagógico Coletivo), atualmente, passou-se a estudar referências e a nova proposta curricular de movimento, devido ao fato de a gestora ter um conhecimento mais amplo em relação a essa área.

Uma grande dificuldade apontada por todas as professoras, em diversas situações da pesquisa, é a falta de um (a) coordenador (a) pedagógico (a), pois, no Sistema Municipal de Educação de Bauru, especificamente no nível da Educação Infantil, essa função inexistente, ficando a cargo da gestão, que acumula todas as tarefas administrativas, financeiras e pedagógicas, não estando disponível exclusivamente para assuntos pedagógicos.

¹⁷ *Atividade de produção*: desenhos, modelagem, construção de objetos, trabalhos manuais etc. (MARTINS, 2013).

¹⁸ Por *atenção*, entende-se o caráter direcional e a seletividade dos processos mentais (LURIA, 1981). A criança, quando nasce, apresenta um tipo de atenção denominada elementar ou involuntária (estímulos intensos ou biologicamente significativos). Esse tipo de atenção refere-se à função psicológica elementar que todo ser humano possui ao nascer. Com a apropriação da cultura e, em especial, com a educação, a criança vai aprendendo a desenvolver a sua conduta, apropriando-se dessa Função Psicológica Superior e tal modalidade é gradativamente transformada em atenção voluntária (EIDT e FERRACIOLI, 2013).

Observou-se que tal situação produz insatisfação das professoras que sentem a falta de um acompanhamento pedagógico mais efetivo.

A relação espaço/tempo/material na educação infantil revela muito a concepção pedagógica no trabalho educativo (HORN, 2004; KISHIMOTO, 2001), principalmente no trato com a área de movimento. Evidencia-se essa questão quando as professoras consideram que a escola é privilegiada por possuir ampla área aberta, espaços diferenciados, aparelhos recreativos e que, para além das atividades livres, é possível serem utilizados também para atividades dirigidas, com intencionalidade e para propor novos desafios motores; mas, em sua maioria, os professores revelaram utilizá-lo em atividades ditas “mais lúdicas, livres e recreativas”, privilegiando o brincar sem intencionalidade educativa.

Essa concepção tem acompanhado por muitos anos esse nível de ensino, com maior evidencia quando se refere a trabalhar a área de movimento, pois, na dúvida de como se trabalhar adequadamente a área de conhecimento, essa tem se tornado a opção mais plausível, principalmente se a criança tiver a oportunidade de vivenciar brincadeiras motoras num amplo espaço, cercado por áreas com aparelhos recreativos, que lhe permitem desafiar-se a si mesma, apropriar-se de materiais diversos que lhes são disponibilizados para explorar. Nisso predomina a dimensão subjetiva da motricidade (BRASIL, 1998) e, quiçá, aos poucos, vá se desenvolvendo a dimensão objetiva do movimento, que, segundo os RCNEI, corresponde às competências instrumentais que permite à criança agir sobre o espaço e o meio físico (BRASIL, 1998).

Observou-se que, na rotina escolar para as turmas de 4 e 5 anos, são reservados de dois a três dias e, para as crianças de 2 e 3 anos, apenas dois dias para se trabalhar a área de movimento. Essas atividades são sempre colocadas no final do período, após serem trabalhadas as atividades de produção, que, na visão simplistas dos professores, são as que acontecem em sala de aula. Nessa concepção, a área de movimento representa um momento de a criança extravasar seus sentimentos, ansiedades, emoções, ou um momento de relaxamento motor - momentos do lúdico e da recreação.

O lúdico, aqui, é visto como momento de brincar descomprometido com a aprendizagem, numa visão prazerosa, livre e espontânea da criança. A importância dada ao lúdico, nessa etapa, não pode representar o fato de a criança gostar ou de se divertir. “Urge a superação das concepções espontaneístas e naturalizantes

sobre o brincar e sobre a brincadeira, para que, aí sim, ela se coloque a serviço do desenvolvimento infantil” (MARTINS, 2013, p. 72).

Constatou-se que as professoras têm pouco conhecimento com referência à abordagem histórico-cultural, a qual defende que, por meio do ensino, é que a criança se apropria da cultura. Nesse sentido, o professor tem papel preponderante e diretivo no processo ensino-aprendizagem, pois é ele que deve organizar a atividade da criança a partir do que a criança já domina e lançar-lhes novos desafios para que avancem em seus conhecimentos. Portanto, o professor deve ter claro que, para essa perspectiva, “o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento” (VIGOTSKI, 1988, p. 114).

Com relação aos materiais e suportes utilizados na prática do movimento, falta uma consciência quanto à instrumentalidade e à significação como objeto cultural que carrega um conhecimento produzido pelo homem e que deve ser ensinado às crianças para que se apropriem da cultura corporal. Ressalva-se que, como adverte Leontiev (1978), a apropriação pela criança dos objetos e instrumentos culturais não se dá apenas pelo contato direto, imediato e espontâneo - apesar de, em tais objetos, estarem encarnados os modos de ação e os conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade - sua apropriação depende da mediação de um adulto que lhe ensine o seu uso social e os procedimentos de ação, no caso, o professor.

Os conteúdos que as professoras listaram como mais importantes a serem trabalhados com a área de movimento carregam uma realidade concreta referente às várias abordagens, que significaram, ao longo da História, a concepção de corpo, principalmente a grande influência da psicomotricidade na Educação Física, privilegiando o estímulo ao desenvolvimento psicomotor, a estruturação do esquema corporal e as aptidões motoras (COLETIVO DE AUTORES, 1998). Atrelada a essa concepção, a Educação Infantil de Bauru estruturou, em sua primeira proposta curricular, a expressão corporal como atividade a ser trabalhada com a criança em relação às atividades referentes ao corpo e à motricidade, com orientações voltadas aos jogos infantis, pequenos jogos, brincadeiras cantadas, ginástica com elementos, ginástica historiada etc., com vistas a um desenvolvimento psicomotor necessário para preparar para a alfabetização – ideia ainda muito presente em relação ao movimento como área acessória à alfabetização.

Portanto, observou-se, nos relatos das professoras, essa influência em destacar, como conteúdos, atividades que favoreçam a lateralidade, a coordenação motora (grossa e fina), noção espacial etc.

Para esse grupo de professoras, a falha na formação inicial, não contemplando conhecimentos específicos para a área de movimento, dada a fragmentação do conhecimento, exigiu que tomassem como referência as orientações dadas por colegas mais experientes (receita de como fazer) e mais atualmente, buscando significar suas práticas nas concepções propostas pelos RCNEI (1998), referência mais importante utilizada na Educação Infantil.

Para a perspectiva histórico-cultural, os conteúdos a serem trabalhados com as crianças na educação infantil devem ser selecionados, organizados e sistematizados a partir da realidade social, considerando-se a atividade que guia o desenvolvimento infantil nesse período (PASQUALINI, 2011), e adequados às possibilidades sociocognitivas da criança (COLETIVO DE AUTORES, 1992). Esses conteúdos estão expressos na cultura corporal e constituem-se em: jogos de oposição, de papéis, de regras, de tabuleiro, de imitação, brincadeiras folclóricas, expressão corporal, atividades que relacionam destrezas e desafios corporais, danças, atividades circenses etc.

O Projeto Político-Pedagógico representa a intenção, a ação e a estratégia de um coletivo, sua identidade. É político porque expressa a idéia e a intervenção de um grupo e é pedagógico por se tratar de um instrumento teórico e metodológico de transformação (COLETIVO DE AUTORES, 1992; VASCONCELLOS, 2009). Quando falta a expressividade coletiva por meio da participação e o compromisso assumido pelos sujeitos a que se destina, sua construção se dá por um imperativo categórico (VASCONCELLOS, 2009). Portanto, para esse grupo de professoras, não se justificou a sua elaboração, pois se tornou um documento destituído da sua realidade concreta.

