

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

**MICHELE DOS SANTOS SILVA CONSTANTINO**

---

**A EDUCAÇÃO FÍSICA NO  
CONTEXTO DA NOVA ESTRUTURA  
DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA  
PROPOSTA PARA O PRIMEIRO ANO**

---

Campinas  
2011

**MICHELE DOS SANTOS SILVA CONSTANTINO**

---

**A EDUCAÇÃO FÍSICA NO  
CONTEXTO DA NOVA ESTRUTURA  
DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA  
PROPOSTA PARA O PRIMEIRO ANO**

---

Dissertação de Mestrado apresentada à  
Pós-Graduação da Faculdade de Educação  
Física da Universidade Estadual de Campinas  
para obtenção do título de Mestre em  
Educação Física na Área de Concentração  
Educação Física e Sociedade

**Orientador: Jorge Sergio Pérez Gallardo**

Campinas  
2011

## FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA FEF - UNICAMP

C766e	<p>Constantino, Michele dos Santos Silva. A Educação Física no contexto da nova estrutura do ensino fundamental: uma proposta para o primeiro ano / Michele dos Santos Silva Constantino. -- Campinas, SP: [s.n], 2011.</p> <p>Orientador: Jorge Sergio Pérez Gallardo. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas.</p> <p>1. Currículo. 2. Infância. 3. Ensino fundamental-Brasil. 4. Educação Física escolar. I. Pérez Gallardo, Jorge Sergio. II. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física. III. Título.</p> <p>(dilsa/fef)</p>
-------	---

**Título em inglês:** Physical Education in the new structure of the elementary school: a proposal for the first grade.

**Palavras-chave em inglês (Keywords):** Curriculum; Childhood; Elementary school; Physical Education.

**Área de Concentração:** Educação Física e Sociedade.

**Titulação:** Mestre em Educação Física.

**Banca Examinadora:** Elaine Prodócimo; Jorge Sergio Pérez Gallardo, Marcos Garcia Neira.

**Data da defesa:** 07/02/2011.

MICHELE DOS SANTOS SILVA CONSTANTINO

**A EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO DA NOVA  
ESTRUTURA DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA  
PROPOSTA PARA O PRIMEIRO ANO**

Este exemplar corresponde à redação final da  
Dissertação de Mestrado defendida por  
Michele dos Santos Silva Constantino e  
aprovada pela Comissão julgadora em:  
07/02/2011.



Prof. Dr. Jorge Sergio Pérez Gallardo  
Orientador



**COMISSÃO JULGADORA**

Jorge Sergio Pérez Gallardo  
Orientador



Marcos García Neira



Elaine Prodócimo



## **AGRADECIMENTOS**

---

Sempre à **DEUS** em primeiro lugar, por dar-me o sustento tão necessário e tão solicitado.  
Sustento cognitivo, psicológico, emocional e físico.

À **MINHA FAMÍLIA**, que se tornou maior durante este processo, trazendo maiores desafios, mas também maiores alegrias.

À constância materna e segurança paterna. À amizade fraternal, de uma e agora de mais dois, que pela tristeza, se fizeram alegria em nossas vidas.

À cumplicidade matrimonial daquele que se anula em favor de outras duas, e ao sorriso revigorador daquela que desde seus dez dias de vida (ou melhor, desde sua gestação), me acompanha nesta loucura de ir e vir, de estar e não estar. **AMO VOCÊS!**

Ao meu querido professor, e mais que isso amigo **JORGE PÉREZ**, pela orientação, paciência e compreensão em momentos de emoções afloradas.

Aos **AMIGOS E AMIGAS**, que estavam ali para toda hora, não nos deixando esmorecer.

Àquelas e àqueles que de maneira especial cederam um pouco do seu carinho e cuidado para acompanharem minha pequena nas horas de minha ausência acadêmica. **MÃE, PAI, AMANDINHA, KELLY, DONA NOÊMIA, TAINÁ, CAROL E TIA RITA**. Obrigada pela força.

Às **FERNANDAS**, sempre tem uma presente em minha vida. À **FERNANDA CHAPARIM**, por discutir, questionar e me indicar outros caminhos e pelo apoio concedido em todos os sentidos. À **FEZINHA DIAS** por quebrar meu galho lendo os textos.

À **MINEIRA**, por me conceder sua casa, sua amizade e seus ouvidos, agora chegou sua vez.

Aos **COMPANHEIROS E COMPANHEIRAS** de estudos do GEPEFE – UNICAMP, pelas discussões, críticas e pelos bons momentos passados juntos.

Enfim, à todos aqueles que deixaram em mim, um pedacinho seu, e me ajudaram a prosseguir em mais esta jornada.

**MUITO OBRIGADA!!!!**



CONSTANTINO, Michele dos Santos Silva. **A Educação Física no contexto da nova estrutura do ensino fundamental:** uma proposta para o primeiro ano. 2011. 108f. Dissertação (Mestrado em Educação Física)-Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

## ***RESUMO***

---

As recentes ações político-econômicas brasileiras, com a fundamentação da democratização do acesso ao ensino público e elevação global do nível de escolaridade da população, modificaram a estrutura do Sistema de Educação Básica. A Lei 11.274/2006 estabelece o Ensino Fundamental no Brasil pelo período de nove anos, devendo ser iniciado aos seis anos de idade. Essa nova configuração implica uma reestruturação global das práticas pedagógicas do Ensino Fundamental direcionadas à infância, com a necessidade de um trabalho com características individualizadas e adequadas, com um projeto político-pedagógico próprio, que reconheça a natureza infantil, suas especificidades e seu modo peculiar de conhecer e interpretar o mundo preponderantemente por meio da ação lúdica. Diante destas perspectivas, a preocupação de nossa pesquisa consistiu em refletir sobre as questões da ampliação do Ensino Fundamental para nove anos e sobre as ações pedagógicas direcionadas à infância, sobretudo neste contexto, através de pesquisa bibliográfica concernente ao tema; e também disponibilizar uma proposta curricular para a Educação Física do primeiro ano nessa nova estrutura, com pretensão de apresentar-se como uma prática pedagógica que assegure aos alunos a apropriação crítica dos componentes da cultura corporal, e o trato da ação lúdica como dimensão da cultura e parte constituinte do conhecimento e da formação humana especialmente na infância.

Palavras-Chaves: 1. Currículo. 2. Infância. 3. Ensino Fundamental-Brasil. 4. Educação Física escolar



CONSTANTINO, Michele dos Santos Silva. **Physical Education in the new structure of the elementary school: a proposal for the first grade**. 2011. 108f. Dissertação (Mestrado em Educação Física)-Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

## ***ABSTRACT***

---

Recent Brazilian political economical actions with the solidification of the democratization of the access to the public education and the increase of the global population scholarity level modified the Brazilian Educational Systemstructure. The law 11.274/2006 establish the elementary school in Brazil for nine years, starting it around six years old. This new configuration implicate a global restructuring of pedagogical practices of the Elementary School directed to the childhood with a need of a job with individualized and adequate characteristics with an own politicalpedagogical project, that recognizes the childlike nature its specifities and your peculiar way of learn and interpret the preponderant world through the ludic action. So, our research worries consisted in reflect about questions of the expansion of the Elementary School to nine years old and about pedagogical actions directed to the childhood, mainly in this context through bibliographical research concerning to the theme; and also provide a curriculum to the Physical Education of the first grade on this new structure that ensure to the students the critical appropriations of the components of the body culture and the deal of the ludic action as dimension of the culture and constituent part of the knowledge and the human formation specially n childhood.

Keywords: Curriculum; Childhood; Elementary School; Physical Education



## *LISTA DE QUADROS*

---

<b>Quadro 1</b> - Configuração atual da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.....	20
<b>Quadro 2</b> - Trajetória Legal da duração do Ensino Fundamental em anos.....	36
<b>Quadro 3</b> - Disposições do CNE para a ampliação do Ensino Fundamental.....	38
<b>Quadro 4</b> - Possibilidade de organização anual de planejamento para primeiro ano do Ensino Fundamental - Educação Física.....	86
<b>Quadro 5</b> - Elementos que contribuem com os componentes da Cultura Corporal.....	87
<b>Quadro 6</b> - Modelo de Projeto - Dança: jogos e brincadeiras folclóricos e tradicionais – Brincadeiras cantada.....	90
<b>Quadro 7</b> - Modelo de organização por aula.....	91



## ***LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS***

---

CEB	Câmara de Educação Básica
CES	Câmara de Educação Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNEF	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FEF	Faculdade de Educação Física
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNDEB	Fundo de manutenção e desenvolvimento da Educação Básica e de valorização dos profissionais da educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GEPEFE	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física Escolar
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MERCOSUL	Mercado Comum do Sul
PCN	Parâmetro Curricular Nacional
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas



## *SUMÁRIO*

---

1. INTRODUÇÃO.....	19
2. ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS: DISPOSIÇÕES LEGAIS	25
2.1 Correspondência legal da Educação Física.....	39
3. PARTICULARIDADE INFANTIL NO ENSINO FUNDAMENTAL.....	41
4. A AÇÃO EDUCATIVA NA INFÂNCIA.....	59
5. REFLEXÕES SOBRE CURRÍCULO.....	69
6. PROPOSTA CURRICULAR.....	75
6.1. Componentes da cultura corporal no primeiro ano do Ensino Fundamental.....	79
6.2. Proposta Curricular para a Educação Física do primeiro ano do Ensino Fundamental na nova estrutura de nove anos de duração.....	83
6.3. Modelo de Projeto: Dança: jogos e brincadeiras folclóricos e tradicionais – Brincadeiras cantadas.....	88
6.4. Avaliação.....	93
7. CONCLUSÕES.....	95
8. REFERÊNCIAS.....	99



# ***1. INTRODUÇÃO***

---

As discussões sobre a infância nunca foram tão efervescentes. Pode-se observar em diferentes âmbitos da sociedade, destacando a legislação, as universidades, a escola e a mídia, a mobilização sobre a importância de enfatizar a natureza infantil, de considerar as crianças em sua totalidade, respeitando suas especificidades, suas diferenças e seu modo peculiar de conhecer e interpretar o mundo por meio da ação lúdica. Segundo Montandon (2001, p. 36), “A partir dos anos 80, os trabalhos sociológicos sobre a infância e as crianças se multiplicaram”.

Pérez Gallardo et al. (2003) apontam que as preocupações de ordem econômica, política e social, muitas vezes, eram preponderantes quando se pensava as necessidades das crianças em detrimento de pensar o desencadeamento das concepções de infância.

Na sociedade contemporânea a preocupação em relação à infância enfatiza a educação e o desenvolvimento infantil em seus diferentes aspectos, ou seja, “é definida como o período de preparação para a vida, para uma atividade adulta, durante o qual a criança adquire os conhecimentos, os hábitos, as qualidades psíquicas e as propriedades individuais necessárias” (MUKHINA, 1996, p. 59).

Assumida essa particularidade infantil e as consequentes transformações sofridas pela sociedade com a incorporação progressista atribuída ao mundo do trabalho, configura-se uma nova conjuntura em torno das preocupações com a infância, esquecendo-se que o importante é tratar a criança como criança. PINAZZA (In: OLIVEIRA-FORMOSINHO; KISHIMOTO; PINAZZA, 2007, p.74), atenta para o fato de que a apreciação da educação na infância como preparação para uma vida futura “representa uns dos aspectos que mais mereceram – e ainda merecem – o questionamento dos profissionais da área”, por representar uma visão reducionista da criança.

Em contrapartida à esta visão, estudos sociológicos recentes apresentam a infância como parte da sociedade, em que as crianças, como produtos e produtoras de cultura, construtoras de seus relacionamentos sociais, têm seu lugar na realidade presente e merecem ser apreendidas em seu próprio direito.

Nessa ordem, várias ações vêm sendo traçadas com o intuito de consolidar um atendimento coerente com as peculiaridades dessa clientela que se encontra em seu período mais importante de formação, o período que vai ser a base para o sentido de ser o que somos como seres humanos.

Nas recentes ações político-econômicas educacionais brasileiras, com a fundamentação da democratização do acesso ao ensino público e elevação global do nível de escolaridade da população, o Sistema de Educação Básica ganha uma nova conformação.

Com a Lei 11.274/2006 o Ensino Fundamental no Brasil passa a ser oferecido pelo período de nove anos, devendo ser iniciado com seis anos de idade. Tendo então a Educação Infantil e o Ensino Fundamental as seguintes configurações em relação à faixa etária e a duração dos mesmos em anos:

***Quadro 01. Configuração atual da Educação Infantil e do Ensino Fundamental***

<i>Educação Infantil até 5 anos de idade. Duração: 5 anos.</i>	<i>Ensino Fundamental até 14 anos de idade. Duração: 9 anos.</i>
Creche 0 a 3 anos de idade, 3 anos;	Anos iniciais de 6 a 10 anos de idade, 5 anos;
Pré-escola 4 e 5 anos de idade, 2 anos.	Anos finais de 11 a 14 anos de idade, 4 anos.

PARECER CNE/CEB Nº. 6/2005. Aprovado em 8/6/2005.

Essa nova configuração implica uma reestruturação global das práticas pedagógicas do Ensino Fundamental direcionadas à infância, com a necessidade de um trabalho com características individualizadas e adequadas, com um projeto político-pedagógico próprio, que reconheça a natureza infantil, suas especificidades e seu modo peculiar de conhecer e interpretar o mundo preponderantemente por meio da ação lúdica.

Validando a efetividade da infância, as referências nacionais desenvolvidas para orientar os profissionais e as instituições envolvidos nesse processo, evidenciam a necessidade de discutir sobre a inclusão dessa criança no Ensino Fundamental, legitimando a necessidade de considerar nas práticas pedagógicas a essencialidade que a caracteriza.

Para possibilitar a concretização das ações garantidas nos referenciais teóricos, cabe às políticas públicas assegurar que esses referenciais estabelecidos nos documentos oficiais de Governo sejam traduzidos em ações concretas. Neste sentido, as políticas públicas se

materializam na intervenção do Estado, ou seja, são projetos de governo que estabelecem ações para setores específicos da sociedade.

As políticas públicas combinam um conjunto de elementos contraditórios, porque as decisões tomadas por seus fazedores, para defini-las e formulá-las, se apóiam em algum tipo de definição social da realidade, peculiar a determinados grupos. O processo pelo qual se define e se implementa uma política está, portanto, vinculado ao universo simbólico e cultural próprio da sociedade em que ela ocorre, articulando-se, também, ao seu sistema de dominação e ao modo como se processa a articulação de interesses sociais nesse contexto.

A escola é um dos primeiros lugares de experiência da vida pública. A escola e, principalmente, a sala de aula, são os espaços em que se concretizam suas definições, sendo o cotidiano escolar o elo final de uma complexa cadeia, montada para dar concretude a essa política, a esse programa de ação, construído em função de decisões políticas, e refletindo as relações de poder e dominação que se estabelecem na sociedade.

Na hodierna conjuntura da política educacional ratificada, ao Ensino Fundamental cabe repensar suas práticas pedagógicas e concepções de escola, ensino e aprendizagem, considerando a acepção de infância no que ela tem de mais essencial, sua ludicidade.

O Sistema Educacional brasileiro estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 se divide em dois níveis, sendo a Educação Básica e a Educação Superior.

A Educação Básica compreende a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, possui seis modalidades de ensino, sendo elas: a Educação Profissional, a Educação Escolar Indígena, a Educação do Campo, a Educação Especial, a Educação de Jovens e Adultos e a Educação a Distância. Por fim, para atender a diversidade e as singularidades presentes em nosso país, dispõe sobre os temas transversais consubstanciados nas discussões sobre Educação Ambiental e sustentabilidade, relações étnico-raciais, gênero e diversidade sexual, educação de crianças, adolescentes e jovens em situação de risco e educação prisional (Portaria CNE/CP nº 10/2009).

Para este trabalho, ocupamo-nos com a Educação Básica, em atenção ao Ensino Fundamental em suas recentes modificações, sem olvidar que o processo educativo deve ser pensado como um todo, como processo contínuo e articulado no qual as diversas etapas do ensino devem atuar de maneira global com a preocupação da interlocução do trabalho desenvolvido e

não apenas na justaposição de trabalhos estanques e independentes que se seguem cronologicamente.

Na minha caminhada docente como educadora física, percorri caminhos por entre a Educação Infantil e meus caminhos mais recentes por entre o Ensino Fundamental não poderiam deixar de ser os anos iniciais desse sistema, devido minha identificação no trabalho com crianças pequenas.