Inegavelmente, justifica-se a falta de um direcionamento que fundamente a organização da prática pedagógica, pois a referência para todo o projeto educativo da escola é o Projeto Político-Pedagógico, inclusive para a organização do processo ensino-aprendizagem. É preciso ter clareza de que a sala de aula não é “propriedade particular” do professor; é claro que ele deve exercer a sua autonomia, mas esta deve estar integrada a um projeto maior da escola (VASCONCELLOS, 2009).

No Projeto Político-Pedagógico como identidade real e concreta, definem-se a concepção de indivíduo que se quer formar, a concepção de criança, professor e conhecimento no processo ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, a concepção teórica que orientam as ações nesse processo.

As dificuldades encontradas na formação inicial em relação à área de movimento, consolidada a falta de uma compreensão teórico-metodológica que implique um projeto intencional para o desenvolvimento motor das crianças, levam as professoras a rechaçarem a área e justificar a sua aplicabilidade como mera atividade recreativa para o cumprimento de um programa curricular.

De um modo geral, tais ações tornaram-se conscientes com os estudos realizados, possibilitando uma reflexão crítica. Esse se torna um passo importante na construção de um projeto educativo significativo, que traga mudanças para todo grupo.

Acredita-se que, com a implantação da nova proposta e com a implementação de um apoio pedagógico que busque esclarecer as contribuições da Teoria Histórico-Cultural no desenvolvimento infantil e, especificamente, em relação às ações pedagógicas da área de movimento, os professores possam superar gradativamente as suas limitações e dificuldades.

Portanto, justifica-se a construção de uma proposta curricular na área de movimento na educação infantil: fundamentado na Teoria Histórico-Cultural com diretrizes e orientações no campo da interdisciplinaridade.

Espera-se que esta pesquisa possa contribuir na reflexão da práxis de outros professores generalistas e ou especialistas, que se inquietam perante as dificuldades apresentadas nas práticas pedagógicas da área de movimento com crianças de Educação Infantil.

Salienta-se que, por meio desta pesquisa, outros leques de indagações podem ter surgido, abrindo campo para futuras pesquisas que contribuam com o enriquecimento dessa importante área de conhecimento.

REFERÊNCIAS

AIRES, J. A. Integração curricular e Interdisciplinaridade: sinônimos? **Revista Educação Realidade**. Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 215-230, jan./abr., 2011. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade. Acesso em: 10 abr. 2014.

ANDRADE, L. B. P. **Educação infantil**: discurso, legislação e práticas institucionais. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

ARCE, A. Pedagogia da Infância ou fetichismo da infância? IN: DUARTE, N. (org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas: Autores Associados, p. 145-168, 2004.

ARCE, A. SILVA, D. A., VAROTTO, M. **Ensinando Ciências na Educação Infantil**. Campinas: Editora Alínea, 2011.

ARCE, A. A, SIMÃO, R. A psicogênese da brincadeira de papéis sociais e/ou jogo protagonizado na psicologia do jogo de D. B. Elkonin. IN: ARCE, A., DUARTE, N. (org.). **Brincadeiras de papéis sociais na educação infantil**. Contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin. São Paulo: Ed. Xamã, 2006.

ARCE, A.; MARTINS, L. M. (Orgs.). **Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil? Em defesa do ato de ensinar**. 3ª. ed. Campinas, SP: Alínea, 2013.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

_____. **História social da infância e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1978.

ARTE BR. Coleção Arte BR. BUONO, A. B. (coord.). Agora eu era. Tema: infância. **Caderno de estudos do professor**. São Paulo: Instituto Arte na Escola, 2003.

ASBARH, F. S. F.; NASCIMENTO, C. P. Criança não é manga, não amadurece: conceito de maturação na teoria histórico-cultural. **Revista Psicologia: Ciência e Profissão**. p. 414-427, 2013.

BARBOSA, M. C. S. **Por amor e por força**: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. G. S. Organização do espaço e do tempo na escola infantil. IN: CRAIDY, C.; KAERCHER, G. E. **Educação Infantil**. Pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 67-79.

BARBOSA, A. M. **A imagem no Ensino da arte**: anos oitenta e novos tempos. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1991.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luis Antero Reto; Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BAUMAN, Z. **Modernidade e ambivalência**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.

_____. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BAURU. **Um olhar histórico sobre a educação municipal de Bauru**. DAIBEM, I. M.; CASÉRIO, V. R. (Orgs.). SMEB. Prefeitura Municipal de Bauru: 1996.

BAURU. Proposta Curricular de Educação Infantil. Versão Preliminar. **SMEB. Prefeitura Municipal de Bauru**: 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. **Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica Infantil**. Brasília: MEC. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 dez. 2009, Seção 1, p. 18.

_____. Congresso Nacional. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais de Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013.

_____. **Referenciais Curriculares Nacional de Educação Infantil**. V.1, 2 e 3. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **ECA 25 anos**. Avanços e desafios para a infância e a adolescência no Brasil. UNICEF: 2015.

BECKER, F. Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos. IN: Becker, F. (org.). **Educação e Construção do conhecimento**. 2ª. ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

CANDAU, V. M. Formação continuada de professores: tendências atuais. IN: CANDAU, V. M. (Org.). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 51-68.

_____. Ênfase e omissões no currículo. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n.78, p. 296-298, Abr. 2002. <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci>. Acesso em: 24 ago. 2015.

CERISARA, A. B. Produção acadêmica na área de educação infantil a partir da análise de pareceres sobre o referencial curricular nacional da educação infantil: primeiras aproximações. IN: FARIA, A. L. **Conexões**: revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP, Campinas, v. 6, n. 1, p. 1-13, jan/abr. 2008.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

COSTA, M. V. (Org.). **A Educação na cultura da mídia e do consumo**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

- DÉBORD, G. **A Sociedade do espetáculo**. 7ª. ed. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
- DEBORTOLI, J. A.; LINHARES, M. A.; VAGO, T. M. Infância e conhecimento escolar: princípios para a construção de uma Educação Física 'para' e 'com' as crianças. **Rev. Pensar a Prática** n. 5. Jun. 2002.
- DEL PRIORE, Mary. **História das crianças no Brasil**. (Org.). 2ª. ed. São Paulo: Contexto, 2000.
- DERDYK, E. **O desenho da figura humana**. São Paulo: Scipione, 1990.
- DROUET, R. C. R. **Fundamentos da educação Pré-escolar**. São Paulo: Ed. Ática, 1990.
- EIDT, N. M., FERRACIOLI, M. U. O ensino escolar e o desenvolvimento da atenção e da vontade: superando a concepção organicista do transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH). IN: ARCE, A., MARTINS, L. M. (org.). **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?** Em defesa do ato de ensinar. 3ª. ed. Revisada. Campinas: Editora Alínea, 2013.
- ELKONIN, D. B. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- FACCI, M. G. D. Os estágios do desenvolvimento psicológico segundo a psicologia sócio-histórica. IN: ARCE, A., DUARTE, N. (org.). **Brincadeiras de papéis sociais na educação infantil**. Contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin. São Paulo: Ed. Xamã, 2006.
- FAZENDA, I. **Práticas Interdisciplinares na Escola**. (Org.) 3ª. ed. São Paulo: Cortez, 1996.
- _____. **Integração e Interdisciplinaridade no ensino Brasileiro: efetividade ou ideologia**. 5 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002.
- _____. **A virtude da força nas práticas interdisciplinares**. (Org.). Campinas, São Paulo: Papyrus, 1999.
- FEITOSA, C. **Explicando a filosofia com arte**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.
- FERREIRA, B. S. **Conteúdos na Educação Infantil: tensões contemporâneas**. Dissertação de mestrado em educação. UFRGS: 2012.
- FORMOSINHO, J. **O currículo uniforme pronto-a-se-vestir de tamanho único**. Mangualde, Portugal: Edições Pedagogo, 2007.
- FREITAS, M. C. Para uma sociologia histórica da infância no Brasil. FREITAS, M. C. (org.). **História social da Infância no Brasil**. 6ª. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- _____. História da infância no pensamento social brasileiro. Ou, fugindo de Gilberto Freyre pelas mãos de Mário de Andrade. IN: FREITAS, M. C. (org.). **História social da infância no Brasil**. 6ª. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GHIRALDELLI JR. P. **História da educação Brasileira**. São Paulo: Cortez, 2006.

HEYWOOD, C. Em busca de um marco de mudança. IN: **Uma história da infância: da idade Média à época contemporânea no Ocidente**. Porto Alegre: Artmed, p.33-48. 2004.

HORN, M. G. S. **Sabores, cores, sons, aromas**. A organização dos espaços na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

JANTSCH, A. P.; BIANCHETTI, L. (Orgs.) **Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito**. Petrópolis: Vozes, 1995.

JUNDIAI. Secretaria Municipal de Educação de Jundiaí. **Proposta Curricular de Educação Infantil**. SP: 2011.

KISHIMOTO, T. M. Brinquedos e materiais pedagógicos nas escolas infantis. **Revista educação e Pesquisa**. São Paulo, v.27, n2, p. 229-245, jul/dez, 2001.

KRAMER, S. A infância e sua singularidade. IN: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. (Orgs.). **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade** (p. 13-24). Brasília, DF: FNDE: Estação Gráfica, 2006.

_____. Propostas pedagógicas ou curriculares de educação infantil: para retomar o debate. **Revista Pro-posições**, Faculdade de Educação da UNICAMP, v. 13, n. 2 (38), maio 2002, p. 65-82.

_____. **A Política do pré-escolar no Brasil: A arte do disfarce**. 7ª. edição. São Paulo: Cortez, 2003.

LAJOLO, M. Infância de Papel e Tinta. IN: FREITAS, M. C. (Org.). **História social da infância no Brasil**. 6ª. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LEITE, M. L. M. A infância no século XIX segundo memórias e livros de viagem. IN: FREITAS, M. C. (ORG.). **A história social da infância no Brasil**. 6ª. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

_____. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. IN: **L.S. Vigotski, A. R. Luria & A. N. Leontiev , Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone/EDUSP, 1988.

_____. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. IN: **L. S. Vigotski, A. R. Luria & A. N. Leontiev , Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone/EDUSP, 1988.

LERNER, D. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LENOIR, Y. Didática e Interdisciplinaridade: uma complementaridade necessária e incontestável. IN: FAZENDA, I. (Org.) **Didática e interdisciplinaridade**. 13ª. ed. Campinas: Papirus, 2008.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1985.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2012.

OLIVEIRA, Z. **Anais do I Seminário Nacional**: Currículo em Movimento - Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, novembro de 2010.

PALLARES-BURKE, M. L. G. Entrevista com Zigmunt Bauman. **Tempo Sociedade**. São Paulo, v. 16, n. 1, p. 301-325, Junho 2004. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-20702004000100015>. Acesso em: 22 ago. 2015.

PASQUALINI, J. C. **Contribuições da psicologia histórico-cultural para a educação escolar da criança de 0 a 6 anos**: desenvolvimento e ensino em Vigotski, Leontiev e Elkonin. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista (UNESP), *campus* Araraquara, 2010.

_____. A educação escolar da criança pequena na perspectiva histórico-cultural e histórico-crítica. In: MARSIGLIA, A. C. G. (org.). **Pedagogia Histórico-Crítica 30 anos**. Campinas: Autores Associados, 2011.

PRADO, I. G. A.O MEC e a reorganização curricular. **São Paulo Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 94-97, Mar. 2000. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-88392000000100011>. Acesso em: 25 ago. 2015.

MALTA, S. C. L. Uma abordagem sobre currículo e teorias afins visando à compreensão e mudança. **Revista Espaço do Currículo**. V.6, n 2, p. 340-354, maio/agosto 2013.

MARÇAL RIBEIRO, P. R. **Educação Escolar no Brasil**: Problemas, Reflexões e Propostas. Coleção Textos, vol. 4. Araraquara, UNESP, 1990.

_____. História da educação Escolar no Brasil: notas para uma reflexão. **Padeia**, n. 4, p. 15 – 30. Ribeirão Preto, junho 1993. Disponível em <HTTP://www.scielo.br/pdf/paideia/n4/03.pdf>. Acesso em: 07 jun. 2015.

MARCILIO, M. L. A roda dos expostos e a criança abandonada no Brasil colonial: 1726-1950. IN: FREITAS, MARCOS CEZAR. (org.). **História Social da Infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997.

MARTINS, L. M. Especificidades do Desenvolvimento Afetivo-cognitivo de crianças de 4 a 6 anos. IN: ARCE, A., MARTINS, L. M. (org.). **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?** Em defesa do ato de ensinar. 3ª. ed. revisada. Campinas: Editora Alínea, 2013.

_____. Pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico-cultural. In: MARSIGLIA, A. C. G. (org.). IN: **Pedagogia Histórico-Crítica 30 anos**. Campinas: Autores Associados, 2011.

MARTINS, M. S. C. A linguagem infantil. Oralidade, escrita e gêneros do discurso. IN: ARCE, A., MARTINS, L. M. (org.). **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?** Em defesa do ato de ensinar. 3ª. ed. Revisada. Campinas: Editora Alínea, 2013.

MATOS, M. C., PAIVA, E. V. **Currículo integrado e formação docente: entre diferentes concepções e práticas**. Jan/maio 2009. www.usfsj.edu.br/portal-repositorio/file/vertentes/maria%20do%20carmo52%20edil.pdf. Acesso em: 19 jan.2016.

MATTOS, M. G., NEIRA, M. G. **Educação Física Infantil: construindo o movimento na escola**. 4. Ed. São Paulo: Phorte, 2003.

MELLO, G. N. Formação de Professores para a Educação Básica: uma (re) visão radical. **São Paulo em Perspectiva**, n. 14, 2000. Disponível em [HTTP://www.scielo.br/pdf/spp/v14n1/9807.pdf](http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n1/9807.pdf). Acesso em: 07 jun. 2015.

MIRANDA, J. R. A prática interdisciplinar: currículo integrado, saberes articulados, projetos em parceria. **IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. III encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia**. Outubro de 2009. PUCPR.

MOMO, M; COSTA, M. V. Crianças Escolares do século XXI: para se pensar uma infância pós-moderna. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.141, set./dez. 2010. Disponível em [HTTP://www.scielo.br/pdf/cp/v40n141a15.pdf](http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n141a15.pdf). Acesso em: 18 jul.2015.

NASCIMENTO, M. L. B.P. As políticas públicas de educação infantil e a utilização de sistemas apostilados no cotidiano de creches e pré-escolas públicas. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, p. 59-80, Apr. 2012. Disponível em [HTTP://www.scielo.br/scielo.php](http://www.scielo.br/scielo.php). Acesso em: 07 ago. 2015.

NASCIMENTO, C. P., DANTAS, L. E. P. B. T. O desenvolvimento histórico-cultural da criança nas aulas de Educação Física: possibilidades de trabalho a partir da atividade principal. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. V.31, n. 1, 2009.

NASCIMENTO, C. P.; ARAÚJO, E. S.; MIGUEIS, M. R. O conteúdo e a estrutura da atividade de ensino na educação infantil: o papel do jogo. IN: MOURA, M. O. (org.). **A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural**. Brasília: Liber Livro, 2010, p. 111-134.

NEIRA, M. G. **O currículo cultural da Educação Física em ação: a perspectiva dos seus autores**. São Paulo: 2011.

NEIRA, M. G., NUNES, M. L. F. **Pedagogia da cultura corporal: crítica e alternativas**. 2ª. ed. São Paulo: Phorte, 2008.

NOBREGA, T. P. Qual o lugar do corpo na Educação? Notas sobre conhecimento, processos cognitivos e currículo. **Revista Educação e Sociedade**, v. 26, n.91, p. 599-615, maio, agosto, 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 22 maio 2014.