Ao lecionar no primeiro ano dessa nova estrutura do Ensino Fundamental, e ao me envolver com as discussões e orientações que norteiam as ações para as suas práticas pedagógicas, deparei-me com a precária disponibilização de orientações específicas para a Educação Física e com a dificuldade, apresentada por colegas de trabalho, em oferecer um trabalho de acordo com as particularidades infantis.

A reestruturação curricular do Ensino Fundamental, ainda não foi concretizada, portanto o eixo da proposta pedagógica das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, estabelecido antes da ampliação do sistema, não comporta as orientações curriculares para a componente Educação Física, específicas para o novo primeiro ano. Assim sendo, os objetivos de nossa pesquisa consistiu em refletir sobre as questões da ampliação do Ensino Fundamental para nove anos e sobre as ações pedagógicas direcionadas à infância, sobretudo neste contexto, e também disponibilizar uma proposta pedagógica para a Educação Física do primeiro ano nessa nova estrutura.

O processo de formação dos educadores está em constante atividade configurando-se nas relações dinâmicas sociais e individuais, e o desenvolvimento de direcionamentos alternativos para orientar os futuros, e também, atuais educadores distingue-se na discussão das práticas pedagógicas que buscam a incorporação do “ser” humano, com suas dimensões afetivas, socioculturais, biológicas e cognitivas, aproximando o sujeito à própria história através de uma prática transformadora.

A escola como um dos pilares principais da sociedade, responde pela formação dos indivíduos e, conseqüentemente, da própria sociedade na qual está inserida, desempenhando a função de promover o desenvolvimento humano, preocupando-se com a formação plena dos educandos nas diferentes dimensões culturais e sociais.

A Educação Física, como área que se ocupa do ser humano nas suas manifestações corporais, estuda e atua sobre a dimensão corporal da cultura, tendo seus componentes sido

estabelecidos ao longo da história nas manifestações do jogo, do esporte, da ginástica, da dança e da luta, deve operar com esses componentes possibilitando o conhecimento, a vivência, e análise crítica dessas manifestações nas especificações das suas atuações sociais.

Essas manifestações, como fenômenos socioculturais, produtos das construções corporais humanas, internalizadas pelos indivíduos, gerados e constantemente atualizados em contextos específicos, devem ser compreendidos em sua dimensão múltipla de significações. Necessitando ser propiciadas em evidência com a cultura geral em seu lugar na história, visto que sua confrontação direta com a cultura permite ao aluno vivenciá-la de forma completa, nas significações particulares das suas experiências que tem lugar na sua realidade.

Como formas de práticas corporais que compõem o objeto de estudo da Educação Física, concebem as discussões curriculares que devem estar presentes na escola, nos quais estes devem ser possibilitados para transcenderem os tempos sendo transmitidos de geração para geração.

Neste cenário, a Educação Física como componente curricular inserido na escola, com a sua especificidade e finalidade contribui no sentido de transmitir os “saberes produzidos historicamente pelo ser humano nas relações sociais e com a natureza” (PÉREZ GALLARDO et. al., 2000, p. 87). Considerando o ser humano como construtor contínuo de sua cultura relacionada aos aspectos corporais, a Educação Física Escolar deve garantir ao aluno a apreensão dos componentes culturais corporais, permitindo-lhes atuar de maneira autônoma e crítica no usufruto da sua cultura corporal.

De acordo com Daolio (2004), não há dimensão física isolada de uma totalidade biológica, cultural, social e psíquica, não sendo desta forma possível a atuação da Educação Física em apenas uma dimensão técnica, mas sobre um ser humano eminentemente cultural. Na assunção de que a cultura corporal é produzida e transformada na significação intencional das ações estabelecidas em conjuntura particular, a uniteralidade, a centralidade e a universalidade não concatenam com a Educação Física que necessita ser disponibilizada na escola.

A ação educativa é um fenômeno social complexo que deve ser problematizado e entendido em suas diferentes dimensões, nos direcionando a estudar o assunto em seu contexto real.

Metodologicamente, a primeira tarefa dessa jornada consistiu em alicerçar a construção de nosso trabalho com uma pesquisa bibliográfica, que pretendeu retomar as proposições políticas e econômicas relacionadas com a implantação do Ensino Fundamental de nove de anos, exibir as

orientações legais para sua efetivação, bem como refletir sobre as questões da infância na escola e da ação pedagógica direcionada a este grupo social.

Com o retrato organizado, apresenta-se uma proposta curricular para a Educação Física do primeiro ano desse novo sistema do Ensino Fundamental, que pretendeu o desenvolvimento de direcionamento alternativo como proposta de ação. Com pretensão de apresentar-se como uma prática pedagógica legítima que permita aos alunos a apropriação crítica dos componentes da cultura corporal, e o trato da ação lúdica como dimensão da cultura e parte constituinte do conhecimento e da formação humana, especialmente na infância.

## ***2. ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS: DISPOSIÇÕES LEGAIS***

---

Neste capítulo, apresentamos em exposição os caminhos percorridos pelo Ensino Fundamental, a partir das manifestações oficiais materializadas nas leis e normativas expressas na legislação brasileira, entendendo que, no âmbito educacional a política articula-se ao projeto de sociedade que se pretende implantar, ou que está em curso, sendo construída pelas forças sociais que têm voz e poder de decisão e que fazem chegar seus interesses até o Estado e à máquina governamental, influenciando na formulação e implementação dos programas de ação.

Tendo em vista a interligação das partes na composição do todo, ao pretendermos a apreensão da realidade política educacional, precisamos explicitá-las no contexto histórico em que se insere, discutindo-as associadamente na perspectiva de refletir acerca da realidade.

Refletir sobre a legislação educacional brasileira para nos apropriarmos das reflexões históricas da educação nacional, se faz necessário na medida em que entendemos, como nos aponta Miguel (s.d., p. 5) três pontos principais colocados por Reis Filho: 1) “o papel que a legislação exerce em país de origem colonial” – fixando os princípios de valor no decurso da estrutura social e especificamente na legislação educacional, como meio de promover o progresso; 2) “o fato da ação do Estado moderno fazer-se primordialmente pela legislação” – a legitimidade da legislação sobre a educação salientada nos estados modernos e democracias liberais com a fixação de modelos pedagógicos; 3) “o fato de a legislação concluir ou abrir os debates pedagógicos” – como ocorrido com as discussões sobre a LDBEN de 1996 e sobre o Plano Nacional de Educação de 2001 (PNE).

Tendo-se claro toda conjuntura política e sua relação de poder nas discussões, elaborações, definições e aplicabilidade do conjunto de leis da nação, atentando para questões como o distanciamento e as incoerências entre a consolidação da prática legal e suas expressões estabelecidas nos documentos oficiais de Governo, bem como que, o estabelecimento das políticas educacionais se faz dentro das especificidades complexas das arenas políticas evocando a ação conjunta entre a ética, a técnica racional e a política considerando a amplitude dos

panoramas e dos agentes de forças efetivos, para que os planos realmente se concretizem na prática.

O sistema educacional brasileiro se reflete, segundo Saviani (2007), na lógica da concepção produtivista que embasa os direcionamentos das políticas nacionais, dentre elas as educacionais, sendo manobradas pelos interesses de domínio do capital, da produção de mercadorias, e pelas ações econômicas internacionais financiadas pelo Banco Mundial (BM) e pelo Fundo Monetário Internacional (FMI).

Com a industrialização, a transformação econômica, o desenvolvimento tecnológico, e configuração da nova conjuntura socioeconômica, na qual as tendências que direcionam as ações governamentais e políticas contextualizam-se nas ideias neoliberais, a educação, procurando responder aos desafios do neoliberalismo, ajusta-se às orientações mercantis, deixando de integrar as orientações das políticas sociais, para ser regida pela esfera da política econômica.

O arranjo neoliberal, caracterizado pela maximização da ação mercadológica e minimização da ação estatal, que delinea a arquitetura social, política e econômica brasileiras no período, prima, dentre outras, pela propriedade privada, pela competitividade, inclusive internacional, pela privatização do patrimônio público e pelo cerceamento da proteção estatal. Sintetiza, segundo Gentili (In: SILVA e GENTILI, 1996, p. 10) um “ambicioso projeto de reforma ideológica”, entendido pelo autor

como um complexo processo de construção hegemônica. Isto é, como uma estratégia de poder que se implementa em dois sentidos articulados: por um lado, através de um conjunto razoavelmente regular de reformas concretas no plano econômico, político, jurídico, educacional, etc. e, por outro, através de uma série de estratégias culturais orientadas à impor novos diagnósticos acerca da crise e construir novos significados sociais a partir das quais legitimar as reformas liberais como sendo as únicas que podem (e devem) ser aplicadas no atual contexto histórico de nossas sociedades (Ibidem, p. 09).

No campo educacional, o neoliberalismo direciona suas habilidades no sentido de adequar a educação às necessidades de produção do mundo capitalista, adequar a educação ao mercado de trabalho. Produção rápida e alta qualidade dos conhecimentos em que o ideal de homem é o “cidadão privatizado” (SILVA e GENTILI, 1996).

O governo federal, ao adotar macro políticas econômicas externas para a educação pública nacional, cunhadas no neoliberalismo, desloca para a esfera mercadológica um serviço público garantido como direito social, passando seu caráter de direito a ser contestado,

transformando-a em um bem de capital a mercê das disposições financeiras e econômicas das gerências internacionais.

Segundo Silva (In: MONLEVADE e SILVA, 2000, p. 86)

Esse pensamento político é assumido pelo governo federal, parte dos estaduais e alguns membros do Ministério da Educação e, nesse sentido a educação básica brasileira está sujeita a uma política de natureza discricionária-contencionista e reformista-credencialista, que produz e reproduz as condições para a intervenção política e educacional dos emissários do Banco Mundial.

Em que a natureza “discricionária-contencionista” direciona-se para a compensação de determinados setores sem alteração da soma de recursos orçamentários; e a natureza “reformista-credencialista” para a adequação das instituições educacionais em conformidade com as necessidades do mercado de trabalho (Ibidem, 80).

Rememoremos a contextura na qual se estabelece a concepção da legislação da educação nacional ainda vigente em nosso país. Em breve síntese histórica, temos o país em ocasião de redemocratização posterior ao período da ditadura militar. Nessa ordem, apresentam-se as eleições diretas, as então ações governamentais, em alinhamento às proposições das agências internacionais de financiamento, caracterizam-se pelas políticas liberais assinaladas pela abertura da economia, pela implantação de medidas econômicas, pelos ajustes fiscais, pelas privatizações, pela redução dos direitos sociais, entre outras ações.

Nos governos de Fernando Collor, Itamar Franco e Fernando Henrique Cardoso (FHC), as relações do Brasil com o Banco Mundial são estreitadas, e seus ideários avigorados. Os acordos materializados entre os dois órgãos outorgam ao Banco Mundial deliberada e decisiva ingerência na formulação das políticas internas e na vigilância dos ajustes estruturais. O que acontece em maior intensidade, pois essas ações já vinham se estabelecendo, é a percepção das políticas sociais como meios para atingir os desígnios da política econômica. (LUIZ ARAÚJO In: LIMA e DIDONET, 2006).

Dentre as principais medidas econômicas dos anos de 1990, o Plano Real, implantado em 1994 por FHC quando Ministro da Fazenda no governo de Itamar Franco, dependia, para seu êxito, da entrada de capital externo para manutenção da estabilidade da moeda, que foi sustida em mais acordos com as agências de financiamento internacionais o que elevou o montante da dívida externa e corroborou nossa anuência em favor das ideias e intervenções do Banco Mundial impostas em contraposição à concessão dos empréstimos (SILVA, 2003).

Criado originalmente com o escopo de amparar os países destruídos pela Segunda Grande Guerra, o Banco Mundial, juntamente com o FMI, por volta de 1960, passaram a promover o desenvolvimento do Terceiro Mundo, por meio de ações conjuntas de assistência técnica e financeira aos países.

Ajustando sua estrutura organizacional para uma atuação cada vez mais política, incumbiu-se o atendimento de determinadas dimensões sociais em seu programa financeiro. Com fito político, mais do que com preocupação social, no final desta mesma década, o Banco Mundial já incorporara o setor social aos créditos, ocupando-se menos do financiamento, e mais da articulação dos processos de desenvolvimento, definindo a concessão de créditos na declaração de princípios, políticas e estratégias concretas para o setor.

Nestes moldes, o Banco Mundial condicionou a liberação dos seus empréstimos à determinadas anuências que lhe permitiriam tomar parte nas determinações políticas referentes aos setores financiados, implicando em sua permissão para influenciar as agendas setoriais dos países, ou seja, ele empresta a bola desde que ele comande (e ganhe) o jogo.

Com a retórica da diminuição da pobreza mundial e da estabilização econômica dos países em desenvolvimento, atuam na constituição e propagação de um novo senso comum que legitime suas propostas e consintam com os interesses de seus principais acionistas - os países do bloco dominante. Para Silva (In: MONLEVADE e SILVA, 2000, p. 105) os reais desígnios do Banco Mundial consistem em impor:

o ideário político-econômico denominado programa de ajustes estruturais, cujos objetivos são assegurar regularmente o pagamento da dívida externa, transformar as bases econômicas dos Estados capitalistas devedores, eliminar características indesejáveis à ideologia neoliberal e reorganizar o processo de acumulação capitalista.

As principais atuações políticas para a educação pública do Banco Mundial para o período de 1990 podem ser sintetizadas segundo Silva (Ibidem, p. 84) nas seguintes ações:

Na década de noventa, mantêm-se as políticas com enfoque setorial: educação básica, educação tecnológica; descentralização administrativa e financeira; redução dos recursos financeiros; estreitamento do vínculo da educação e trabalho; ênfase no uso de equipamentos tecnológicos; prioridade na qualidade de ensino e eficiência; prioridade na racionalidade administrativa e financeira; privatização do ensino médio e superior; consolidação de parcerias; contenção da demanda pelos níveis superiores; promoção da educação à distância; convocação dos pais e da comunidade para participar dos assuntos escolares; melhoria da qualidade do ensino; favorecimento ao setor privado como agente ativo nas decisões e implementação de estratégias na educação; realocação dos recursos priorizando o ensino fundamental; maior autonomia escolar; redução do Estado da oferta da educação pública e avaliação institucional.

No decorrer de duas décadas de cooperação, nos diz Fonseca (1998), que a quantia de recursos financeiros para o setor educacional auferidos ao Brasil até 1994, próxima dos 100 milhões de dólares, foi insignificante para efetivas modificações estruturais da educação, mas significativa na concessão ao Banco Mundial em tomar parte na definição da agenda educacional do país.

Se analisarmos estes dados, juntamente com as colocações de Castellani Filho (1999) quando nos aponta o fato de que no âmbito educacional o principal papel do Banco Mundial direciona-se ao assessoramento nas definições políticas mais do que ao financiamento das ações, já que a forma e a quantidade de recursos liberados estão condicionadas aos recursos nacionais aplicados, ou seja, que para ter as verbas liberadas pelo Banco Mundial, o Brasil teve que investir bem mais do que ele, fica evidente, na apreciação de Fonseca (1998), que esse “fez prevalecer o seu próprio projeto político às custas do dinheiro nacional”.

Nesta perspectiva, na década de 1990, segundo Minto (s.d.), a política educacional brasileira foi caracterizada por diversas “reformas”, na busca da “eficácia e da eficiência” de sua gestão, observando-se, na prática pedagógica, pouco desligamento daquelas práticas características do Pensamento Pedagógico Tradicional e dos resquícios hegemônicos do *Ratio Studiorum*<sup>1</sup>. Essa caracterização compreende os principais pontos da crise em que o sistema educacional se encontra, na concepção neoliberal de políticas educacionais, definidos na crise de “eficiência, eficácia e produtividade”, ou seja, o problema refere-se à qualidade dos serviços educacionais oferecidos (SILVA; GENTILI, 1996, p. 17).

Minto (s.d.), ressalta ainda que “a tendência mais significativa do período foi o reforço à privatização do ensino”. Espaço problematizado na própria Constituição Federal Brasileira de 1988, que não assegurou o destino dos recursos públicos de maneira única para as instituições educacionais sob a responsabilidade do Estado (Ibidem), e materializado também no Fundo de manutenção e desenvolvimento da Educação Básica e de valorização dos profissionais da educação (FUNDEB), quando inclui matrículas da educação especial da rede conveniada sem fins lucrativos. Tendência, mais uma vez, em consonância com as diretrizes políticas do Banco Mundial no período, centralizadas no arrefecimento da função do Estado no financiamento da educação.

---

<sup>1</sup> Organização e plano de estudos da Companhia de Jesus, 1599.