REGO, T. C. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 9ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

RIBEIRO, M.L.S. **História da educação brasileira**. 19ª. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

RICHTER, A. C., VAZ, A. F. Corpos, saberes e infância: um inventário para estudos sobre a educação do corpo em ambientes educacionais de 0 a 6 anos. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 26, n. 3, p. 79-93, maio 2005.

ROSSI, F., HUNGER, D. O Ensino da Educação Física na Educação Infantil: implicações do conhecimento acadêmico-científico. IN: ZANATA, E. M., CALDEIRA, A. M. A., LEPRE, R. M. (Orgs.). **Caderno de Docência na Educação Básica**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

SACRISTAN, J. G. **O aluno como invenção**. Tradução: MORAIS, D. V. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SANTORO, M. Corpo e Movimento na Educação Infantil. **Vídeo Maria Farinha Filmes**. Instituto Alana: julho de 2012.

SAYÃO, D. T. Corpo e movimento: notas para problematizar algumas questões relacionadas à educação infantil e à educação física. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 55-67, jan. 2002.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 8ª. ed. revisada e ampliada. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2003.

_____. Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual. **Educação e Sociedade**. Vol.34 n. 124. Campinas jul./set. 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302013000300006>. Acesso em: 22 mai. 2014.

SILVA, E. M.; ARAUJO, C. M. **Tendências e concepções do ensino da arte na educação escolar brasileira**: um estudo a partir da trajetória histórica e sócio epistemológica da Arte/Educação. GE: Educação e Arte / n.01. Disponível em: http://30reuniao.anped.org.br/grupo_estudos/GE01-3073--Res.pdf. Acesso em: 30 jun. 2014.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

THIOLLENT, M. **Pesquisa-ação nas organizações**. São Paulo: Editora Atlas, 2009.

YOUNG, M. F. D. Para que servem as escolas? **Educação e Sociedade**, v. 28, n. 101, 2007, p. 1287-1302.

VASCONCELLOS, C. S. **Coordenação do Trabalho Pedagógico**: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. 11^a. ed. São Paulo: Libertad Editora, 2006.

VAZ, A. F. Aspectos, contradições e mal-entendidos da educação do corpo e a infância. **Revista Motrivivência**. V. 27 n. 19. Florianópolis: 2002.

VEIGA, I. P. A. **Didática: Uma Retrospectiva Histórica**. Repensando a Didática. (org.). Campinas: Papyrus, 1989.

VIGOTSKI, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. IN: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 5^a. ed. Ed. Ícone. São Paulo: 1988.

VIGOTSKI, L. S. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Psicologia pedagógica**. 3^a. ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2010.

_____. **Imaginação e criação na infância**. SMOLKA, A. L. Ensaios comentados. São Paulo: Ática, 2009.

ZAMONER, A. Contribuições da teoria Histórico-Cultural para o currículo escolar. **X ANPED SUL**, Florianópolis: outubro, 2014.

ZAPORÓZHETS, A. Estudio psicológico del desarrollo de la motricidade em el niño prescolar. **La psicologia evolutiva y pedagogia em La URSS**. Antologia. URSS: Progresso, 1987.

APÊNDICE A: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Dados de identificação:

Título do Projeto: CURRÍCULO, INFÂNCIA E EDUCAÇÃO CORPORAL: FUNDAMENTOS NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL E ORIENTAÇÕES CURRICULARES NO CAMPO DA INTERDISCIPLINARIDADE.

Pesquisador Responsável: Cristiane Aparecida Silveira dos Santos

Instituição a que pertence o Pesquisador Responsável: UNESP/FC/BAURU-SP

Nome da professora participante:

Idade: anos

R.G.:

Projeto de pesquisa de Cultura Corporal de Movimento, de responsabilidade da pesquisadora Cristiane Aparecida Silveira dos Santos, RG: 18.479.975-2, Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Docência de Educação Básica da Faculdade de Ciências – UNESP/Bauru – SP.

Este tem por objetivo levantar dados por meio de uma pesquisa-ação questionário e entrevista semiestruturada, referentes ao desenvolvimento pedagógico dos professores generalistas que atuam na Educação Infantil, com a área de Movimento, para a construção de um material didático interdisciplinar com o tema Corpo.

Eu,

RG nº

declaro ter sido informado e concordo em participar do projeto de pesquisa acima descrito.

Bauru, SP, ____ de _____ de 2015.

APÊNDICE B: Questionário realizado com as seis professoras que atuam com crianças de 4 e 5 anos

1. Como você planeja suas aulas de Movimento? Quais referências e concepções orientam seu planejamento? Você tem ajuda?

2. A escola possui espaço físico para a prática de movimento? Quais? Como é esse espaço? Você considera adequado?

3. Quanto tempo é dedicado à área de Movimento na semana? Como isso é estruturado na prática escolar?

4. Quais materiais são disponibilizados na escola para a prática do Movimento? É suficiente? O que falta?

5. Quais conteúdos você considera importante para as aulas de Movimento de sua turma?

6. Como funciona o papel pedagógico de professores/equipe gestora na escola para estruturação pedagógica ensino-aprendizagem?

7. Você conhece o Projeto Político Pedagógico da escola? Você participou da construção do mesmo? Como está estruturado o PPP em relação à área de conhecimento de Movimento?

APÊNDICE C: transcrições dos questionários a partir dos itens analisados

<p>ITEM 1: PLANEJAMENTO DAS AULAS DE MOVIMENTO</p>	<p>P1 – Planeja a partir do plano de ensino; busca referencia em artigos, livros didáticos, ajuda da direção.</p>
	<p>P2 – A partir das aprendizagens da formação, e nas vivências com as colegas.</p>
	<p>P4 – Planeja de acordo com os objetivos elencados no planejamento anual. Busca referencia nos RCNs; contribuição da direção.</p>
	<p>P5 – Parte do conhecimento e habilidades já adquiridas pelas crianças. Utiliza-se do RCNEI. Planejamento anual e experiências anteriores.</p>
	<p>P6 – Planejamento privilegiando as brincadeiras e Pequenos Jogos.</p> <p>Utiliza o RCNEI que enfatiza a ludicidade e a recreação.</p>
	<p>P12 - Realizado a partir da longa experiência, ou pesquisa de referências específicas de movimento para Educação Infantil.</p>
<p>ITEM 2: ESPAÇO FÍSICO PARA AULAS DE MOVIMENTO</p>	<p>P1 - Possui excelente espaço físico; amplo; com três parques, vários brinquedos, quiosque, quadra (poderia ser coberta).</p>
	<p>P2 – Possui excelente espaço físico, com áreas com muitos brinquedos, quadras, pátios e quiosque. Um espaço adequado.</p>
	<p>P4 – Quadra, campinho, pátios, quiosque. Precisam de manutenção e a quadra seria melhor se fosse coberta.</p>
	<p>P5 – Três Parques infantis; 1 quadra; pátio; campo de futebol. O espaço é bom, porém se tivesse um circuito seria ótimo.</p>
	<p>P6 – Possui um amplo espaço com campo, quadra e quiosque.</p>
<p>P12 – Quadra, campinho, quiosque, jardim. O espaço é adequado, a escola é grande e facilita a realização das atividades.</p>	

ITEM 3: TEMPO DE AULA DE MOVIMENTO POR SEMANA	P1 – Cerca de três dias por semana.
	P2 – Intencionalmente são organizadas duas atividades da área na semana, mas diariamente tem o parque que está na rotina e assegura a exploração do movimento.
	P4 – Procura colocar o movimento todo dia, no parque (atividade permanente). Outras atividades de movimento três vezes por semana.
	P5 – É estruturado três vezes por semana, com horário pré-determinado (rotina).
	P6 – É estruturado com horário já estabelecido, sendo três vezes por semana ou mais, pois há flexibilidade. Tem a parte livre (parque) que também considera pertencente ao movimento.
	P12 – Duas vezes por semana. Está estruturado dentro do horário proposto para a turma.
ITEM 4: MATERIAIS DISPONÍVEIS PARA AULA DE MOVIMENTO	P1 – Há muitos materiais na escola como bambolê, cordas, bolas, cones.
	P2 – Tem bolas, sacos de areia, bambolês, tecidos, petecas...
	P4 – Bolas, bambolês, cordas, sacos de areia, bastões...
	P5 – Saquinhos de areia, bambolês, sacos de estopa, peteca, bola, corda, brinquedos do parque, colchonetes, túnel, base para basquete, argolas, jornal, boliche, amarelinha, cadeiras, bancos.
	P6 – Há vários materiais, como: corda, bolas, bolas de meia, cesto, boliche etc., mas precisa adquirir um novo circuito e bolas novas de boa qualidade.
	P12 – Bola, bambolês, boliches, túnel, saquinhos de areia, cordas, sacos de estopa, bastões. Os bambolês e túnel precisam de conserto.

ITEM 5: CONTEÚDOS MAIS IMPORTANTES A SEREM TRABALHADOS COM CRIANÇAS DESSA FAIXA ETÁRIA	P1 – Conteúdos importantes como: pular, correr, coordenação motora (grossa e fina), dançar, explorar as partes do corpo.
	P2 – Atualmente tem contato com a proposta, e muitas práticas anteriores estão sendo entendidas de outra forma.
	P4 – Exploração de diversos movimentos utilizando força, velocidade, resistência, flexibilidade (capacidades e limites do corpo), lateralidade (orientação espacial), expressão corporal.
	P5 – Brincadeiras folclóricas (resgate), atividades com bolas, corda, jornal, sacos de areia, peteca, sacos de tecidos, túnel. Equilíbrio, lateralidade, percepção e espaço, coordenação.
	P6 – Considera importante atividades que promovam brincadeiras folclóricas com roda cantada, pequenos jogos, pois auxiliam no desenvolvimento integral das crianças.
	P12 – Conteúdos que além da parte corporal, equilíbrio, lateralidade, coordenação etc., resgatam o aspecto folclórico como: rodas, danças etc.
ITEM 6: ESTRUTURAÇÃO DO PAPEL PEDAGÓGICO PROFESSOR/ EQUIPE GESTORA	P1 – A relação da equipe escolar é construtiva, de troca de experiências, estudos.
	P2 – Momentos de estudos coletivos com aprofundamento teórico que refletem na organização da prática pedagógica. Também a contribuição da direção com sugestões e opiniões.
	P4 – Acompanhamento da gestão quanto ao trabalho com orientação para melhoria do processo ensino-aprendizagem. Ocorre também formação nas ATPCs.
	P5 – Os professores se reúnem por turmas e reavaliam o plano anual, o diretor participa dando vistas aos planos e também toda semana observa o semanário dos professores e avaliando o que foi planejado. Hoje também há a formação continuada oferecida pela gestão da escola.
	P6 - Nem todo professor tem a mesma linha de pensamento pedagógico, portanto há uma diversidade nas práticas que norteiam esse planejamento pedagógico. Há de se ter mais estudo para conscientização da aprendizagem relevante e significativa.
	P12 – Funciona em um esquema de troca onde se procura entender as dificuldades e encontrar soluções para elas de forma coletiva e compartilhar os sucessos enriquecendo esta estruturação pedagógica.

ITEM 7: CONHECIMENTO ELABORAÇÃO E PARTICIPAÇÃO NO PPP DA ESCOLA	P1 – É nova na equipe, não conhece o PPP. Acredita que a área de movimento no PPP deve ser bem explorada.
	P2 – Não participou e não leu inteiro. Também não estava na escola na elaboração.
	P4 – Teve contato, mas não conhece profundamente. A participação na elaboração foi apenas na tabulação de dados socioeconômicos.
	P5 – Sim, participou.
	P6 – Não conhece, também não participou da elaboração.
	P12 – Participou apenas da primeira elaboração. Alega que foi uma experiência ruim, pois não tinham orientação, que só foi dada a gestora. Foi feito no escuro, no ano seguinte foi delegado a algumas professoras para a correção.

APÊNDICE D: Questões abertas utilizadas nas entrevistas semiestruturadas**Em relação ao planejamento das aulas de movimento:**

- a) Como planeja suas aulas
- b) Quais referências e concepções orientam seu planejamento?

Em referência ao espaço físico:

- a) Como é o espaço físico da escola?

Em relação ao tempo/rotina:

- b) Quanto tempo é dedicado à área de movimento?

Em relação aos materiais:

- c) Quais materiais têm na escola, e são suficiente?

Em referência ao conteúdo:

- a) Qual conteúdo considera mais importante para sua turma?

Em relação ao papel pedagógico do professor/equipe gestora:

- a) Como se dá essa relação para estruturação ensino-aprendizagem?

Em relação ao Projeto Político Pedagógico?

- a) Você participou da sua elaboração? Como está estruturado em relação à área movimento?

APÊNDICE E: Transcrição das entrevistas semiestruturadas feitas com as professoras do grupo focal

Professora P1:

1. *Eu planejo...eh...eu acredito que na educação infantil precisa ser trabalhado o movimento... eu planejo dar bastante atividade; desenvolver o corpo... também fazendo circuitos com as crianças... utilizando vários instrumentos como bambolês, bolas, danças, músicas. Só.... Peço ajuda para minha diretora e busco também outras... ir... lendo artigo... eh... Só.*
2. *A escola onde estou atualmente tem muito espaço físico, pode trabalhar na quadra... eh... ah! A área dos parques também dá para desenvolver bastante essa parte do movimento com crianças, e em vários ambientes da escola.*
3. *Eu na verdade gosto de trabalhar o movimento todos os dias.... Na hora do parque... eh. Em alguns... quando nós estamos no quiosque, quando vou na quadra com eles. Mas, especificamente assim... no parque, circuito, duas ou três vezes por semana.*
4. *Na escola tem o parque que dá para trabalhar bastante e desenvolver o pular, o correr, eh... tem os bambolês que eu gosto muito! A bola, para trabalhar com eles, a corda. Falta ter os cones, para fazer circuitos, alguns obstáculos...*
5. *Bom... eh! Conteúdos que eu considero importante trabalhar? É o pular, o correr, a dança, trabalhar a dança com eles também... fazer o movimento juntos com eles, desenvolver a coordenação.*
6. *Aqui na escola a equipe tem reuniões, existe o ATPC onde se estuda vários temas referentes ao ensino-aprendizagem. Tem vários conselhos e ajuda da diretora, dos outros professores.*

7. *Eh! Na verdade, não conheço, não participei da construção do PPP por ser nova na escola, mas acredito ter muita referência com a área de movimento, porque são as áreas... principalmente na educação infantil é uma área muito importante a desenvolver com as crianças. Coordenação...trabalho com o corpo.*

Professora P2:

1. *Bom, eh... eu planejo minhas aulas de movimento, baseada na aprendizagem que eu tenho, na aula que eu vejo das colegas... dando, também... “Pra” ser sincera, na formação eu não tive muita formação nessa área de movimento... eh... então, eh... através do referencial, o referencial fala o que se deve trabalhar... é o que eu planejo... eh, as vezes quando eu tenho dúvidas, eu procuro pedir ajuda, né... as vezes para alguma colega, as vezes num jogo ou brincadeira que eu tenho dúvidas, eu peço ajuda.*

2. *A escola tem sim espaço físico, além de possuir três parques, ela tem quiosque, a quadra, eh... tem dois pátios, um deles é mais apropriado. Eu considero adequado sim, apesar do quiosque ser um espaço um pouco menor, dependendo do número de crianças a gente tem que adaptar, dar uma brincadeira que não vá correr muito, mas eu acho que é adequado.*

3. *A minha turma que é Jardim II tem esse espaço na semana: três vezes. Então três dias na semana a gente tem esse espaço que é realizado ou no quiosque, ou na quadra ou no pátio.*

4. *Bom, na escola a gente tem bambolês, a gente tem materiais “pra” circuito, né, eu assim... precisava na verdade aprender mais sobre movimento “pra” falar se está faltando alguma coisa... pelo que eu faço com as crianças...eu utilizo o que tem na escola.*