Para a mesma época, as diretrizes educacionais nacionais tomadas para si pelo governo brasileiro em seguimento às orientações do Banco Mundial para o setor, e progressivamente efetuadas enquanto políticas públicas destacam-se em:

Descentralização dos sistemas educacionais (municipalização), a concentração dos recursos públicos nos ensino primário e secundário inferior (ensino fundamental), realocação de recursos do ensino superior para a educação básica (diminuição de investimentos federais no caso brasileiro), contrapartida financeira por parte dos setores médios dos serviços educacionais (devido à resistência isso não foi plenamente efetivado, mas por outro lado o congelamento das vagas nas universidades públicas e a liberalização na abertura de faculdades particulares tiveram efeito semelhante) e criação de sistemas de monitoramento de avaliação de aprendizagem dos alunos (plenamente desenvolvidos) como formas de incentivar a competição a partir da propaganda negativa (LIMA e DIDONET, 2006, p. 106).

As políticas nacionais para a educação atualmente em vigor em nosso país inscrevem-se nesse conjunto histórico. Dentro do contexto de reformas dos anos de 1990, se materializa a LDBEN sancionada em Dezembro de 1996, a qual, amparada pela Constituição Federal Brasileira de 1988, abriu caminhos dando suporte para a instituição, mesmo que demorada<sup>2</sup>, do PNE como política de Estado em 2001, embasando demais planos do Governo específicos para a área educativa, tanto em âmbito Nacional, como do Distrito Federal, Estadual e Municipal, como por exemplo: as Diretrizes Curriculares Nacionais de Ensino (DCNE); os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN); o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

Cabe ressaltar a modificação de direcionamento político que caracteriza o Brasil, com a mudança de Governo a partir da vitória de Lula nas eleições de 2002. Conquanto tenha havido mudanças que assinalavam para uma nova forma de inserção do país na economia-mundo de ruptura real com o neoliberalismo, segundo autores como Davies (2004) e Araújo (2007), que analisaram os primeiros anos do Governo Lula, apontaram que suas políticas intensificaram a geração de superávit fiscal para a amortização dos juros das dívidas externa e interna, dando continuidade à política econômica que vinha sendo estabelecida.

Algumas ações foram feitas, outras foram mantidas e outras nem discutidas, observa-se uma postura no sentido de redefinição das ações, no entanto, mudanças efetivas demandam tempo para serem estabelecidas.

---

<sup>2</sup> Expresso no Manifesto dos Pioneiros de 1932, na LDBEN/61 e nas Constituições Federais de 1934, 1946, 1967 e 1988.

Desvelar tal estrutura percebida em sua realidade, como parte integrante na dinâmica global do Sistema, em conexão com os mecanismos de ordem mundiais, bem como os princípios de formação de ideias e mecanismos de controle que envolvem as dinâmicas relacionais dos processos de governo refletidos na esfera educacional, evidencia o momento histórico no qual se situa os dispositivos educativos atuais, e mais especificamente as discussões para a ampliação do Ensino Fundamental e consequente reelaboração do Sistema Básico de Ensino.

Embora com grandes enfrentamentos de cunho crítico, a ideia da educação como aporte para a economia de mercado permanece, não esquecendo também as implicações decorrentes da globalização e sua procedente irrupção cultural tanto na mercantilização da educação como na expressão da indústria cultural.

Se visualizarmos o quadro figurado pelo Banco Mundial nesta conjuntura histórica, entendemos os dispositivos oficiais dos processos de elaboração e regulamentação das Leis 9424/96 – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), substituído pelo atual FUNDEB - 11.494/07, e das leis 11.114/05 e 11.274/06 que regulamentam o processo de ampliação do Ensino Fundamental.

O FUNDEF, regulamentado pela Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, e pelo Decreto nº 2.264, de junho de 1997, foi instituído pela Ementa Constitucional nº 14, em 14 de setembro de 1996, vigorando a partir de janeiro de 1998 até dezembro de 2006 (DAVIES, 2006). Com caráter contábil, teve como fundamento repassar aos Estados e Municípios um valor mínimo por ano, por matrícula no Ensino Fundamental, do total do valor arrecadado dos mesmos na porcentagem de alguns impostos e complementado pela União.

Valor mínimo esse que desde sua implantação, segundo dados apresentados por autores como Arelaro (2007) e Monlevade (In: MONLEVADE e SILVA, 2000), nunca foi cumprido pelo Governo Federal, que neste período destinou preferencialmente a maior parcela de seu superávit primário para o pagamento das dívidas com os banqueiros em lugar de investimentos para a educação (Ibidem).

Assim, através do FUNDEF, o governo federal reduziu sua participação no financiamento da Educação Básica (ARELARO In: LIMA e DIDONET, 2006), sendo apontado por Silva (In: MONLEVADE e SILVA, 2000) como responsável por instituir através do fundo, mecanismos de subtração de recursos dos estados e municípios e por disponibilizar um retorno deficiente dos mesmos.

O FUNDEF, ao atribuir um valor monetário ao aluno, reafirmando as “prerrogativas” neoliberais para a educação, é indicado por diversos autores (ARELADO, 2007; PINTO, 2007; MONLEVADE e SILVA, 2000; CALLEGARI, 2002) como um dos grandes responsáveis em infundir a municipalização do ensino, ocorrida segundo eles, em muitos casos, de forma generalizada e precipitada.

Arelaro (2007) coloca que o FUNDEF, pretendia realmente a municipalização do Ensino Fundamental mais do que um substantivo aumento de seu atendimento, já que este era tido como satisfatório segundo dados estatísticos apresentados, e aponta para o fato de os municípios, em sua grande maioria, não serem capazes de se sustentarem financeiramente de maneira autônoma, mas que ainda assim municipalizaram amplamente seu Ensino Fundamental sem a segurança das condições para fazê-lo, acarretando enormes dificuldades de gerenciamento e financiamento comprometendo de maneira significativa a qualidade do ensino devido a transferência brutal de encargos dos Estados para os municípios em curto espaço de tempo.

Ao abarcar apenas o Ensino Fundamental, o FUNDEF desconsiderou o conceito de Educação Básica, e provocou uma tendência contraproducente para a Educação Infantil, o Ensino Médio e também para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). (LIMA e DIDONET, 2006). “Se o Ensino Fundamental é o único obrigatório, tanto para crianças quanto para o Estado, a prioridade política, o investimento técnico, os recursos financeiros e as maiores cobranças de resultados se voltam para ele” (Ibidem, p.36).

Destarte, apoiados pela LDBEN 9394/96, muitos municípios passaram a incluir as crianças de 06 anos de idade no Ensino Fundamental, focando os incrementos dos recursos financeiros atrelados ao número de matrículas nesta etapa da educação, como alternativa para aumentar suas receitas (ARELARO, 2007). O que excita a tendência da expansão do ensino, posteriormente propagada nas metas do PNE com a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos com início obrigatório aos seis anos de idade.

A expansão do Ensino Fundamental em um ano e das matrículas para seis anos legalizou-se apenas em 2006, mas dez anos antes os municípios, incitados pelo FUNDEF, já iniciaram o processo de inclusão das crianças de seis anos de idade neste nível de ensino.

Mesmo com a promulgação do FUNDEB instituído pela Ementa Constitucional número 53, regulamentado pela Lei nº 11.494, que redistribuiu os recursos agora para toda a Educação Básica, o fator de ponderação base para estabelecimento dos valores ainda garante ao aluno no

Ensino Fundamental mais valia do que se o mesmo estivesse na Educação Infantil (CALLEGARI, 2007)

Firma-se a prevalência do caráter econômico contábil sobre o político pedagógico. O que é valorizado é o que torna possível a geração e o acúmulo de capital. Na sociedade capitalista, fortemente produtivista, tem-se então, um “ideal” de existência para o Homem – ser essencialmente produtivo. Relegando à educação as condições impostas pela economia. Nesta ótica a educação tem que dar conta de preparar pessoas aptas para atuarem nesse mercado emergente, revelando segundo Pérez Gallardo et al. (2003, p. 24) “o caráter alienante do sistema educacional centrado na mecânica e na convivência com as políticas do capital globalizado”, tendo as técnicas reprodutivistas como fundamento de orientação do Sistema de Ensino.

A dotação da ampliação de mais um ano na estrutura do Ensino Fundamental, põe em evidência uma série de questionamentos, sobre os procedimentos frente às diversas questões legais e sobre a forma efetiva de atuação para seu estabelecimento nos diversos setores da prática educativa.

O que fazer, como fazer, muitas vezes desligados das discussões pedagógicas do por que fazer, seguindo a lógica imperativa das questões políticas e financeiras sobre as questões educacionais, devem ser analisados seriamente quando da discussão e elaboração de reformas educacionais, independente do nível de ensino, examinando com atenção e prudência a influência decisiva de tais deliberações no decurso da sua história.

Devemos refletir sobre a preferência do início do Ensino Fundamental e não do final deste mesmo período para o aumento do atendimento, ou mesmo a universalização da Educação Infantil ou do Ensino Médio, à luz de diversas convergências, destarte tendo em consideração toda força e correlações de forças que envolvem as questões político educacionais, sejam elas por fatores demográficos, financeiros, políticos, pedagógicos ou educacionais como colocam Santos e Vieira (2006).

O MEC (BRASIL, 2009) aponta a escolha pelo período, em adequação às tendências da própria sociedade, mais especificamente neste caso das famílias e dos sistemas de ensino, de introduzir progressivamente as crianças de seis anos no Ensino Fundamental. Já analisamos no decurso deste texto algumas pesquisas que apontam as questões que motivaram tal tendência, em que a economia atua como determinante das políticas educacionais, desta forma, nota-se que não existe uma adequação, mas uma indução à realidade.

Apresenta como motivos para a ampliação do Ensino Fundamental em mais um ano, objetivos sintetizados na “Democratização do direito à educação e de capacitação dos cidadãos para o projeto de desenvolvimento social e econômico soberano da nação Brasileira”. (Parecer CNE/CEB nº 18/2005); e na melhoria da qualidade de ensino e de permanência das crianças nas escolas (PNE). O PNE apresenta ainda a preocupação em adequar a duração do sistema educacional brasileiro ao sistema internacional, que oferecem em média doze anos de escolaridade obrigatória. Possivelmente, essa iniciativa significaria uma ação no sentido de aproximação das relações com esses países, no caso dos países da América Latina contribuindo para a consolidação do MERCOSUL.

Para Cruvinel (2009, p. 29.) “O primeiro passo para a garantia de um direito é a sua inscrição em lei de caráter nacional”, considerando que do dizer ao fazer existe um complexo processo que vai além das questões burocráticas e promulgação das leis, que demanda ação política e pedagógica para a atribuição de novas dimensões para a Educação com a garantia de qualidade.

O destino designado à Educação, conformada através da legislação, evidencia as intenções políticas e econômicas com seus ideais ideológicos, que acabam por suplantar as concepções pedagógicas sejam as de orientação tipicamente tradicionais, sejam as de orientações críticas, no sentido de que fazem parte de uma estrutura normativa que deve ser respeitada.

O Ensino Fundamental, no decurso histórico da educação brasileira foi estabelecido através do Ensino Primário (LDBEN/61), do Ensino de 1º grau (Lei 5.692/71), e então do Ensino Fundamental (LDBEN/96). Em sua trajetória legal podemos destacar a dimensão de seu oferecimento até chegar aos atuais nove anos de duração, e idade de ingresso principalmente nas seguintes leis:

- ✓ **Decreto-Lei 8.529, de 02 de janeiro de 1946 (Lei Orgânica do Ensino Primário)** – Estabelecia o ensino primário fundamental (elementar e complementar) para crianças de sete à doze anos.
- ✓ **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN)** - Estabelecia quatro anos de Ensino Primário, podendo ser estendidos por mais dois anos ao final, obrigatório a partir dos sete anos.

- ✓ **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 (Lei de Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus)** - O Ensino Fundamental obrigatório, organizado como Ensino de 1º grau, passa a ser oferecido com duração de oito anos, devendo ser iniciado com sete anos. Abre uma brecha para entrada de crianças com menos de sete anos no ensino de 1º grau, devendo esses casos ser analisados. Indica uma educação equivalente aos menores de sete anos nos maternais, jardins de infância e afins.
- ✓ **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDBEN)** – O Ensino Fundamental obrigatório é oferecido com a duração de oito anos e admite a matrícula no Ensino Fundamental de nove anos, a iniciar-se aos seis anos de idade. Esta lei revoga as duas anteriores, e permanece vigente tendo alguns de seus itens alterados ou revogados, e outros incluídos, por leis específicas. Como o do caso do oferecimento do Ensino Fundamental.
- ✓ **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001** - Aprovou o Plano Nacional de Educação/PNE. O Ensino Fundamental de nove anos integra os objetivos e metas da educação nacional
- ✓ **Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005** – alterou os artigos 6º, 30, 32, e 87 da Lei nº 9.394/96 e tornou obrigatória a matrícula das crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental.
- ✓ **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006** – alterou os artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394/96, ampliando o Ensino Fundamental para nove anos de duração, com a matrícula obrigatória a partir de seis anos de idade, e estabeleceu o prazo para os sistemas implantarem a nova estrutura até o ano de 2010.

O quadro a seguir contempla as expressões do Ensino Fundamental referentes à sua duração em anos e a idade de ingresso a partir da primeira LDBEN.

### Quadro 02. Trajetória Legal da duração do Ensino Fundamental em anos

LDBEN 4.024/61	LDBEN 5.692/71	LDBEN 9.394/96	LEI 11.114/05	LEI 11.274/06
<p><b>Art. 26.</b> O ensino primário será ministrado, no mínimo, em quatro séries anuais. Parágrafo único. Os sistemas de ensino poderão estender a sua duração até seis anos, ampliando, nos dois últimos, os conhecimentos do aluno e iniciando-o em técnicas de artes aplicadas, adequadas ao sexo e à idade.</p> <p><b>Art. 27.</b> O ensino primário é obrigatório a partir dos sete anos e só será ministrado na língua nacional. Para os que o iniciarem depois dessa idade poderão ser formadas classes especiais ou cursos supletivos correspondentes ao seu nível de desenvolvimento.</p>	<p><b>Art. 18.</b> O ensino de 1º grau terá a duração de oito anos letivos e compreenderá, anualmente, pelo menos 720 horas de atividades.</p> <p><b>Art. 19.</b> Para o ingresso no ensino de 1º grau, deverá o aluno ter a idade mínima de sete anos.</p> <p>§ 1º As normas de cada sistema disporão sobre a possibilidade de ingresso no ensino de primeiro grau de alunos com menos de sete anos de idade.</p> <p>§ 2º Os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes.</p> <p><b>Art. 20.</b> O ensino de 1º grau será obrigatório dos 7 aos 14 anos, cabendo aos Municípios promover, anualmente, o levantamento da população que alcance a idade escolar e proceder à sua chamada para matrícula. Parágrafo único. Nos Estados, no Distrito Federal, nos Territórios e nos Municípios, deverá a administração do ensino fiscalizar o cumprimento da obrigatoriedade escolar e incentivar a frequência dos alunos.</p>	<p><b>Art. 92.</b> Revogam-se as disposições das Leis nºs 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e 5.540, de 28 de novembro de 1968, não alteradas pelas Leis nºs 9.131, de 24 de novembro de 1995 e 9.192, de 21 de dezembro de 1995 e, ainda, as Leis nºs 5.692, de 11 de agosto de 1971 e 7.044, de 18 de outubro de 1982, e as demais leis e decretos-lei que as modificaram e quaisquer outras disposições em contrário.</p> <p><b>Art. 6º.</b> É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir dos sete anos de idade, no ensino fundamental.</p> <p><b>Art. 29.</b> A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.</p>		
<b>REVOGADA</b>	<b>REVOGADA</b>	<p><b>Art. 30.</b> A educação infantil será oferecida em:</p> <p>I – creches ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade.</p> <p>II – pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos de idade. *</p>	<p><b>Art. 30.</b> ..... (mantido)</p> <p>I - ..... (mantido)</p> <p>Inciso II - <b>Vetado</b> por inconstitucionalidade.</p> <p>II – pré-escolas, para crianças de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos de idade. (NR)<sup>3</sup></p>	<p><b>Art.6º.</b> ..... (mantido)</p> <p><b>Art. 29.</b> VETADO</p> <p>A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até 5 (cinco) anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (NR)<sup>3</sup></p>
<b>REVOGADA</b>	<b>REVOGADA</b>	<p><b>Art. 32.</b> O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão mediante:</p> <p>.....</p>	<p><b>Art. 32.</b> O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, a partir dos seis anos, terá por objetivo a formação básica do cidadão mediante: ..... (NR)</p>	<p><b>Art. 32</b> – O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: ..... (NR)</p>
<b>REVOGADA</b>	<b>REVOGADA</b>	<p><b>Art. 87.</b> É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei.</p> <p>§ 2º - O Poder Público deverá recensear os educandos no ensino fundamental, com especial atenção para os grupos de sete a quatorze e de quinze a dezesseis anos de idade.</p> <p>§ 3º - O Distrito Federal, cada Estado e Município, e, supletivamente, a União, devem:</p> <p>I - matricular todos os educandos a partir de sete anos de idade e, facultativamente, a partir dos seis anos, no ensino fundamental.</p>	<p><b>Art. 87.</b> ..... (mantido)</p> <p>§ 2º - .....&gt;..... (mantido)</p> <p>§ 3º - ..... (mantido)</p> <p>I – matricular todos os educandos a partir dos 6 (seis) anos de idade no ensino fundamental, atendidas as seguintes condições no âmbito de cada sistema de ensino:</p> <p>a) plena observância das condições de oferta fixadas por esta Lei, no caso de todas as redes escolares;</p> <p>b) atingimento de taxa líquida de escolarização de pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) da faixa etária de sete a quatorze anos, no caso das redes escolares públicas; e</p> <p>c) não redução média de recursos por aluno do ensino fundamental na respectiva rede pública, resultante da incorporação dos alunos de seis anos de idade;..... (NR)</p>	<p><b>Art. 87.</b> ..... (mantido)</p> <p>§ 2º - O Poder Público deverá recensear os educandos no ensino fundamental, com especial atenção para os grupos de seis a quatorze e de quinze a dezesseis anos de idade.</p> <p>§ 3º - ..... (mantido)</p> <p>I – matricular todos os educandos a partir de seis anos de idade no ensino fundamental.</p> <p>a) (REVOGADO)</p> <p>b) (REVOGADO)</p> <p>c) (REVOGADO)</p>
<b>REVOGADA</b>	<b>REVOGADA</b>			<p><b>Art. 5º.</b> Os Municípios, os Estados e o Distrito Federal terão prazo até 2010 para implementar a obrigatoriedade para o ensino fundamental disposto no art. 3º desta lei e a abrangência da pré-escola de que trata o art. 2º desta Lei.</p>