5. *Olha, eu acredito assim... que os conteúdos relacionados a velocidade, né... a subir, a descer, relacionar tempo e velocidade numa corrida, eh... habilidade “pra” se movimentar no espaço, eu acredito que seria esses conteúdos.*

6. *Bom, eh.... Na escola, além do planejamento anual que é feito, né... existe também o planejamento semanal que é visto pela diretora, eh... a gente tem o estudo também da proposta, da nova proposta a ser implantada e a gente também está estudando né? Então eu acredito que a parte pedagógica é assim.*

7. *O conhecimento que eu tenho do PPP da escola é, foi a minha participação na parte de entrevista que foi feita com a comunidade, né....Eu contribui. Quando eu cheguei na escola estava sendo feito essa parte, na verdade eu fiz essas entrevistas, tabulei, entreguei a tabulação. Existe o PPP na escola, mas eu não saberia falar da área de movimento como ele está estruturado.*

Professora P3:

1. *Na verdade as minhas aulas de movimento, eh... já há muito tempo atrás eu fiz uma pesquisa, a partir “dai” eu continuo fazendo as mesmas coisas, acho que falta mais pesquisas... Mas, eu fico mais com o que já fazia no passado e... mesmo planejamento. O mesmo tipo de aula sempre.*

2. *Eu acho que aqui na escola tem um espaço grande, dá “pra” trabalhar bastante, tem o quiosque, uma quadra, tem... A escola dá “pra” correr em volta, o espaço é adequado. Tem que se preparar mais para poder usufruir, ainda mais. Eh! Como podemos dizer... conseguir se preparar mais para trabalhar mais. Eu acho que eu devo me preparar mais para trabalhar melhor o espaço.*

3. *Eu faço movimento duas vezes na semana, na terça e na sexta... Eh... quase trinta minutos, não sempre trinta minutos.*

4. *Para mim é suficiente. Nós temos cordas, temos a bola, tem bastão, tem... eh... o espaço...”Pra” mim o material “tá” bom. Eu acho que se procurara na escola deve ter mais materiais ainda. Mas, eu gosto da corda, da bola, e tem outros materiais que eu acho que ainda não descobri muito para trabalhar com eles.*

5. *Eu gosto de assim... do correr e do pular, na idade deles eu acho que eles ainda têm dificuldade em correr, então. Assim, eu “to” trabalhando mais o andar de ré, de frente, lado, mas o pular eu acho mais interessante porque eles têm dificuldade de pular.*
 6. *Ah, eu no começo eu ficava mais na minha, mas agora eu acho que está mais aberto para a gente poder perguntar, tem mais ideias para a gente, a escola, trabalha o movimento. Mas antes, cada um na sua, mas agora “tá” mais aberto. A gente pode pesquisar, a gente pode perguntar, dá mais ideias, tem mais ideias. É isso mesmo! Antes cada um ficava na sua agora é mais aberto.*
 7. *“Pra” falar verdade não, o PPP a gente sabe que existe, tive pouco contato, não participei, e foram assim só, alguns professores. Eu me lembro na época, quem participou do PPP. Então a gente não sabe o que na integra... o que tem e como está estruturado.*
-

Professora P4:

1. *Bom, eu planejo a partir das atividades que as crianças conseguem realizar, das crianças de quatro e cinco anos que é a minha turma, e assim, coloco algumas dificuldades também para que elas possam avançar. As referências e o RCN, a proposta pedagógica e eu não tenho ajuda, eu trabalho com eles, sou eu e as crianças, o meu trabalho é assim.*
2. *Sim, a gente é bem feliz aqui na escola, porque a escola possui espaço. Tem a quadra, o campo de futebol, tem três parques, tem bastante espaço livre também, eh... o espaço é ótimo. Eu acho que ele é adequado sim, eu acho que só falta circuito e algumas coisas assim que a gente poderia estar montando e desmontando, “pra” gente poder elaborar atividades diferentes, mas o espaço é ótimo.*
3. *Bom, o tempo é de acordo com minha rotina diária de aula. Tenho uma rotina de aula de segunda a sexta e todas as áreas estão estruturadas dentro da rotina. E eu*

particularmente, após o lanche eu tenho uma atividade livre que eu uso para essa... “pro” movimento. Então eu tenho a facilidade de ter esse horário, então de segunda a sexta depois da merenda, no último horário eu consigo trabalhar o movimento e alguns jogos com algumas coisas mais lúdicas com eles.

4. Nós temos saquinhos de areia, corda, suporte de basquete, temos argolas, temos bolas, peteca, raquete, nós temos jornal; que eu gosto muito de trabalhar com jornal, material reciclado, garrafa, eh... tem bastante material que a gente pode trabalhar, o que falta, talvez, velotrol, bicicleta... brinquedo com as crianças.

5. Agilidade, destreza, espaço, lateralidade. Lateralidade eu acho muito importante porque eu sou canhota e eu tive muita dificuldade e não foi trabalhado isso comigo. E então até para dirigir eu tenho dificuldades. Eu acho que tem que trabalhar bastante equilíbrio, agilidade... acho que eu já falei.

6. Bom, eu acredito que assim... como a gente está começando uma nova gestão, é tem que começar do começo, né? Eu acho que ela tem que fazer uma investigação para ver o que a gente sabe, o que não sabe, como a escola trabalha, “pra” poder formar uma coisa sólida, mas... está em estruturação sim e a proposta dela é boa voltada para a proposta do município. A gente “tá” procurando se adequar. Estamos estudando a proposta para fazer uma adequação do planejamento da escola em cima da nova proposta.

7. Participei sim, eu digitei, conheço o PPP todo, na integra, e assim as áreas foram só.... Especificamente por área não tem, não foi colocado no PPP as especificidades de cada área, só foi citado as áreas, os horários, a rotina de cada turma, mas assim especificamente não foi especificado.

Professora P5:

1. Bom, eh... deixe eu ir por partes, né? Bo... primeiro eu busco os objetivos, né? Até então, eh... eu aprendi que a gente deveria buscar primeiro os objetivos no Referencial Curricular da Educação Infantil, então é de lá que eu tiro os objetivos...

eh! Quais as referências, seria essa, né? O RCNEI, ih... mas, a gente “tá” tendo essa mudança também na proposta, né? Novo referencial teórico, então a gente começa a ter outras, outras... outras concepções em relação a essa área de movimento, né? Eh... eu confesso que eu tenho as minhas dificuldades... ehque, portanto, eh... eu tenho que buscar mais conhecimentos para poder desenvolver um trabalho nessa área de movimento... mais, mais, mais eficaz, né? Se eu tenho ajuda? Não. Não tenho ajuda. Eh.... Até porque a escola onde eu estou, agora que nós estamos recebendo uma nova diretora que tem um conhecimento mais amplo em relação a essa área, mas é....até então... eu nunca tive ninguém que pudesse estar orientando em relação as aulas... nessa área de movimento.

2. Olha! Eu considero que a escola possui um espaço físico, né? Tem vários lugares que dá para estar desenvolvendo práticas de aula de movimento. Uma área externa muito grande. Eu acredito que “tá” adequado.

3. Bom, eu procuro organizar de uma a duas vezes na semana, eh... e como está estruturado? É de acordo com o planejamento. Eu procuro organizar, né? Pelo menos duas vezes na semana de acordo com os objetivos que eu listei. Não vem nenhuma orientação da SE.

4. Eu não encontro muitas dificuldades em relação aos materiais, acho que, a minha dificuldade maior é em relação em realmente entender como esses conteúdos podem ser trabalhados na Educação Infantil. Eh... aqui nós temos bolas, bambolês, soco de areia, eu acredito que dá para se organizar com os recursos que se tem, criar obstáculos, percursos com as coisas que se tem aí no momento. Eu acredito que pelo menos para mim não é essa dificuldade que eu tenho em relação a área de movimento. Eh... até porque... se a gente for pensar nas brincadeiras infantis que a gente desenvolve dentro dessa área com as crianças necessita... necessita de muito pouco recurso. Realmente a compreensão dessa área de movimento e como fazer, que acaba esbarrando na dificuldade.

5. Bom, eh... pensando na turma desse ano... eh... eu trouxe algumas brincadeiras tradicionais que exploram algumas habilidades corporais, como brincadeiras que são desenvolvidas ao longo dos processos históricos, a gente tem muitas brincadeiras

tradicionais e que desenvolvem tantas potencialidades nas crianças. Eh... então eu penso que a partir dessa brincadeira eu possa explorar muitos conteúdos que se referem as habilidades corporais como correr, agachar, pular, como essas várias potencialidades físicas que precisam ser desenvolvidas, exploradas e ampliadas, eh... eu acredito que seja isso.

6. Nós temos o ATPC que são discutidos alguns textos que nos ajudam a refletir nossa prática, né? Eh... Nós também temos a condição das ATPs individuais... eh... O professor que não tem esse tempo ele acaba tendo menos oportunidade ainda de pensar, não de pensar né? Mas de colocar em prática, porque o trabalho pedagógico, ele exige organização, material, e tudo mais, né? Então é muito que o professor tenha esse tempo também, né? Porque é difícil você organizar um bom trabalho se não tem como? Então eu acredito que na educação infantil a grande dificuldade é não ter um coordenador pedagógico, o diretor m ter mais tempo. Eu sei que é difícil, né? Mesmo aqui, tendo a secretária e tanto trabalho burocrático, então acredito que falta sim... investimento nessa área de coordenação, “pra tá” orientando melhor a prática do professor.

7. Não. Eu não conheço, não participei e também não sei como está estruturado em relação à área de movimento (ri). Não, eu não acho que isso seja certo... do tempo que eu estou aqui eu já deveria ter tido contato com esse documento, mas é... as outras necessidades do dia a dia acaba com que a gente deixe passar, deixe pra lá. Eu sei que o PPP está em processo de reelaboração e eu quero participar, quero conhecer, não somente como está estruturado a área de conhecimento do movimento, mas as outras áreas também. Eu acho que é isso.

Professora P6:

1. Bom... eu planejo a aula de movimento mais voltado para as brincadeiras infantis, mesmo, né? São as brincadeiras que a gente costuma dar para eles... patinho feio, carneirinho quer, tem o pega-pega, ou então atividade de boliche, essa parte mais lúdica. Eu acho que eu falho, pois, eu acho que eu deveria pesquisar mais, até

porque... sistematizar mais, esse trabalho, mas na verdade eu deixo mais no brincar, "mais" desenvolver essa parte corporal, através de música, muitas vezes é música que...eu invento mesmo uma simples dancinha, ou outra eu deixo eles mais à vontade, até uma simples dança... eu considero isso, é... também uma aula de educação física, e se eu não tiver certa, eu acho que foi falha da minha formação, mas isso não se justifica porque eu tenho assim oportunidade de buscar que trabalhar.

2. A escola ela é bastante ampla, nós temos quadras, nós temos pátio, nós temos campo, que as crianças aproveitam para jogar futebol... então eu considero que a escola te, uma atividade... tem espaço para essas atividades, inclusive nossa escola é até privilegiada, porque já substitui muito em escolas extremamente pequenas, sem espaço, onde tinham que ficar mais na parte do pátio, e nós não... em espaço nós estamos até bem servidas.

3. Bom... umas três vezes por semana... eu dou essas atividades, mas como eu falei voltado para o brincar...né? Primeiro a gente ensina algumas regras e é sempre assim... depois dá... assim... depois das atividades da uma atividade de volta a calma, mas não é assim nos primeiros horários não, eu deixo isso para depois das quatro.

4. Materiais que temos, boliche, bolas... bolas... cordas, tem aqueles sacos né... que a gente dá corrida de saco. Os materiais eles são simples, mas eu "tô" acostumada com esses materiais, tem circuito também que quase a gente, no caso, eu, não exploro, deveria, mas eu não exploro, talvez... pela a correria do dia a dia, eu inclusive preciso me policiar com essa questão.

5. Movimento mais importante sendo Educação Infantil é atividades que desenvolve equilíbrio, a percepção de lateralidade, direito, esquerdo, é saber se movimentar rápido quando precisa, devagar quando precisa, é mais os movimentos considerados mais importantes porque vai influenciar na aprendizagem da escrita.

6. Aqui... pelo que eu sinto é uma equipe, mas cada um faz o seu trabalho, eu não peço nunca ajuda. Quando eu entrei na rede municipal eu nunca... foi preciso pedir

ajuda para ninguém, como se dá educação física. Até então, cada um faz o seu semanário e cada um desenvolve de acordo com aquilo que acha necessário, ou até mesmo o que é mais fácil ou que gosta, enfim, eu acho que o lúdico ou a criança fica feliz com o que ela está fazendo e até acaba imperando mais.

7. Me informaram que isso existe, mas eu não sei, não participei, não sei como é, não sei do que se trata. Eu só sei que é um plano político pedagógico, mas assim, tudo que eu sei não porque eu não procurei saber, mas, parece algo, um livro sagrado que ninguém pode ter acesso. Não é uma coisa que você pode pegar e ver. Eu não sei esse PPP foi uma ordem que alguém deu para fazer, correu “pra” se fazer, para cumprir um pedido. Mas participação... assim... eu não tive, e se tinha que ter participação da população, uma coisa voltada para a opinião, eu não sei, é algo que eu desconheço.

Professora P7:

1. Olha, o meu trabalho ele é organizado... eh, de acordo, tanto pelo RCN como pelo planejamento que nós elaboramos no início do ano. Eu uso o RCNEI, utilizo essa referência como norte para o meu trabalho. Ajuda, no caso eu procuro conversar com as demais professoras “pra” ver se está, né... trocando ideias, trocando experiências, para desenvolver um trabalho cada vez melhor. Ih! Questão da concepção eu trabalho com interação, acredito muito nessa questão como aprender com o outro, então é a partir de um interacionismo, não vou dizer que é segundo tal autor, mas eu concordo com essa concepção.

2. A escola possui um espaço físico mesmo “pra” essa área de movimento... temos quadra, temos quiosque, temos a frente da entrada das crianças, temos o campo. Eh! Eu acredito que precisa um certo reajuste. O campo... ele tem muitos desníveis, não é feito de uma maneira adequada para as crianças, que ficam tropeçando em galhos, em raízes de árvores, na quadra ela também tem uma boa estrutura, porém não é coberta. Depende do horário, para mim, eu que trabalho no período da tarde e fica problemático por causa do horário do sol, às vezes não dá para fazer atividade, ou então tem que se dedicar só em uma parte da quadra e acaba perdendo os

demais... espaços, né? Mas assim mesmo, ele é adequado, mas precisa de modificações. Mas temos um espaço.

3. Eu procuro uma meia hora, menos, uns vinte minutos desenvolver uma atividade em relação a área de movimento, e então tem o horário do parque que eu procuro fazer, desenvolver alguma atividade com as crianças, né? E ver o que ela está fazendo... o que ela está explorando e sugerir, propor desafios nas atividades do parque. E o horário do parque é hora permanente, todos os dias, mas além desses 25 minutos eu procuro desenvolver a área de movimento diariamente, mas antes do horário do lanche, e caso eu não consiga no horário do pátio, tem três áreas livres de parque, né... aparelhos recreativos na escola. O [parque] 2 é o que eu acho mais adequado para as crianças do maternal I, da faixa de 2 a 3 anos, então se eu for novamente no parque eu procuro estar desenvolvendo um trabalho nesse horário também do parque, no segundo horário.