<sup>3</sup> **Razões do veto:** "De acordo com o art. 208, incisos I e IV, da Constituição, o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiverem acesso na idade própria e atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade. A previsão constitucional de atendimento em creches e pré-escolas está reproduzida no art. 4º inciso IV, da Lei nº 9.394, de 1996, que não foi alterado no presente projeto de lei. Em assim sendo, e tendo em vista que a educação infantil abrange as creches e pré-escolas, não há como aceitar as alterações sugeridas aos arts. 29 e 30 da Lei nº 9.394, de 1996, constantes do art. 1º e 2º do projeto de lei, que destoam do dispositivo constitucional acima mencionado. Não há que se falar sequer em adequação à lei em vigor, porque o art. 4º desta, acima referido, continuará com redação idêntica à constitucional." (LEI 11.274/06)

<sup>4</sup> **Razões do veto:** "Estatui o art. 208, I e IV, da Constituição que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiverem acesso na idade própria, e atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade. Aliás, a previsão constitucional de atendimento em creche e pré-escola está textualmente reproduzida no art. 4º, IV, da Lei nº 9.394, de 1996, sem que o projeto tenha cogitado de sua alteração. Como se pode observar, a alteração encontra óbice na Carta Magna, uma vez que não observa a idade nela estabelecida."

Para sanar as dúvidas, balizar os caminhos e direcionar as ações do processo de transição, à Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE) fica a incumbência de deliberar sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, com o trabalho normativo e de supervisão (Parecer CEB nº 04/98), ocupando-se na elaboração de diretrizes e orientações para sua implantação.

A Câmara de Educação Básica é uma, das duas câmaras que compõe o atual CNE,<sup>5</sup> instituído em 1995, pela Lei nº 9.131 e estabelecido com a funcionalidade de exercer encargos normativos, deliberativos e de assessoramento ao ministro da Educação, bem como colaborar na política nacional de educação, é um órgão colegiado componente do Ministério da Educação.<sup>6</sup>

Dentre outras atribuições, cabe ao Conselho e às respectivas Câmaras emitir pareceres e responder sobre as questões próprias de maneira autônoma e particular (Ibidem), de tal maneira, no processo de normatização nacional para a ampliação do Ensino Fundamental o CNE/CEB dispondo sobre o estabelecimento dos critérios se manifestou, sobretudo, nos seguintes pareceres<sup>7</sup>:

---

<sup>5</sup> A segunda é a Câmara de Educação Superior (CES).

<sup>6</sup> Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=14302%3Acne-missao&catid=323%3Aorgaos-vinculados&Itemid=754](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14302%3Acne-missao&catid=323%3Aorgaos-vinculados&Itemid=754)>. Acesso: 02/12/2009.

<sup>7</sup> Alguns documentos do MEC, dentre eles **Ensino fundamental de nove anos: passo a passo do processo de implantação**, Setembro, 2009, expõe a fundamentação legal da ampliação do ensino fundamental. Como a fonte para a citação são os próprios pareceres, os textos ficam praticamente idênticos, salvo em alguns itens que os documentos além do 'Assunto', colocam um pequeno resumo do parecer.

**Quadro 03. Disposições do CNE para a ampliação do Ensino Fundamental**

<b>PARECERES E RESOLUÇÕES</b>	<b>APROVADO EM</b>	<b>ASSUNTO</b>
✓ <b>Parecer CEB n.º 20/98</b>	2 de dezembro de 1998	Consulta relativa ao Ensino Fundamental de 9 anos
✓ <b>Parecer CNE/CEB n.º 24/2004</b>	15 de setembro de 2004	(reexaminado pelo Parecer CNE/CEB 6/2005): Estudos visando ao estabelecimento de normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração.
✓ <b>Parecer CNE/CEB n.º 6/2005</b>	8 de junho de 2005	Reexame do Parecer CNE/CEB n.º 24/2004, que visa o estabelecimento de normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. Define normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração.
✓ <b>Resolução CNE/CEB n.º 3/2005</b>	3 de agosto de 2005	Define normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração.
✓ <b>Parecer CNE/CEB n.º 18/2005</b>	15 de setembro de 2005	Orientações para a matrícula das crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental obrigatório, em atendimento à Lei n.º 11.114/2005, que altera os arts. 6º, 32 e 87 da Lei n.º 9.394/96.
✓ <b>Parecer CNE/CEB n.º 39/2006</b>	8 de agosto de 2006	Consulta sobre situações relativas à matrícula de crianças de seis anos no Ensino Fundamental.
✓ <b>Parecer CNE/CEB n.º 41/2006</b>	9 de agosto de 2006	Consulta sobre interpretação correta das alterações promovidas na Lei n.º 9.394/96 pelas recentes Leis n.º 11.114/2005 e n.º 11.274/2006.
✓ <b>Parecer CNE/CEB n.º 45/2006</b>	7 de dezembro de 2006	Consulta referente à interpretação da Lei Federal n.º 11.274/2006, que amplia a duração do Ensino Fundamental para nove anos, e quanto à forma de trabalhar nas séries iniciais do Ensino Fundamental.
✓ <b>Parecer CNE/CEB n.º 5/2007</b>	1º de fevereiro de 2007	(reexaminado pelo Parecer CNE/CEB n.º 7/2007): Consulta com base nas Leis n.º 11.114/2005 e n.º 11.274/2006, que tratam do Ensino Fundamental de nove anos e da matrícula obrigatória de crianças de seis anos no Ensino Fundamental.
✓ <b>Parecer CNE/CEB n.º 7/2007</b>	19 de abril de 2007	Reexame do Parecer CNE/CEB n.º 5/2007, que trata da consulta com base nas Leis n.º 11.114/2005 e n.º 11.274/2006, que se referem ao Ensino Fundamental de nove anos e à matrícula obrigatória de crianças de seis anos no Ensino Fundamental.
✓ <b>Parecer CNE/CEB n.º 4/2008</b>	20 de fevereiro de 2008	Orientação sobre os três anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos.
✓ <b>Parecer CNE/CEB n.º 22/2009</b>	09 de dezembro de 2009	Diretrizes Operacionais para a implantação do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.

As questões legais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, não se encerram nestas discussões. A configuração dessa estrutura demanda, como já mencionado, um profundo processo de revisão e reestruturação de todo o Sistema Básico de Ensino. Essas ações estão sendo consubstanciadas pela CEB, encetadas pela revisão e atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil através do PARECER CNE/CEB Nº 20/2009 aprovado em novembro de 2009, restando ainda o exame apurado das diretrizes do Ensino Fundamental e médio.

Estão também em andamento no CNE, as discussões que servirão de base para a organização do PNE para a década de 2011, notificadas através da Portaria CNE/CP nº 10, de 6 de agosto de 2009, apresentando indicações preliminares para a construção do PNE 2011-2020, como documento básico que orienta e estabelece as grandes políticas educacionais nacionais (Portaria CNE/CP nº 10/2009).

Os direcionamentos legais para as ações educativas delineiam e dão sustentação para a prática pedagógica, de maneira a garantir uma prática com subsídios teóricos consistentes, no entanto, devemos atentar para as relações que subsidiam essas colocações legais através de uma prática reflexiva e de um agir consciente e crítico.

Efetivar a ampliação do Ensino Fundamental implica mais do que decretos legais, o imprescindível empenho dos diversos atores sociais que o envolvem, principalmente dos professores e da comunidade, com esforços significativos para reformulação do sistema abrangendo todas as especificidades em questão.

### ***2.1. Correspondência legal da Educação Física***

---

Neste panorama legal, dentro das relações apresentadas da educação brasileira inserida neste contexto histórico social, verificamos a trajetória legal do oferecimento da Educação Física em suas materializações concernentes ao Ensino Fundamental ao longo da história da Educação no Brasil.

Através desta análise observamos que nenhuma alteração foi realizada em consequência da implantação de mais um ano para o Ensino Fundamental. Nos documentos legais as questões concernentes a Educação Física não foram alteradas, sendo mencionadas no PARECER

CNE/CEB nº 4/2008 que discorre a propósito da orientação sobre os três anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos, dispondo a respeito da Educação Física no item 11 com o seguinte texto:

Os **professores de áreas específicas**, especialmente no caso da **Educação Física** e de **Artes**, devem estar preparados para **planejar** adequadamente o **trabalho** com crianças de seis, sete e oito anos, tanto no que se refere ao desenvolvimento humano, cognitivo e corporal, como às habilidades e interesses demonstrados pelos alunos. (grifo do autor)

O documento “Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade” (BRASIL, 2006), destaca a importância dos jogos e brincadeiras, componente da Educação Física, no texto intitulado “O Brincar como um modo de ser e estar no mundo” de Ângela Meyer Borba, mas não discute especificamente sobre a Educação Física e seu trato com a cultura corporal.

No direcionamento do respectivo documento a Educação Física encontra-se agrupada na área das Linguagens, assim definida no entendimento de que as crianças possuem e se manifestam por diversas formas de expressão, devendo estas ser possibilitadas e potencializadas. Como integrante das “Linguagens”, a Educação Física é aí orientada para a socialização das práticas esportivas e demais práticas corporais (BRASIL, 2006).

Como já apontado, através da legislação estabelecida podemos apreender os ideais desejados em relação com os interesses de Estado e pelas forças políticas, econômicas e sociais em articulação. Podemos observar o entendimento da ideia e concepções de Educação e Educação Física, percebida em consonância com o momento histórico.

Medidas fragmentárias e adequação dos projetos educacionais brasileiros às diretrizes políticas do Banco Mundial e do FMI sinalizam as ações que envolvem a dinâmica de ampliação do sistema educacional obrigatório em nosso país.

No entendimento da educação como direito social, a ampliação do seu oferecimento configura-se como uma evolução dos esforços para consolidação da efetivação do direito à educação, desde que fundamentalmente atrelada à uma apreciação analítica que revele o sentido do projeto político que sustenta tal modificação, refletindo de maneira crítica sobre as ações que movem as tomadas de decisão acerca da inserção de crianças com seis anos no Ensino Fundamental.

### ***3. PARTICULARIDADE INFANTIL NO ENSINO FUNDAMENTAL***

---

Pensar sobre a infância na escola e na sala de aula é um grande desafio para o ensino fundamental que ao longo de sua história, não tem considerado o corpo, o universo lúdico, os jogos, e as brincadeiras como prioridade.

Anelise Monteiro do Nascimento

Entender as relações da infância e todas suas inclusões, em intercorrência com a educação é basilar no trabalho docente com crianças. O entendimento da particularidade infantil será o esteio da prática docente, ou seja, o conceito assumido de infância é o que guiará a ação educativa para o período e sua compreensão abrangente possibilita uma prática refletida teoricamente e aplicada à essência infantil.

Perante as exposições, neste capítulo refletiremos sobre as influências no entendimento de infância e sua relação com a escola e o Ensino Fundamental, favorecendo sua compreensão e possibilitando uma prática educativa centrada em atender os direitos do aluno em seu desenvolvimento, partindo de suas especificidades e necessidades, de forma a respeitar a individualidade de cada um.

Expresso legalmente no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90 – ECA), em seu Art. 2º, são consideradas crianças as pessoas com até doze anos incompletos. Os documentos educacionais, como a LDBEN/96, Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (DCNEF)/98, PNE/01, não especificam o período compreendido como infância. Como são documentos em conformidade com o ECA, poderia presumir-se o mesmo entendimento, no entanto, considerando as análises sobre o período referente à infância, e as etapas de ensino da Educação Básica que compreende para o Ensino Fundamental um agrupamento em dois blocos etários correspondendo aos anos iniciais (seis a dez anos) e aos anos finais (onze a catorze anos), concluímos que neste a infância é entendida no primeiro bloco etário, compreendendo as crianças até dez anos.

Analisar o entendimento de infância não se resume em estabelecer uma variável cronológica, sua compreensão excede as análises biológicas e maturacionais e inscreve-se na relação do conjunto de forças dinâmicas, sociais e históricas.

Isso não significa, todavia, que devemos desprestigiar os aportes biológicos no desenvolvimento humano na construção da infância reduzindo nossa visão apenas ao campo social, se empreendemos um desenvolvimento da criança em sua completude biopsicossocial, é necessário a implicação das relações entre as distintas áreas de conhecimento que se relacionam com a infância na interação de suas especificidades.

A infância “como categoria social e como categoria histórica humana” influi sobre as demais fases do desenvolvimento humano (NASCIMENTO, In BRASIL, 2006), e não pode ser sintetizada em blocos fixos e estanques, nem na faixa etária da Educação Infantil, e nem em um único primeiro ano do Ensino Fundamental.

No PARECER CNE/CEB Nº 4/2008, o conselheiro Murílio de Avellar Hingel integra o primeiro ano do Ensino Fundamental a um ciclo de três anos de duração, que denomina de “ciclo da infância”, que na configuração atual abrange as crianças de seis à oito anos, indicando a necessidade de trabalho com características individualizadas e adequadas à elas.

Como artefato social a infância, com caráter plural de significação, não se limita à uma categoria fixa e única, as crianças significam e são significadas pelas suas atuações na sociedade, mutuamente produzindo cultura e sendo produzidas por ela em interdependência com as demais culturas e suas influências sociais. As culturas da infância excedem sua significação local na reconfiguração autônoma e própria de significados; sua identificação própria e sua heterogeneidade, estabelecidas nas relações com seus pares, são constantemente ressignificadas no lugar histórico caracterizando a dinamicidade do processo que suplanta sua configuração de maneira rígida.

Destarte, a infância não é estática, única, nem se encerra em uma idade determinada. Conformada de forma plural, com determinantes culturais, sociais, políticos e econômicos, existem “Infâncias”, diversas em suas realidades, e abranger sua dimensão demanda reflexão crítica e um trabalho consistente e significativo.

A infância apresenta-se como categoria social geracional, segundo Sarmiento (2005), e distingui-se da criança em termos conceituais e semânticos, apresentando-se esta como o ator social que compõe essa categoria.

Apesar de evidências da existência de uma atenção para a criança a datar dos exórdios da humanidade, a percepção da infância enquanto constructo e categoria social com código próprio é recente. Estudos sobre a infância desenvolvidos por estudiosos como Philippe Ariès (1981) e Bernard Charlot (1976) nos auxiliaram, como explicita Kramer (BRASIL, 2006, p. 14), “a compreender o significado ideológico da criança e o valor social atribuído à infância...”, evidenciando que a idéia de infância é caracterizada social e historicamente, sendo assim interpretada de maneira diferente de acordo com a organização social em que está inserida.

Em uma análise breve, podemos verificar historicamente, segundo os estudos de Ariès (1981), a trajetória do sentimento de infância que se exprime na “consciência da particularidade infantil, da particularidade que distingue a criança do adulto” (Ibidem, p.156), ao longo dos tempos.

Para a sociedade medieval a infância não tinha realidade, apontava um período de transição superado rapidamente; do século XIII ao XVII numa evolução gradativa, o sentimento de infância aponta com os reformadores escolásticos do século XV e principalmente com os jesuítas, oratorianos e jansenitas do século XVII. “Com eles vemos surgir o sentimento da particularidade infantil, o conhecimento da psicologia infantil e a preocupação com um método adaptado a essa psicologia” (Ibidem, p. 188); no século XVIII se configurou os seguintes aspectos: “a inocência que é preciso conservar e a ignorância e fraqueza que é preciso suprimir ou tornar razoáveis” (Ibidem, p. 149); com os moralistas e os educadores deste mesmo século formou-se outro sentimento de infância que infundiu toda a educação até o século XX assumido no “interesse psicológico” e na “preocupação moral” (Ibidem, p. 162).

A inserção concreta das crianças e seus papéis na sociedade variam de acordo com a própria forma de organização desta. A idéia de infância moderna foi universalizada com base em um padrão de crianças das classes médias, a partir de critérios de idade e de dependência do adulto, impulsionada pela redução dos índices de mortalidade infantil, proporcionada pelo avanço da ciência e pelas mudanças econômicas e sociais (KRAMER, 2008).

De acordo com Kramer (1987, p. 19), ao expor sobre a concepção contemporânea da infância, “a ideia de infância, como se pode concluir, não existiu sempre, e da mesma maneira. Ao contrário, ela aparece com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que muda a inserção e o papel social desempenhado pela criança na comunidade”.

Na convergência das transformações infligidas à sociedade moderna, destacando as mutações conferidas ao mundo do trabalho e a globalização, o conceito contemporâneo de infância toma formas. Na totalidade global, as preocupações com a infância se ocupam avidamente com a educação e o desenvolvimento infantil em seus diferentes aspectos, através dos quais as crianças adquirem os conhecimentos necessários para atuar na sociedade adulta. Assim, as orientações da infância se ocupam com as atuações da criança no porvir, ou seja, quando adulto e não como princípio de seu desenvolvimento enquanto ainda criança, evidência da definição durkheimiana que, segundo Sirota (2001), circunscreve por longo tempo a concepção de infância para a sociologia da educação, caracterizada pelo modelo vertical de imposição de normas, valores e práticas na ação dos adultos sobre as crianças, em que estas são tidas como recipientes a espera de conteúdos.

De modo recente, a compreensão de infância, estada em diversos especialistas em educação que conferem a importância do desenvolvimento desde, e principalmente na primeira infância, reconhece a criança como portadora de direitos humanos, em que a principal responsabilidade da educação consiste na formação e desenvolvimento desses seres como sujeitos de direitos. Enfaticamente ressaltado nas discussões e produções atuais sobre o tema.

Nessa ordem, contrapondo à concepção de Durkheim para a infância, a sociologia da infância abaliza como novo campo de estudos a partir de 1990, ocupada em compreender a infância como uma construção social particular, como objeto sociológico, em que as crianças são percebidas como protagonistas do próprio processo de construção do conhecimento, excedendo a incompletude e a posição de sujeito do futuro, para a legitimidade de sujeitos completos, com lugar na atualidade, produtores e atores dos processos de socialização (MONTANDON, 2001; SIROTA, 2001).

A sociologia da infância focaliza oferecer espaços às manifestações infantis, dando vozes às crianças disjuntas das perspectivas adultas sobre elas, em que as crianças como agentes ativos na constituição de suas vidas sociais devem ser consideradas em seus direitos próprios, enquanto sujeitos da pesquisa sociológica na expansão do conhecimento sobre a infância e também sobre a sociedade (MÜLLER, 2006), primando pelo modo efetivo de vivência da infância pelas próprias crianças, suas práticas, seus desejos, suas idéias sobre a sociedade e suas habilidades para construir e reconstruir suas ações em coexistência com o outro, adulto ou criança, na produção da cultura.

Como fato social, a produção de cultura abrange todas as criações e transformações do conjunto humano, conjunto este no qual se insere a criança, sendo ela, portanto, criadora e transformadora da cultura produzida pela sociedade da qual também é parte, firmando-se como sujeito social de direitos ao longo de seu processo de formação.

A referência da infância como construção social, apresenta-se justamente pelo fato de serem-lhe imputados distintos papéis sociais em distintos momentos históricos e ter lugar específico na sociedade. Segundo Sarmiento (2005) a infância como constructo social estabelece interações dinâmicas diacrônicas - historicamente estabelecidas e modificadas ao longo dos anos, e sincrônicas - sujeitas às variáveis que influem na representação da infância, dependendo das condições de vida e de muitos outros fatores como, por exemplo, localização geográfica e classe social, acarretando compreensões de infâncias diferentes em uma mesma época.

A infância é historicamente construída, a partir de um processo de longa duração que lhe atribuiu um estatuto social e que elaborou as bases ideológicas, normativas e referenciais do seu lugar na sociedade. Esse processo, para além de tenso e internamente contraditório, não se esgotou. É continuamente actualizado na prática social, nas interações entre crianças e nas interações entre crianças e adultos. Fazem parte do processo as variações demográficas, as relações económicas e os seus impactos diferenciados nos diferentes grupos etários e as políticas públicas, tanto quanto os dispositivos simbólicos, as práticas sociais e os estilos de vida de crianças e de adultos (Sarmiento 2005, pp. 365, 366).

Originada na modernidade a partir de meados do século XX, a particularidade infantil contemporânea, contextualizada na sociedade que integra, enforma-se sob a contextualização da infância que mantém contornos extremos: sociedade de desigualdades sociais, de classes, de miséria, de trabalho infantil, de violência, de fome, entre tantos outros problemas. Tal conjuntura revela um delicado todo complexo e uma atuação com a própria condição humana que reverbera o novo processo no qual a infância assume uma nova conformação, ou evidencia o que alguns autores apontam como o fim da infância<sup>8</sup>.

---

<sup>8</sup> POSTMAN, Neil. O Desaparecimento da infância. São Paulo: Ed. Graphia, 1999.

Sobre essa questão, em entrevista, Manuel Sarmiento (DELGADO e MÜLLER, 2006) explana sobre as implicações da globalização e todas as transformações que a segunda modernidade<sup>9</sup> tem imputado à condição social da infância contemporânea apontando as ameaças as quais ela está submetida e sua instituição coeva de mudança, entendendo-as como definidoras da concepção e da “‘norma’ moderna da infância” e não como coadjuvantes do desaparecimento da infância como categoria geracional. Por inscrever-se na prática social, a infância está em contínuo processo de transformação em sujeição às contínuas transformações sociais.

Considerar, simultaneamente, a singularidade da criança e as determinações sociais e econômicas que interferem na sua condição, exige reconhecer a diversidade cultural e combater a desigualdade de condições e a situação de pobreza da maioria de nossas populações com políticas e práticas capazes de assegurar igualdade e justiça social (KRAMER, In BRASIL, 2006, p. 17).

A infância conformada social e historicamente assume o lugar que essa sociedade lhe confere, ou seja, suas mudanças determinam o norte do caminho a ser percorrido pelas crianças. A conscientização da particularidade infantil pela sociedade proporcionou a distinção entre o universo infantil e o mundo dos adultos alterando as ações para as crianças.

A caracterização institucional da escola pública tem papel histórico na construção social da infância (Sarmiento, 2003). Ao designar um tempo e exigências específicos à criança, díspar dos adultos, atribui-lhes um papel social específico. A expansão e universalização do Ensino Fundamental exercem influência decisiva no conceito e no cotidiano infantil repercutindo na sua atuação em sociedade, impelindo-nos ter em atenção qual tem sido a atuação da escola ante a institucionalização da infância.

Ao consentir com o trato pedagógico autoritário e relacionamento vertical entre professor e aluno, ao avigorar a classificação cronológica das crianças em favor das suas habilidades, ao reforçar o dualismo corpo/mente, ao definir sua organização espacial e temporal de maneiras rígidas e restritas, com espaço limitado para a ludicidade, a escola situa sua conceitualização sobre infância e traceja o direcionamento para a mesma na produção de sua própria cultura.

---

<sup>9</sup> A expressão cabe ao sociólogo alemão Ulrich Beck. A Segunda Modernidade exprime-se pela globalização – econômica, política, social e cultural -, pelo individualismo institucionalizado, pela sociedade de risco e pela participação social, revelada nas tecnologias de comunicação e consequentemente na alteração da sociedade de trabalho. BECK, Ulrich. *Liberdade ou capitalismo*: Ulrich Beck conversa com Johannes Willms. Tradução de Luiz Antônio Oliveira de Araújo. São Paulo: UNESP, 2003.

Segundo Kramer (2006) a educação e a pedagogia concernem à formação cultural em que conhecimento científico e cultura, devem ser disponibilizados e facilitados proporcionando o aprimoramento e a transcendência de suas experiências. Entendendo a cultura como produção historicamente acumulada e produção das relações sociais cotidianas, manifestadas nas diferentes produções artísticas, históricas e culturais. Destarte a experiência com a cultura apresenta-se como o elemento hábil de articulação entre Educação Infantil e Ensino Fundamental frequentemente desarticulados em suas ações.

As diferentes produções artísticas e culturais produzidas pelo homem, aqui incluídas todas as manifestações populares, constituem possibilidades diferenciadas de diálogo com o mundo, oferecendo novas formas de expressão e de inteligibilidade, compreensão e relação com a vida. A dimensão complexa do desenvolvimento e da constituição das crianças, como sujeitos sociais, deve fazer parte do planejamento escolar, gerando atividades em que possam continuar construindo as suas histórias, compreendendo e se apropriando da história e de conhecimentos criados pelos seres humanos, ao longo dos séculos: debatendo, desenhando, brincando, lendo, escrevendo, pesquisando, conversando, perguntando, dançando, dramatizando, vivenciando, enfim, novas formas de ampliar o mundo (GOULART, 2006, p. 10).

Na infância, as ações das crianças no mundo apresentam-se, sobretudo, por intermédio de brincadeiras que possibilitam sua apreensão e sua atuação sobre o mesmo. Como atos que se contextualizam culturalmente, através das brincadeiras as crianças experimentam e expressam sua concepção do mundo (GOULART, 2006).

Segundo Borba (In BRASIL, 2006, p. 39), a brincadeira como parte de um “conjunto de práticas, conhecimentos e artefatos construídos e acumulados pelos sujeitos nos contextos históricos e sociais em que se inserem” é um fenômeno cultural, e também respectivamente o “(...) brincar é um dos pilares de constituição de culturas na infância, compreendidas como significações e formas de ação social específicas que estruturam as relações das crianças entre si, bem como os modos pelos quais interpretam, representam e agem sobre o mundo”.

Como fenômeno cultural, o caráter lúdico é entendido em contextos específicos, sua significação está atrelada a dinâmica social em que tem lugar, assim a cultura lúdica não se encerra em si mesma, mas estabelece relação com os diferentes aspectos dessa dinâmica em que está inserida.

Na concepção de Brougère (1995, p. 50), a cultura lúdica infantil é entendida como

(...) uma estrutura complexa e hierarquizada, constituída (esta lista está longe de ser exaustiva) de brincadeiras conhecidas e disponíveis, de costumes lúdicos, de brincadeiras individuais, tradicionais ou universais (se isto pode ter sentido) e geracionais (próprias a uma geração específica).

A cultura lúdica é ainda por ele definida com uma configuração: “simbólica”: além dos objetos que estruturam a brincadeira, supõe um caráter simbólico, que se apresenta como base para as representações; “autônoma”: como prática cultural, ressignificada constantemente pelos sujeitos que a praticam, o ato lúdico constitui-se como um fenômeno dinâmico numa rede relacional entre nossa cultura e nosso meio social, com um tempo próprio e dimensão autônoma, apreendida em dependência mútua com a cultura global; “estratificada”: envolta pela cultura geral na qual se insere a criança, a cultura lúdica é manifestada de diferentes formas, nos diferentes lugares de atuação.

As ações das crianças são mediadas no conjunto das diferentes experiências constituídas dos elementos representativos da cultura que a cerca. Elas brincam de maneiras diferentes nos diferentes espaços sociais; “impregnada de tradição”: a iniciação à cultura pelo Homem se dá por meio da brincadeira, em um “processo de relações inter individuais” no qual a criança se apropria do seu entorno e seus conteúdos numa atitude de imitação e de oferecimento de sentido a esses conteúdos para sua adaptação e transcendência. “A criança se apodera do universo que a rodeia para harmonizá-la com sua própria dinâmica” (Ibidem, p. 77).

Consolidado há gerações, manifestações tradicionais de brincadeiras compõem o conjunto de ações da cultura lúdica, juntamente com as manifestações contemporâneas das brincadeiras imbuídas em sua essência de costumes, valores, crenças e atitudes, compondo o patrimônio lúdico.

Em suma, segundo Borba (In BRASIL, 2006, p. 40), para Brougère, a cultura lúdica infantil compõe “o repertório de brincadeiras, cujos esquemas básicos ou rotinas são partilhados pelas crianças, ou seja, o conjunto de experiências que permite às crianças brincar juntas”.

O impacto e os efeitos das transformações da sociedade contemporânea sobre os indivíduos e a sociedade, marcados pelo ritmo frenético das máquinas, pela urgência do tempo em busca da eficiência e produção máximas, em que o lucro é o propulsor das atividades

humanas, atribui um baixo status social às atividades infantis, especificamente as lúdicas, associando-as à perda de tempo, 'coisa de criança', não-seriedade.

Segundo Sarmiento (2003, p. 13), todos aqueles que se ocupam com os estudos das crianças devem considerar quatro eixos que julga serem estruturadores das culturas na infância, sendo eles “a interatividade, a ludicidade, a fantasia do real e a reiteração”.

A interação com as distintas realidades contribui na constituição da identidade pessoal e social da criança, estabelecendo culturas de pares em que lhe é permitido “apropriar, reinventar e reproduzir o mundo que a rodeia”, imprescindível para sua compreensão de mundo e seu desenvolvimento (Ibidem, p. 14).

Apresenta a ludicidade como inerente a própria ideia de infância, como fundamento da cultura infantil. “Brincar não é exclusivo das crianças, é próprio do homem e uma das suas atividades sociais mais significativas” (Ibidem, p. 15).

Verificamos com Borba (In BRASIL, 2006) a tendência atual em torno de um discurso generalizado em relação à “importância do brincar” nos diferentes setores sociais, com uma produção teórica expressiva sobre o tema, mas embora haja um consenso sobre a valorização da atividade lúdica na educação para as crianças ainda não se consegue garantir sua efetividade e relevância em sua formação escolar fundamental.

Na especificidade do mundo da criança, a fantasia do real está na base de sua constituição, a transposição do real e reconstrução no imaginário permitem-lhe superar situações que de outra maneira seria muito difícil. Da mesma forma suas interações são encadeadas na infinitude de seu tempo, ali podem criar e recriar, viver e reviver, na reiteração das suas ações (SARMENTO, 2003).

São recentes as análises legais da singularidade das ações infantis, da essência lúdica no Ensino Fundamental, com o desafio de pensar a “(...) escola como instância de formação cultural; e de ver as crianças como sujeitos de cultura e história; sujeitos sociais” (KRAMER, In BRASIL, 2006, p. 20).

“De acordo com o novo contexto sociopolítico-pedagógico da escola, a ludicidade tem sido enfatizada e reconhecida como um dos elementos primordiais na busca do desenvolvimento das potencialidades do educando” (SANTOS, 2001, p. 209). Evidenciado, reconhecido e indicado, como diretrizes curriculares nacionais, pouco a pouco o caráter lúdico se apresenta nos

sistemas de ensino da Educação Básica. Necessitando ainda, principalmente no Ensino Fundamental, ter suas ações expandidas e efetivadas no cotidiano da prática escolar.

Indagações sobre a idade em que a criança deve deixar a Educação Infantil e o universo das brincadeiras para adentrar o universo dos conceitos lógicos no mundo do Ensino Fundamental continuam atuais nas discussões entre pesquisadores, avivadas com a antecipação da escolarização obrigatória.

Através dos debates para a inserção da criança de seis anos no Ensino Fundamental, as orientações legais passaram a discutir a importância do espaço para a atividade lúdica também nesta fase, orientando que seja proporcionada como experiência de cultura, e que a escola, a prática pedagógica, consiga “incorporar o brincar como dimensão cultural do processo de constituição do conhecimento e da formação humana” (BORBA, In BRASIL, 2006, p 34).