4. Olha, temos materiais. Materiais da área de educação física, temos túnel, temos corda, temos bola, algumas bolas, bolas de meia, temos vários materiais que são disponibilizados, mas as vezes a quantidade não é tão apropriada, né... devido... o túnel. O túnel tem um túnel, se tivesse dois, um exemplo, né, seria mais fácil para no tempo de vinte, quinze minutos que temos com a criança, já daria para trabalhar com maior quantidade de criança... né, mas assim, é... tem material, mas ainda falta em relação à quantidade e também de qualidade, porque muitas vezes a gente tem bastante material, mas está danificado o material. Precisa ter qualidade no material também.

5. Os conteúdos todos são importantes, mas o que eu “tô” procurando focar mais, é na noção espacial, devido à idade deles, na posição faixa de dois anos, noção espacial, a direção, a posição, equilíbrio, coordenação. Praticamente esses conteúdos que norteiam o trabalho.

6. Atualmente nós temos agora o horário de trabalho pedagógico (refere-se a ATPC), estamos lendo, né, fazendo bastante leitura e reflexão em grupo, né, no coletivo em relação ao tema, assim, né, nem sempre foi assim. Antigamente tinha alguns textos que eram lidos esporadicamente, mas assim, que eu me lembre dessa

época que começou a ATPC agora que começou a ficar mais focado no assunto, em relação a área do movimento.

7. Eu conheço o PPP da escola, eh... eu participei da construção, mas na época da construção que eu me lembro, foi feito divisão, então cada um ficou com uma parte “pra” colocar, então não foi bem um trabalho assim... foi coletivo, mas cada um fez sua parte. Não foi coletivo onde todos tiveram decisão sobre todas as áreas. No caso, as pessoas que presentes participaram, mas dividiram o trabalho. O que não é o adequado, né? E na área de movimento, eu realmente não me lembro, a área do movimento como as demais áreas da educação infantil, mas não tem nada muito específico, que eu me lembre... pelo menos, não tem nada muito específico.

Professora P8:

1. Eu costumo planejar essas aulas no final de semana. Planejo para poder trabalhar e não o contrário. Busco muito assim, eu uso a internet para poder pegar e o antigo referencial que tinha da prefeitura de Bauru. E ajuda eu busco, quando fico na dúvida com a direção e com minhas colegas de trabalho.

2. A minha escola é uma escola grande, tem uma quadra, mas que não é coberta, mas tem um campinho de terra que eu mais utilizo. E tem também um quiosque que para algumas atividades, como o caso o patinho feio, cobra cega eu gosto de dar lá porque as crianças não dispersam tanto. Eu considero adequado.

3. São duas vezes na semana que eu tenho, na sexta e na terça, às vezes quando tem necessidade eu dou alguma coisa na sala mesmo, na própria sala ou as vezes eu fico só com os dois horários.

4. Eu acredito que tenha bastante material na minha escola, mas o que eu mais utilizo é a corda, tem peteca, tem saquinho de areia para treinar equilíbrio. Eh! Esses são os que mais tenho memória de usar. Agora o que falta eu não... nunca senti falta de nada “pra” fazer meu trabalho.

5. *Lateralidade, eu gosto muito de trabalhar o equilíbrio com eles. Eh! Não me lembro de mais nada.*

6. *Bom, eu penso que o papel do gestor é orientar o docente. Não sei como funciona, eu penso que como tem que funcionar: o diretor orientando e a gente buscando cada vez mais estudar, buscar conhecimento e à medida que vem alguma orientação com alguma dica de como deve ser feito a gente acaba fazendo.*

7. *Quando eu cheguei “na” escola ele já estava pronto. Eh! O que eu sei é que veio ordem que ele deveria ser feito e foi feito muito as pressas, do que eu já tive olhando eu não me lembro de ter nada da área de movimento. Eu já vi, eu já dei uma olhada nele, porque ele já precisou ser estruturado, mas ainda precisa melhorar mais.*

APÊNDICE F: Relatos das atividades desenvolvidas nas reuniões com o grupo de professoras participantes da pesquisa-ação

Reunião Tema 1

Para estudo do texto foi proposto leitura prévia e divisão de tópicos por grupos. No dia do estudo observou-se pouco conhecimento da teoria entre as participantes do grupo, o que necessitou retomada de muitos tópicos para sanar todas as dúvidas e apropriação dos conhecimentos. Para concluir o estudo necessitou de mais de uma reunião.

Reunião Tema 2

As participantes puderam repensar sua própria prática e relacionar as concepções de arte com as concepções pedagógicas que norteiam suas práticas pedagógicas em salas de aula. A maioria conseguiu perceber-se mais em determinada prática do que em outra. Apresentaram como maior dificuldade transpor as concepções que norteiam a concepção Pós-Modernista e Contemporânea; principalmente no que tange a articulação do 'fazer artístico/Apreciação/Contextualização', pois, predomina-se ainda o fazer artístico em detrimento da Arte como conhecimento.

Reunião Tema 3

Ao solicitar que relacionassem os conteúdos mais significativos a serem desenvolvidos na área de movimento por idades/níveis: 2 e 3 anos (MI e MII); 4 e 5 anos (JI e JII), os professores se mostraram com dificuldades em executar a tarefa sem o uso de um referencial para copiá-lo, pois os anos de experiência trouxeram hábitos e costumes de relacionar a área de movimento às atividades a serem executadas como: pequenos jogos e brincadeiras recreativas desvinculadas de um planejamento pautado em conteúdos e objetivos mais adequados à faixa etária das crianças.

Reunião Tema 5

Foi proposto que cada professora escolhesse três desenhos das crianças de sua turma para levar a reunião onde deveriam apresentá-lo e falar sobre o desenho a partir dos conhecimentos que têm sobre o assunto.

A atividade rendeu muitas reflexões e indagações sobre o desenho infantil.

Em um segundo momento, estudou-se o texto de Vigotsky “O desenhar na infância”.

No terceiro momento dividiu-se em grupos para aprofundamento dos estágios do desenho infantil e realizar uma síntese sobre cada estágio por grupos.

No quarto momento, foi feita a apresentação das sínteses realizadas pelos grupos.

Reunião Tema 6

Atividade prática (complementar ao estudo do tema 5).

Estudo das orientações do Caderno de Estudos do Professor – Arte BR. A partir da prancha com a imagem de Alfredo Volpi, com ênfase nas seguintes indagações: - O olho o que vê? O olho o que percebe?

Após as professoras foram divididas em quatro grupos de atividades, ficando cada grupo responsável por elaborar uma atividade específica (individualmente).

Atividade 1: Pintura com giz de cera de um desenho de pássaro xerocopiado (pronto);

Atividade 2: Completar a figura de um pássaro e pintar com lápis de cor.

Atividade 3: Montar um pássaro utilizando materiais diversos (papéis de várias cores, formas, texturas a escolher, tesoura e cola).

Atividade 4: (contextualizada) Após leitura da obra pintar o movimento realizado pelo pássaro durante o vôo.

No terceiro momento: reflexões sobre as produções realizadas nos grupos.

Reunião Tema 7

O grupo realizou uma reflexão sobre Corpo e Movimento na Educação Infantil a partir do texto selecionado.

Reunião Tema 8

Este tema foi trabalhado em várias reuniões de pesquisa-ação, por ser longo e fundamentado em uma teoria pouco conhecida pelo grupo.

Para esse estudo foi utilizado a versão preliminar da proposta pedagógica de Cultura Corporal da prefeitura de Bauru, que está disponível apenas para estudo nas EMEIs e EMEIIs (até essa data ainda não tinha sido publicada).

Foi necessário reorganizar várias reuniões e contextualizar com outros textos para melhor compreensão da teoria e orientações didáticas para a área de cultura Corporal.

Reunião Tema 9

Foi apresentada uma síntese relacionando as áreas de conhecimento ao objeto de ensino de cada área. Essa síntese referendou a reflexão para uma proposição curricular e interdisciplinar.

Reunião Tema 10

Com o texto pode-se realizar uma análise conceitual sobre o que é interdisciplinaridade na educação e como promover na sala de aula um currículo interdisciplinar para que o aluno possa apropriar-se do conhecimento em sua totalidade e relacionar os diversos conteúdos de várias disciplinas sobre o mesmo tema (assunto).