Reafirmamos a epígrafe em nossos estudos e nossa experiência profissional. A efervescente preocupação em enfatizar a natureza infantil em respeito às suas especificidades, compõe o cerne da Educação Infantil, contudo, o Ensino Fundamental ainda não incorporou estas discussões em sua essência. Observamos em diversos estudos a discussão da infância atrelada às ações para a Educação Infantil, no entanto, ao referir-se ao Ensino Fundamental a discussão sobre infância cede destaque para a discussão sobre a aquisição dos conhecimentos.

Ao Ensino Fundamental, com seu corpo de conhecimentos hierarquizado e estruturado, na perspectiva de que a educação de criança também integra sua essência, compete disponibilizar seu conhecimento de maneira que atinja as crianças em sua completa plenitude, de maneira a desvelar-lhes as relações de poder ocultas que sustentam as ações político-educativas e sociais.

Independentes do nível de ensino em que os alunos estejam, as relações estabelecidas com essas crianças devem apreciar o momento da infância, as necessidades e peculiaridades da etapa em que se encontram.

As crianças precisam de tempo para brincar entre elas, definindo tipos de brincadeira, papéis, tempos, regras e normas. A escola das crianças de 6 a 10 anos, principalmente, não pode negligenciar esse ponto. As atividades livres são tão importantes quanto as dirigidas, não só para brincar, mas para a escolha de um livro, escolha de um colega de trabalho ou brincadeira, definição da organização de uma atividade, das cores para usar num desenho, entre muitas outras possibilidades. Essas decisões têm relevância para a construção da segurança interna, da autonomia e da responsabilidade da criança (GOULART, 2006, p.8).

No entanto, na contramão do processo muitas vezes o que observamos é exatamente o oposto, as crianças é que são obrigadas a respeitarem e se adaptarem à uma estrutura completamente incoerente com as suas características.

Pude constatar essa realidade através da prática educacional nesse processo de transição dos alunos de seis anos da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Com situações em que os alunos foram impedidos de participarem da minha aula de Educação Física porque com cinco<sup>10</sup> anos de idade estavam “atrasados” com os conteúdos; sem contar o tratamento ríspido que recebiam (e recebem) de diferentes atores da ação educativa na tentativa de conterem sua vasta mobilidade infantil.

Mobilidade esta que encetra uma das principais mudanças na passagem das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental (LUZ, 1998), mesmo antes da ampliação desse sistema, figurada nos espaços permitidos para as manifestações do corpo. A escola fundamental, em sua trajetória histórica, concebe a criança fragmentada em corpo e mente supervalorizando as práticas cognitivas, excluindo-se a atividade corporal em favor do controle e da disciplina.

Institui-se a disciplinarização e sujeição dos corpos como pré-requisitos para o desenvolvimento intelectual e aquisição dos conteúdos competentes ao Ensino Fundamental. Segundo Luz (Ibidem, p. 29) a veracidade da sujeição dos corpos “está embutida no jogo do poder, na própria disciplina, na estrutura da instituição escolar e no sistema político/econômico”, em que a disciplina ao mesmo tempo amplia e enfraquece as forças do corpo respectivamente referidas à produção econômica e à subordinação política.

Como lugar de significação, no corpo se configura toda a expressão humana. Como sujeitos situados histórica, social e culturalmente, portadores de saberes construídos individual e coletivamente, na sua relação com o mundo, conformam o conjunto de significações que sustentam suas ações neste mundo.

Daolio (1995) coloca que toda cultura é manifestada corporalmente. Através de seu corpo, o homem apreende a cultura em um processo de incorporação, por meio do qual assimila e se apropria dos valores, normas e costumes sociais, sendo, portanto, o corpo a expressão da cultura. Como produto da cultura, os corpos se expressam de maneira diferente porque representam culturas diferentes.

---

<sup>10</sup> A maioria das crianças, cerca de 90% da turma, tinha cinco anos de idade, pois completariam seis apenas no final do ano letivo.

Na atuação do corpo, também é efetivada a ação lúdica infantil. O corpo exerce um papel fundamental no processo de aquisição de conhecimentos. Acaso podemos nós “pensar ou atuar sem o corpo”? As práticas corporais possibilitam o prazer do lúdico em suas ações, no qual nosso corpo é nosso primeiro brinquedo (MALUF, 2003, p. 13).

Se toda a construção de conhecimento faz-se através do corpo, ou seja, se a criança significa suas ações principalmente através da ação corporal, aprendendo com o corpo, é mister dar forma, palavra e espaço à esse corpo. O corpo infantil (mas não só ele) clama por movimento e a escola, em sua maioria, insiste em imobilizá-lo.

Imobilização frequentemente constatada durante minha prática educacional. A única hora “permitida” para o movimento, fora as duas aulas por semana de Educação Física, de cinquenta minutos cada, era o recreio. Trinta minutos (neste caso até longo, pois em média duram quinze ou vinte minutos): quinze para comer, no qual ninguém poderia sair para brincar e os outros quinze para brincar e lógico que sem correr (os que terminavam ficavam com os olhos e mente fixos no parque que rodeava o pátio de alimentação a espera infinita de que os outros terminassem de comer e de que chegassem finalmente os próximos quinze minutos). Em determinada situação havia a organização de um projeto específico para o horário do recreio, a idéia seria muito interessante se contemplasse a disposição de atividades variadas para que os alunos pudessem optar de maneira crítica e criativa por uma delas, o problema é que o único objetivo era conter a correria e bagunça do recreio.

Perante circunstâncias como estas, me pergunto qual é a lógica que orienta estas atitudes que desconsideram o lúdico como o cerne infantil? As crianças estão a todo tempo evidenciando-nos sua essencialidade. Brincam com todas as coisas que as cercam, e “revoltam-se” contra as imposições que as proíbem de brincar, brincando mesmo assim de outra forma, ou burlando diretamente as ordens na tentativa de viver sua ludicidade.

Pesquisas direcionadas em investigar as realizações nas práticas educacionais na atual estruturação do Ensino Fundamental, se materializam em diferentes Estados do país. Diversas delas apontam a falta de adequação curricular, física, entre outras, diante das particularidades do público infantil, questionando o fato das crianças estarem sendo submetidas à uma estrutura densamente hierarquizada perdendo boa parte do tempo destinado à brincadeira que lhe era proporcionado na Educação Infantil.

Em pesquisa realizada no interior de São Paulo, por Ferreira e Rocha (2009) sobre o novo currículo para o primeiro ano do Ensino Fundamental, constatou-se que neste caso a professora não brinca com seus alunos nem os incentiva a brincar, investindo prioritariamente seu tempo em atividades de alfabetização.

De igual maneira, Moro (2009) em estudo com professores do primeiro ano do Ensino Fundamental na rede municipal de Curitiba (PR), aponta a alfabetização como ponto central do trabalho pedagógico e a dificuldade dos mesmos em englobar as culturas e linguagens infantis.

Hashimoto (informação verbal)<sup>11</sup>, em palestra proferida sobre o direito à infância, expõe sobre sua pesquisa realizada com professores, pais e alunos da Educação Infantil nesse processo de transição, em que apresenta o tema distribuído nas preocupações das diferentes esferas sociais, ou seja, da família, no papel dos pais e da própria criança e da escola no papel do professor.

Constatou a angústia dos pais, em relação à data limite para a criança ingressar ao primeiro ano do Ensino Fundamental, preocupados com a reprovação/aprovação dos filhos, pois enxergam o processo de ficar na Educação Infantil, ou adentrar o Ensino Fundamental como promoção ou retenção do(a) filho(a), atribuindo à Educação Infantil uma conotação inferior à importância do trabalho educativo desenvolvido em relação ao que é desenvolvido no Ensino Fundamental, colocando que no primeiro só tem brincadeira, enquanto que no segundo já tem lição de verdade.

Já quanto aos professores, apresentam a sobrecarga de atividades pedagógicas atribuídas e a disponibilização restrita de espaço e tempo para atividades que consideram secundárias. Destacam também a imaturidade (tanto das crianças, quanto deles próprios) em relação às novas necessidades para a efetivação da nova configuração de ensino.

É impossível (ao ver de alguns) aprender ou se desenvolver divertindo. Associam o brincar à bagunça, como nos aponta Navarro (2009, p.122) sobre a existência entre os professores de “(...) uma concepção de que a turma ideal é aquela em que todas as crianças estão sentadas, fazendo suas tarefas em silêncio. Dentro dessa visão, o contrário disso é considerado bagunça.” Nesta ótica, a aprendizagem para ser eficiente tem que ser dura, rígida, silenciosa, ordenada e principalmente imóvel. Digo que, mais do que entre os professores, essa é uma ideia amplamente

---

<sup>11</sup> Dados fornecidos por HASHIMOTO, Cecília Iacopini, em mini curso com o título: O direito à infância: da legislação ao cotidiano escolar dentro da programação do I Fórum Internacional de Educação Infantil e XIV Jornada de Profissionais da DEdIC, realizados nos dias 30 de Setembro e 01 de Outubro de 2010, no Auditório do Centro de Convenções da UNICAMP.

acatada pelos diferentes atores educativos, principalmente pelos da instância administrativa, e também pela sociedade em geral.

Shapiro (Informação verbal)<sup>12</sup>, em palestra proferida sobre o código de conduta ética na prática pedagógica infantil, critica a inadequação de práticas completamente incoerentes com as necessidades e características das crianças, mas, mesmo assim, largamente firmadas e incorporadas, citando como alguns exemplos as filas, a organização espacial e física, a necessidade absoluta de silêncio, e os livros didáticos. Aponta ainda como um dos grandes erros da educação, o fato de esta preocupar-se em ensinar as crianças a se comportarem como as crianças dos anos superiores, e não se ocuparem do que lhes é específico no momento em que se encontram.

Diante das características do universo infantil, repleto de atividades e intensamente marcado pelos movimentos corporais, vimos uma adaptação em sentido contrário, domestica-se o corpo em prol da aprendizagem intelectual, negando-se a mobilidade infantil, desprezando-se sua intensidade e desconsiderando sua importância e os recursos que são significativos em seu desenvolvimento.

Confirmando a perpetuação de um Ensino Fundamental que historicamente desconsidera o lúdico como o cerne infantil, exigindo uma adaptação forçada, em detrimento de todo o ser, tanto físico quanto psíquico. Não estando, como denuncia Berge (1988, p.128) “suficientemente consciente da mutilação imposta a seres jovens, normais, explosivos que pouco a pouco, se reduzem a um único gesto: a mão crispada escrevendo no caderno”.

Segundo Luz (1998, p 104), “roubar esse tempo da infância deveria ser crime inafiançável. Afinal a criança é o próprio corpo que cresce e negar essa vivência é negar o direito de ser criança”. Ao Ensino Fundamental compete incorporar a visão da totalidade corpórea do sujeito indiviso e atuar no sentido de estabelecer relações que ampliem os espaços para as manifestações dos corpos e das atuações das crianças.

O ensino, a escola (principalmente o ensino fundamental) e a educação infantil estão íntima e intrinsecamente ligados à infância. São instrumentos de incentivo e suporte para a estruturação e desenvolvimento desse ser uno, corpo-sujeito. Deste indivíduo singular que deveria ser visto assim, uno, corpo-sujeito tanto na educação infantil como no ensino fundamental. (Ibidem, p.105)

---

<sup>12</sup> Dados fornecidos por SHAPIRO, Abby em palestra de abertura do I Fórum Internacional de Educação Infantil e XIV Jornada de Profissionais da DEdIC, realizados nos dias 30 de Setembro e 01 de Outubro de 2010, no Auditório do Centro de Convenções da UNICAMP.

Em referência, o texto preliminar para o Plano Nacional para a Educação Infantil para 2010-2022, destaca que o fato de agora as crianças de seis anos integrarem o Ensino Fundamental com sua estrutura característica não ampara a inobservância das particularidades próprias da infância. Que o Ensino Fundamental, por meio de suas ações pedagógicas, precisa aquiescer com as singularidades da criança, com seu modo de aos seis anos aprender, participar e expressar-se. Assim, o diálogo entre os dois níveis de ensino é essencial para garantir a sequencialidade do desenvolvimento das ações.

A título de exemplo, apenas para pensarmos sobre algumas incoerências em relação ao trato relacional dos diferentes atores que compõe a estrutura escolar e com as crianças, destaco um fato ocorrido em uma das aulas de Educação Física para alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental que me causou bastante indignação. Diz respeito ao local destinado para as crianças beberem água.

O bebedouro além de ser alto para quase todas as crianças da turma, necessita de um aprendizado específico para que as crianças consigam sugar a água diretamente do bocal e praticamente todas as crianças do primeiro ano não sabiam beber água desta forma, por estas duas razões, ao término de uma aula de Educação Física para esta turma, solicitei um copo na cozinha para que as crianças pudessem beber água. Surpreendi-me quando a responsável pela cozinha além de se recusar a fornecer um copo, foi extremamente grosseira, alegando que as crianças, no caso os pais, já haviam sido avisados que deveriam trazer copo de casa, tudo porque se oferecesse copo para os alunos teria que lavar todos novamente o que já havia feito em ocasião do lanche, e segundo ela a empresa responsável pela cozinha, terceirizada, não permitia que os copos fossem disponibilizados fora do horário da merenda.

Fiquei extremamente indignada com esta situação, e insisti realmente pelo copo, um que fosse, mesmo assim ela se recusou a oferecê-lo e disse que se eu quisesse era para trazer um copo de casa para cada um. Tudo bem que já haviam sido avisadas, mas se a criança esqueceu o copo teria que ficar o dia inteiro sem beber água por esse motivo?

Falta de tato também da administração da escola que poderia apresentar uma atitude coerente para facilitar aos alunos beber água, desde solicitar um bebedouro proporcional à altura e as capacidades das crianças ou simplesmente colocar um degrau para que as mesmas alcançassem o bocal e mais coerente ainda disponibilizar os copos. Por fim, neste dia, nesta situação solicitei a presença da diretora na cozinha que autorizou a disponibilização de um copo,

reforçando à professora de relembrar aos pais sobre a solicitação dos mesmos. E então passei a levar um copo de casa para que os alunos que o esquecessem pudessem beber água.

São situações isoladas, porém que refletem a falta de sensibilidade, o despreparo e em alguns casos o descaso para com os alunos, a meu ver mais preocupante quando se trata de crianças que ainda não sabem argumentar e reivindicar seus direitos. Se situações como essas ocorrem com problemas, teoricamente, simples, quão mais em toda complexidade do sistema educacional e em particular nesse processo de transição dos alunos de seis anos (ou melhor, cinco anos) da Educação Infantil, para um Ensino Fundamental que não está preparado para recebê-los.

Esses acontecimentos revelam o desacordo entre o discurso oficial, que reconhece o valor da expressão infantil na educação, e ações concretizadas nesse sentido. Podemos ressaltar que, em geral, a escola tolhe o conceito de infância se observarmos algumas atitudes cogentes dos diversos agentes educacionais em relação às crianças, a dimensão espacial cerrada, os tempos devidamente estremados, os conteúdos demasiadamente estabelecidos, a disciplinarização dos corpos, e a estrutura em sintonia com ditames neoliberais.

O caráter emancipatório da ampliação da escolarização tem sentido mediante a conscientização de sua vinculação com a ampliação dos direitos sociais das crianças, na compreensão da existência da criança no interior do aluno, na acuidade visual global do sistema educacional contemporâneo, na ação pública administrativa coerente com as especificidades educacionais infantis considerando a dinâmica cultural e os sentidos de participação das crianças.

Quiçá, a configuração e quantidade de proposições apresentados aqui sobre o processo de ampliação do Ensino Fundamental para nove anos possam suscitar um entendimento de um ponto de vista negativo e contrário à medida, porém nossa preocupação não se fixa em ampliar ou não ampliar o sistema, em iniciá-lo com sete, seis ou cinco anos de idade, em universalizar a Educação Infantil, etc., mas consiste em atender as crianças em suas necessidades como sujeitos sociais de direitos em todas as suas atuações, na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e em todas as esferas da sociedade.

Tenhamos em mente que anteriormente à inserção das crianças de seis anos no Ensino Fundamental, o processo de transição de um ensino para outro, de igual modo apresentava dificuldades e imposições às crianças de sete anos (não menos crianças por isso). A pesquisa realizada por Luz (1998) a respeito da difícil passagem da criança da pré-escola à escola antecede a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, mas semelhantemente revela as vicissitudes

do processo, expondo a falta de articulação entre os dois sistemas, e a forçosa e incoerente adaptação aferidas às crianças em contraposição as suas singularidades.

(...) o planejamento e o acompanhamento pelos adultos que atuam na educação infantil e no ensino fundamental devem levar em conta a singularidade das ações infantis e o direito à brincadeira, à produção cultural, na educação infantil e no ensino fundamental. Isso significa que as crianças devem ser atendidas nas suas necessidades (a de aprender e a de brincar) e que tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental sejamos capazes de ver, entender e lidar com as crianças como crianças e não só como alunos. (KRAMER, 2006, 810-811).

Neste capítulo analisamos o entendimento de infância e suas intercorrências com a escola. Conformada sob o condicionamento direto das ações políticas, econômicas e dos determinantes sociais e culturais, na ótica sociológica, tem-se a infância como um artefato histórico-cultural, que ao longo de sua existência foi esculpida e enformada pelas performances históricas, e entende-se a criança como protagonista das suas construções sociais, de posse de direitos, e imbuídas de competências e habilidades para desempenhar sua atuação cidadã, aquilatadas no transcorrer da sua expressão formativa e de desenvolvimento da socialização.

A infância como tempo de aprender relaciona-se intimamente com a educação, que aqui no papel do Ensino Fundamental, deve ter em essência a singularidade apresentada por esta etapa da vida humana, ter ciência de suas relações e produções, dando ouvidos às crianças reconhecendo-as como membros da sociedade para consubstanciar uma atuação sólida numa perspectiva de humanização.

A primazia em atender o direito das crianças aos elementos necessários para o seu desenvolvimento, na expressão da vida, e na realização própria e felicidade dos miúdos (como diria Sarmiento), configura-se como essência da educação enquanto órgão administrativo, nos quais deve depositar suas expectativas sobre a infância em contrapartida às perspectivas econômicas.

A superficialidade característica de nossas relações na contemporaneidade embasa a infrequente constância e solidez de caráter, conseqüentes da superficialidade da educação das crianças e também dos jovens. A educação deve apresentar como ordem do dia a superação da indiferença em consideração à igualdade, no exercício da solidariedade, no favorecimento da dimensão humana, na edificação de significados expandidos para a vida.



## 4. A AÇÃO EDUCATIVA NA INFÂNCIA

---

A educação não transforma o mundo. A educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo.

Paulo Freire

Circunstanciado em tempos de superficialidade, tempos em que educação, como vimos, rende-se aos ditames econômicos na valorização da produção e do acúmulo de capital, na concepção “taylorista” de Homem, com práticas fragmentárias, descontextualizadas, que não reflexionam, que invertem valores e separam razão de emoção, que incitam à normose e deixam de produzir significados e ideias fundamentais.

Tempos em que o conhecimento, as informações, as produções, as relações são rapidamente suplantadas, em que a sociedade, em tempos neoliberais, olvida-se do humano em favor da eficiência e eficácia produtiva e em detrimento dos processos de formação do sujeito social.

Tempos em que o desenvolvimento científico e tecnológico atingem escalas sem precedentes e, como lembra Linsmayer Gutierrez (2008), ainda assim não confirmam à espécie humana seu suposto topo na escala evolutiva, pois em todo avanço, ainda morre-se de fome, ainda há altos índices de pobreza e violência, ainda sobejam as diferenças sociais, entre tantas outras desumanidades. Seguindo a trilha da des-humanização o próprio homem é quem responde pelas desigualdades cominadas à ele e à seu próximo.

Evadindo à essa realidade para outras possibilidades, educar com significação na humanização própria e do outro consiste em um processo dialético na proposição da emancipação do homem, em busca da harmonização das relações humanas na concretização do espaço humano de convivência social.

Pensando no fato de que o modo como centenas de pessoas pensam, agem e conseqüentemente conformam nossos tempos, está diretamente ligado ao modo como foram ensinadas a pensar, remete-nos ponderar sobre a premente questão: que ser humano estamos

formando? E principalmente, que ser humano precisamos formar, em direção à uma sociedade que se respeite?

Educar não é tarefa simples, e pressupõe muito mais do que preparar pessoas para a vida produtiva adulta respondendo às necessidades do sistema econômico. Educar é formar, isso é o que de humano caracteriza o exercício educativo (FREIRE, 1997).

Recorremos ao estudo de Linsmayer Gutierrez (2008) que chama a atenção para as possibilidades do desenvolvimento, no âmbito escolar, da construção do conhecimento sem a des-humanização do homem, da construção do conhecimento compromissada com a condição e com a formação humana, em direcionamento à um constituir-se humano mais evoluído em âmbito particular e coletivo, inter-relacionado com o desenvolvimento de atitudes e valores, que proporcionam o reconhecimento e o respeito à sua atuação na sociedade, e a percepção das suas potencialidades de crescimento.

De acordo com ele (Ibidem, p.20), a formação humana na educação alude à

formação que diz relação com a orientação das emoções que nos permitem identificar a linguagem desde a qual nos comunicamos. Emoções com as quais vivenciamos valores como amizade, lealdade, respeito por si próprio e pelos outros, alegria, honestidade, coleguismo, perseverança, cooperação, humildade e amor; enfim, valores e princípios que nos mostram o caminho para construir uma vivência em comunidade, equilibrada, sadia e generosa, e, conseqüentemente, a superação daqueles preconceitos que separam o ser humano, categorizando-o e instrumentalizando-o como simples objeto de consumo e produção.

Focando a transformação e significação da realidade e, em exceder os limites dos atos pedagógicos, todo processo educacional envolvido em educar, deve ocupar-se, além do desenvolvimento das capacidades físicas e intelectuais, do desenvolvimento do indivíduo como pessoa. De acordo com Pérez Gallardo et al., (2003, p.19) “toda e qualquer disciplina do currículo escolar deve estar orientada primeiramente à formação humana independentemente do seu conteúdo (...)”. No processo educacional nós, educadores, estamos formando o que o indivíduo se constituirá como pessoa, com a habilidade de influenciarmos os comportamentos e direcionarmos as atitudes dos educandos, mais do que transmitir conhecimentos, ensinamos a viver.

Neste sentido, a influência da ação educativa é incomensurável, de igual forma sua responsabilidade sobre a vida dos educandos também o é, principalmente se sua prática pedagógica direciona-se às crianças. Quanto mais tenra a idade, maior a responsabilidade sobre o

desenvolvimento e orientação da criança que está em formação e firmando os alicerces de seu caráter. Uma orientação descuidada pode ocasionar sequelas desastrosas, dificilmente superadas, podendo refletir em consequências negativas por toda sua educação e vida futuras.

A conscientização de que os desacertos pedagógicos e docentes não são simplesmente apagados, mas, como ação de formação, são multiplicados de geração em geração, é imprescindível na atuação profissional do educador e na totalidade da ação educativa. Os efeitos da educação se manifestam incessantemente através da existência humana.

Assim sendo, prima a questão: qual é a humanidade que se pretende? Humanidade tomada na significação daquele que aceita o outro como autêntico outro e não apenas como gênero humano. Como criador, transformador e multiplicador de realidades e identidades, o ato educativo tem poder de ação na formação mais humana dos homens, ao considerar sua natureza e ao respeitar seus valores culturais, implicando na formação do aluno consciente de sua cidadania em abordagem às múltiplas dimensões que o torna inteiro como ser humano.

O ser humano constitui-se como tal na totalidade da dinâmica relacional entre fatores biológicos e culturais, em decorrência da ação recíproca desses fatores na conformação do indivíduo como sujeito histórico, como ator social individual e coletivo, com identidade própria (LINSMAYER GUTIERREZ, 2008).

O conjunto dimensional de conformação do sujeito com suas esferas social, cultural, espiritual, etc., em sua abrangência de significações, nas quais se inserem seus princípios e seus valores, vincula-se à formação humana que potencializa o desenvolvimento pessoal e social do sujeito como pessoa, na valorização das atitudes que fomentam a convivência harmônica entre o sujeito, o ambiente e o outro.

No dinamismo da realidade do mundo moderno, a completude da humanidade em sua dimensão valorativa pode avançar na medida em que os direitos do homem são realizados através da democracia. À medida que os homens são existidos como parte integrante deste mundo, sujeitos ao mesmo tempo pertencentes a ele, e conformadores das dinâmicas relacionais que o constituem.

O mundo não é algo que nos é oferecido pronto, sem possibilidades de mudanças; em constante formação, configura-se a partir de nossas inter-relações com o outro e com o ambiente, em inteira dependência de nossas ações, sendo, deste modo, passível de desestabilização e transformação.

Toda ação demanda uma intenção, implica a inclinação daquele que age para a realização de determinada atividade, implica escolha concreta e deliberada mediante as opções oferecidas, resultante direta da pretensão da pessoa.

Desta forma, cabe-nos refletir sobre quais são as pretensões, as vontades, as intenções que impelem as relações humanas, e mais especificamente, as relações estabelecidas na escola. Toda relação apresenta seu primeiro impulso na emoção (LINSMAYER GUTIERREZ, 2008), porém, seria redundante dizer que as emoções movem os seres humanos. Emoção em sua origem etimológica<sup>13</sup> evoluiu do latim *motio* - “movimento”, e tem sua significação definida no dicionário Priberam<sup>14</sup> como “ato de deslocar”.

A escola como lugar (um dos) de constituição de relações humanas, apresenta-se como espaço de relacionamento afetivo com todo seu potencial de emoção/movimento, no entanto, ela (a educação) está mais preocupada com os conteúdos do que com aquilo que realmente move o ser humano – a emoção.

“Não existe uma conduta humana que não possua emoção; toda expressão é emoção, nos comunicamos e existimos nelas e através delas”, como coloca Linsmayer Gutierrez (2008, p. 53), e continua, dizendo que “a única diferença é a forma cultural de expressar, de falar, de olhar, os diferentes estados emocionais”.

Nessa ordem a ação pedagógica, para se constituir como tal, demanda emoção. Demanda movimento em direção à um fazer refletido teoricamente para a construção do conhecimento que está sempre direcionado para algo, ou seja, demanda intencionalidade para a sua prática. Operando como práxis constitui-se como território construído que atua na interatividade dos campos social e cultural, com capacidade de transformar a natureza, a sociedade e o homem, rumando à transcendência do próprio ato educativo.

Nesta concepção, na formação das pessoas, e em particular dessas pessoinhas, qual tem sido nossa principal intenção como educadores no Ensino Fundamental? O que realmente queremos que as crianças saibam ou consigam fazer ao final de um ano letivo, do que queremos que elas se lembrem e levem para toda a vida? Será a capacidade de já aos cinco anos saber ler e escrever, de pular mais que todos, de ter sido avaliado com um dez ou um zero, ou com muito satisfatório ou insatisfatório, ou de que quando necessitavam tinham espaço para expor seus medos e suas vontades, seus acertos e seus erros, suas descobertas e suas dúvidas, de que podiam

---

<sup>13</sup> <http://www.ciberduvidas.pt/pergunta.php?id=24044>, acesso em 19/11/2010.

<sup>14</sup> <http://www.priberam.pt>, acesso em 19/11/2010.

explorar, construir e decidir sobre seu conhecimento, que significam sujeitos presentes em seu tempo e não em projeção futura?

Diante da temporalização moderna da sociedade, e da concretização de práticas educativas mais alienantes do que produtoras de significados, o desafio educacional vincula-se à urgente reflexão crítica sobre a prática pedagógica e sobre a prática de todos os agentes envolvidos na ação educativa, demanda o posicionamento da escola enquanto gestora, e não, transmissora do conhecimento, demanda a pedagogia que rompa com questões inveteradas, provocando a desordenação tão necessária para a reordenação, para a ação pedagógica transcendente que vai além do estabelecido, que reflete e ressignifica sua ação para a constante reconstituição da mesma.

A educação como relação dialógica construtiva do ser humano (LIMA e DIDONET, 2006) constitui meio insigne de sua formação e de desenvolvimento intelectual, social e econômico, “(...) sem a educação a pessoa não se realiza como ser humano...” (Ibidem, p. 35), e como ação que dá forma ao corpo próprio, sua prática contextualizada, dialógica e problematizadora, deve voltar-se para a formação cidadã, na promoção de transformações individuais e sociais, que pela ação coletiva suscite a percepção clara dos fenômenos que nos cientificam a respeito da nossa própria existência.

A educação, ao leme de Freire (1997) apresenta-se como prática de liberdade, como campo para o desempenho consciente da cidadania, em que liberdade é entendida como ação direcionada conscientemente e o conhecimento concebido como um ato ativo e dialético.

A influência educativa para o exercício pleno da cidadania no processo formativo do homem envolve equidade e pluralidade e demanda criatividade para acionar e consubstanciar o processo reconstutivo e consolidar a ação de formação crítica do educando.

Educar é uma tarefa complexa, somos pessoas, não pura e simplesmente, mas pessoas em formação, presentes no mundo com todas nossas experiências vividas geradas das relações sociais, culturais, econômicas, políticas e mesmo das características genéticas. Humanos que somos, somos sujeitos situados histórica e socialmente, nosso processo de formação está em constante atividade configurando-se nas relações dinâmicas sociais e individuais. Como produtor e reformador da realidade, o ato educativo não é um imparcial.

Reiteramos a assertiva na reflexão de Almeida (1987, p. 9) evidenciando que

... educar não é um ato ingênuo, indefinido, imprevisível, mas um ato histórico (tempo), cultural (valores), social (relações), psicológico (inteligente), afetivo e existencial (concreto), e, acima de tudo, político, pois numa sociedade de classes, nenhuma ação é simplesmente neutra, sem consciência de seus propósitos.

Em nossa realidade, a Educação Básica está direcionada, primordialmente, para reforçar o processo de acumulação, buscando atribuir à população a escolaridade mínima de que o sistema econômico necessita, reproduzindo o sistema da classe vigente, buscando sua maior eficiência e consubstanciando-se através de práticas instrutivas, transmissoras de conteúdos já estabelecidos.

Objurgada por Freire (1997), esta educação, conseqüentemente como prática de dominação, ofusca a visão do sujeito social em direção as questões emergentemente essenciais, numa ação descontextualizada e não dialógica que não exerce sua função politizadora e conscientizadora.

Como ação que transcende o próprio ato, a educação deve concretizar-se em busca da superação da transferência subalterna de saberes e fazeres descontextualizados, em favor do estabelecimento de relações conceituais em cooptação às estratégias construtivas da reflexão e da ação.

Em contraposição à essa pedagogia transmissiva, lançamos mão dos estudos de Oliveira-Formosinho (In: OLIVEIRA-FORMOSINHO; KISHIMOTO; PINAZZA, 2007), que firma sua orientação em uma práxis da participação, para discutir o modo de fazer pedagógico direcionado às crianças como partícipes, reconhecendo sua competência e seu espaço de atuação no presente. Em suas palavras “(...) uma pedagogia transformativa, que credita a criança com direitos, compreende a sua competência, escuta a sua voz, para transformar a ação pedagógica em uma atividade compartilhada” (Ibidem, p. 14).

Apresenta a práxis como locus da pedagogia, em que a construção dos saberes reporta-se à uma triangulação praxiológica organizada nas ações práticas assentadas em interação com os saberes e teorias, e com as crenças e valores, em um processo dinâmico em contínua renovação. Pretende o diálogo e o confronto entre esses pólos na complexidade do seu contexto, englobando o capital cultural das crianças e de suas famílias.

Constituído por redes de relações e prestígio, o capital cultural, surge como reunião das prioridades obtidas pelos indivíduos que tomam forma em um estado incorporado, um estado objetivado e em sua institucionalização (REVISTA EDUCAÇÃO, 2009).

O conceito de “capital cultural”, de Pierre Bourdieu, está direcionado ao conjunto de experiências como produto das ações humanas, entendido como os conhecimentos e as habilidades adquiridos nas relações com a família e nas relações escolares (Ibidem). As experiências prévias do aluno (capital cultural) devem estabelecer relações significativas com o novo conhecimento, solidificando de forma expressiva a aprendizagem.

Toda ação cultural está impregnada pelas relações de poder que instituem os códigos pelos quais sua prática é dirigida e organizada. Esses códigos podem ser subentendidos ou inconscientes, situados em um nível de profundidade que não pode ser atingido pelo senso comum, devendo ser evidenciados e compreendidos para então serem desvelados seus fundamentos de ação.

Identificados como “códigos simbólicos ocultos” por Pérez Gallardo (op. site), estão presentes na prática educativa, assim como em todas as esferas da sociedade.

O professor comprometido em educar, conduz seus alunos na tentativa de desvelar-lhes o maior número de códigos simbólicos possíveis vinculados ao objeto de estudo, explicitando-lhes suas inter-relações com as demais formas complexas de conhecimento, elevando a capacidade crítica, a autonomia e a liberdade de pensamento do aluno.

Os principais códigos simbólicos imbuídos aos conteúdos relacionados à cultura corporal são aqui evidenciados a partir da estrutura estabelecida por Pérez Gallardo (op. site), que os identifica expressos pelos códigos sociais; códigos de origem; códigos de gênero; códigos históricos; códigos geográficos; códigos de poder; códigos estéticos ou de beleza; códigos políticos e religiosos; códigos de avaliação; códigos de liderança e códigos metodológicos.

Com o desvelamento desses códigos simbólicos ocultos, pretende-se a identificação, a evidenciação e a subversão dos mesmos para que o conhecimento possa ser reescrito, com a inferência, pelo aluno, dos múltiplos olhares reais e possíveis, a partir da desconstrução do olhar do poder hegemônico.

Consoante às orientações da concepção de infância, aqui apresentada à luz dos estudos da nova sociologia da infância, a pedagogia da participação percebe a criança como ator ativo em seu próprio processo de construção do conhecimento, dotado de capacidades e competências, e

com direito de coautuação na definição dos caminhos estabelecidos para apropriação da educação, e progressiva participação na sua cultura (OLIVEIRA-FORMOSINHO; KISHIMOTO; PINAZZA, 2007).

Assim sendo, a observação, a escuta, o diálogo e a negociação como elementos essenciais de uma ação participativa representam elementos constitutivos desse fazer pedagógico.

Educação pretende transformação, como construção de saberes praxiológicos, a construção dos conhecimentos na pedagogia da infância pretende a inter-relação entre os conhecimentos, interesses e opiniões dos alunos com os conhecimentos estruturados incorporados da sociedade e da cultura. No processo educativo, comprometido com um constituir-se humano, importa-se a pessoa e o corpo de conhecimentos, sua interação representa sua essencialidade.

Para que se estabeleça como um contexto educativo, a escola, como espaço de compartilhamento de ações intencionais entre diferentes atores com histórias, memórias e motivos, não pode prescindir a aproximação do seu currículo ao contexto de vida desses, atrelando-o ao capital cultural particular de origem do aluno. Como coloca Sacristán, (2004, p.89) “a escola não opera no vazio.” A criança, assim como toda pessoa, já é detentora de conhecimentos e experiências estabelecidos tradicionalmente que compõem sua identidade e que se apresentam como formas singulares e possíveis de interação com o mundo e relacionamento com a vida.

Na infância, as ações das crianças com o mundo se estabelecem principalmente através das atividades lúdicas, que atuam na constituição das suas identidades e subjetividades. Através de suas brincadeiras representam e reproduzem, de maneira ativa, o mundo, dando novos significados as suas próprias ações e possibilitando a geração de novos conhecimentos e aprendizagens.

Compreendendo a dimensionalidade do lúdico e proporcionando seu espaço nas realizações com as crianças, são lhes possibilitados espaços de formação para desenvolverem tanto capacidades criativas, imaginativas, e de observação, quanto valores e atitudes de desenvolvimento como pessoa.

Como alicerce para toda a aprendizagem e formação humana, a responsabilidade social e o comprometimento político para com a educação na infância são basilares na reflexão e ação crítica sobre o fazer educativo. A real incorporação das representações infantis, consentidas teoricamente, pressupõe a real transformação da ação pedagógica cotidiana, que ratifique à

criança o predicado cidadã, que proporcione a expansão das suas potencialidades e que considere suas capacidades participativas e seu poder legítimo de participação.

Reportando à Freire (1997), que a prática educativa garanta o “reconhecimento da assunção e da identidade cultural”, no exercício progressivo da autonomia, da responsabilidade, da sensibilidade, da solidariedade, da criticidade, promovendo a interatividade familiar e social. Em suas palavras (Ibidem, p. 41), que propicie ao educando "assumir-se como ser social e histórico como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar”.



## ***5. REFLEXÕES SOBRE CURRÍCULO***

---

Em vislumbre às realizações históricas da ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração, a reorganização e revisão da estrutura curricular do Sistema Básico de Ensino, em nível nacional, ainda não se consubstanciaram em todos os seus níveis de ensino, assim a proposta pedagógica das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, ainda não revisada, não direciona as ações curriculares particularmente para o novo primeiro ano.

Assim sendo, neste capítulo, abordaremos especificamente a questão curricular, suas manifestações e atuações nos diversos cenários sociais, para posterior proposição de um trabalho multidisciplinar significativo, que abranja todos os alunos em suas diferentes necessidades, em um espaço de reflexão de exercício para a decisão, para a responsabilidade social e política.

Como leme da prática escolar, o currículo expressa-se como considerável esteio que norteia o dia-a-dia do educador e da prática educativa. Tido que, sua configuração estabelece-se no interior de realidades históricas das diversas esferas que o constitui, a seleção e o desenvolvimento de seus conteúdos correspondem à uma determinada escolha cultural.

Em referência, Sacristán (2000) aponta que o currículo se assenta imerso em certas tessituras culturais, políticas, sociais, e escolares, estando impregnado de valores e sendo conformado por escolhas determinadas historicamente. Dessa forma, sua ação para a prática não pode pôr de parte uma apreciação crítica da conjuntura social em sua dimensionalidade histórica e ética com suas influências exercidas pelo sistema de valores e pelas pretensões humanas.

Como opção cultural, influenciando na busca por novos caminhos e novas formas de entendimentos e vivências, a reelaboração, ressignificação e recriação dessa cultura configuram-se cerne do currículo que se preocupa com as experiências dos alunos, no qual suas ações são apreendidas como simbolização do sujeito e não como manifestação do seu desempenho.

A prática pedagógica é a expressão ativa do currículo que ao ser estabelecido compreende a prática escolar dentro das especificidades de sua contextura, através dele a escola acontece, ou seja, apresenta-se como espaço central da atuação escolar. Como modelo de arranjo que desperta a aprendizagem escolar, mediando as relações entre suas práticas sociais e sua sociedade, o currículo norteia e organiza as várias dimensões curriculares, na expectativa de retratar o projeto

socializador, formativo e cultural da escola, apresentando-se como baldrame da ação educativa do educador comprometido.

Apreendido como conformador da prática educativa, o currículo evidencia-se como referência para as concretizações necessárias para transformação e consubstanciação da prática educativa que se possa realmente ser distinguida como prática de qualidade.

O estabelecimento de um currículo para uma educação de qualidade pressupõe a opção de conhecimentos que promovam transformações tanto em nível pessoal, quanto em nível coletivo, dispostos de maneira a permitir sua apreensão crítica, em direcionamento à formação de sujeitos autônomos, críticos e criativos, lúcidos dos processos constitutivos da realidade, e de seu papel como agente transformador dessa realidade.

A intervenção curricular pretende a transformação das pessoas para as quais se direciona, pretende a metamorfose dos seus modos de pensar e de sentir, dos seus comportamentos e das suas atitudes. O currículo, como local de produção e reprodução cultural, em meio a sua abrangência, apresenta-se como local de produção e reprodução de significados. Na contribuição da construção de identidades sociais e culturais, atua na construção de identidades e subjetividades do estudante, envolvendo tudo aquilo que ele é e se torna (NEIRA e NUNES, 2006), configurando-se em acordo com a época para o qual se destina.

Na perspectiva de Santomé (1998) qualquer intervenção curricular apresenta como um de seus desígnios principais, o desenvolvimento e a promoção da habilitação dos alunos para desempenharem seu papel como cidadãos ativos e críticos, com capacidade para comandarem suas próprias vidas, sobretudo ao que concerne à produção e aquisição de conhecimento, cidadãos participantes solidários e democráticos de, e para, uma sociedade também solidária e democrática.

Na multiplicidade conceitual de concepções de currículo, buscamos a percepção de Sacristán (2000) que se preocupa com a cultura real; a cultura no cotidiano das salas de aulas, que passa a existir da dinâmica processual das diversas relações, na qual deve o currículo ser entendido. Na amplitude do currículo real, vale a experiência vivida do aluno na escola, na complexidade de “todo um sistema de comportamento e de valores e não apenas de conteúdos de conhecimento à assimilar”, apresentando o currículo, assim, como “a soma de todo tipo de aprendizagens e ausências que os alunos obtêm como consequência de estarem sendo escolarizados” (Ibidem, p.86).

Na acepção como práxis, Sacristán (2000) aponta o currículo como ato social construído na ação mútua de suas influências. Agente na interatividade dinâmica do sistema em seus múltiplos domínios opera no seguimento conceutivo de significação, originado na integração espiralada da reflexão e da ação, onde os alunos participam no processo de constituição do conhecimento. Deve manifestar-se como prática refletida na atuação cíclica do planejamento, da ação e da avaliação.

Nos diferentes espaços de relacionamento entre a sociedade e a escola, os conhecimentos são produzidos em seus diferentes campos, sendo daí apreendidos para comporem o trato pedagógico. A validade da inclusão de determinado conhecimento na composição do conjunto de conhecimentos que devem ser disponibilizados, discutidos e transcendidos na escola, configura-se na própria consideração e análise de determinada expressão na dinâmica cultural específica do contexto em que se realiza.

Lembrando que o processo de definição curricular está envolto por valores e interesses que influenciam sua configuração, então assim, além de considerar-se a relevância e sua expressão na sociedade e na cultura, não se pode esquecer que as relações sociais de poder impregnam suas marcas na sua conformação estrutural.

Com uma visão geral da trajetória histórica do currículo, especificamente em referência à Educação Física, estabelecida aqui de maneira sintética com base em Neira e Nunes (2006), tem-se: o currículo que tem na ginástica sua expressão máxima, seguindo para a coerente eficácia esportiva expressa no “currículo esportivo”, contrastando com a preocupação de um desenvolvimento mais global do aluno na psicomotricidade; um “currículo motor ou desenvolvimentista” orientado pelos níveis de progressão e desenvolvimento motor do aluno, e uma preocupação neoliberal com a saúde que se expressa no “currículo saudável”, conjugando as concepções acríticas.

Prosseguindo, em contraversão à tradição, tem-se as apresentações das concepções críticas, com o “currículo crítico-superador” que, acompanhando ventos marxistas, emerge as discussões sobre as relações de poder, interesse e contestação, definindo a cultura corporal como objeto de estudo da Educação Física. Em seguimento, o currículo “crítico-emancipatório” pretende a emancipação do sujeito através da educação. Guiada pelos conceitos de “Formação

Humana” e “Capacitação”<sup>15</sup>, a concepção “sociocultural” apresenta-se como concepção condizente com uma atitude realmente crítica em consideração ao conjunto que envolve a trama educacional (Ibidem).

No currículo sociocultural, as manifestações da cultura corporal, em sua prática preocupam-se em abranger “o processo e a forma de produção cultural nas diferentes regiões e nos diferentes grupos sociais” (op. site PÉREZ GALLARDO), possibilitando a cada pessoa se apropriar dos elementos da cultura motora, em consideração às ações que concernem à sua realidade social.

Nossos novos tempos convocam novas ações educativas, não podemos conceber práticas senis (ainda tão presentes) nas escolas. A contemporaneidade educativa configura-se no caráter multicultural com sua diversidade e pluralidade, nesta ótica, importa conceber a escola, o currículo, como espaço de coexistência de culturas múltiplas, que perspectivem não a eliminação das diferenças, mas a ressonância mútua das heterogeneidades nos propósitos de igualdade.

Nesta perspectiva, Neira e Nunes (2006) apresentam orientações para o desenvolvimento de um currículo multicultural para a Educação Física, apontando a necessidade de um espaço de afirmação de culturas, de um espaço, não de substituição das práticas corporais próprias dos alunos, mas de reflexão e valorização dessas manifestações. Uma mudança de foco em direção à uma Educação Física repleta de significação “pessoal, social e cultural”, repleta de emoções e sentimentos.

A incorporação da cultura corporal patrimonial dos alunos na prática escolar da Educação Física oferece a expansão da compreensão de sua atuação na sociedade, possibilitando ir além, transcendendo os conhecimentos próprios em confrontação com outras possibilidades de conhecimentos desvendados no processo educativo.

As diferentes manifestações da cultura corporal, em sua amplitude, devem ser tematizadas pedagogicamente para que componham o currículo escolar, precisam ser selecionadas respeitando a caracterização particular do grupo social. A abordagem dessas manifestações na escola demanda a atenção para sua distribuição equitativa durante o ano letivo em garantia à uma

---

<sup>15</sup> “Formação Humana: normas, regras e regulamentos que servem de base para a organização de um grupo social; Capacitação: conhecimentos que se acreditam úteis para viver dentro dessa organização social” (PÉREZ GALLARDO et al., 2003, p.32).

disposição equilibrada dos mesmos assegurando que um componente não seja privilegiado em relação à outro.

Em síntese, na apreciação das discussões sobre as teorias do currículo, temos que, com significações determinadas socialmente, este é um artefato sociocultural que atua como espaço central de construção de identidades. Demarcado por interesses sociais específicos permeados pelas relações de poder, afirma-se como território político, devendo ser uma área de contestação, produção e transgressão dos sentidos e significados e não um dispositivo à mercê da ideologia dominante.



## ***6. PROPOSTA CURRICULAR***

---

No dinamismo do sistema, em referência à educação com as realizações da ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração, o desenvolvimento de orientações que auxiliem os educadores em sua atuação neste nível de ensino, apresenta-se como esteio para a prática compromissada com a reflexão teórica, vindo ao encontro das necessidades de orientação e reestruturação curricular, distinguindo-se na discussão das práticas pedagógicas que buscam adequar suas ações à essência infantil.

Nossos estudos estão vinculados ao trabalho desenvolvido por Pérez Gallardo et al. (1998), que estabelece uma proposta curricular para a Educação Física na “concepção sociocultural”. Essa concepção foi elaborada com os estudos sobre as influências do meio físico e social no desenvolvimento do ser humano no final da década de 1980, e está orientada principalmente pelos conceitos de “Formação Humana” e “Capacitação”, estabelecida sua orientação pedagógica, a “Sociabilização” (PÉREZ GALLARDO et al., 2003).

Na perspectiva sociocultural a orientação pedagógica da Educação Física, em sua especificidade, deve tornar realizável a inter-relação entre a cultura corporal própria do aluno e a cultura corporal estabelecida nas determinações históricas e sociais.

Os alunos como atores socialmente constituídos trazem incorporada uma bagagem social e cultural outorgando à orientação didática ter em atenção o capital cultural particular a cada um, facilitando a assimilação dos componentes da cultura corporal integrantes de cada grupo social e possibilitando sua ampliação, seu aprofundamento e sua qualificação crítica. Entendendo com Pérez Gallardo (op. site), que a cultura se adquire de forma espiralada, em um processo gradativo do local para o universal, embasada na cultura do grupo familiar, na cultura local, abrangendo respectivamente a cultura regional, a cultura nacional concluindo-se na apropriação da cultura internacional.

Nesta ótica da Educação Física escolar

... quem conhece, cria e pratica a cultura corporal é o aluno e cabe ao professor investigar estas manifestações para oferecer as informações necessárias e adequadas para que os alunos superem o conhecimento de senso comum atrelado à estas práticas. (op. site PÉREZ GALLARDO).

Para os primeiros anos do Ensino Fundamental Pérez Gallardo et al. (2003, p.20), colocam que o papel da Educação Física Escolar, é exatamente a integração dos elementos da cultura patrimonial do grupo familiar com as áreas do conhecimento, no sentido de que as ações do nosso grupo familiar são as que inicialmente integram nossas experiências, conformando-nos e nos identificando em determinada expressão cultural, em que a função do professor é a de “sistematizar o conhecimento do grupo familiar criando condições para que as experiências da criança possam ser vivenciadas, enriquecidas e transformadas com novos conhecimentos que fazem parte de seu entorno social”, possibilitando a internalização de elementos da cultura corporal ou motora que são importantes para o convívio em sociedade (PÉREZ GALLARDO et al., 1998).

Toda ação, como já dissemos, pressupõe emoção. E acredito que qualquer atuação profissional, principalmente quando envolvida com pessoas e respectivamente com suas emoções, não pode prescindir de identificação com elas e com o ofício, ou seja, é preciso gostar de crianças para ser professor de crianças, entender como se desenvolvem e como aprendem, apoiar suas relações familiares, sociais e com sua comunidade. A ação educativa na infância, independente de seu conteúdo, demanda atenção ao que lhe é próprio e significativo, demanda tato e sensibilidade para atender as suas necessidades.

Recomenda-se utilizar vocabulário acessível à compreensão das crianças; vocabulário simples, claro e conciso, mas enriquecido de suspense e surpresas que apreendam suas atenções e chamem-nas à imaginação; utilizar situações com as quais elas se relacionem e se identifiquem; utilizar materiais alternativos, alegres, coloridos que possam ilustrar as atividades e facilitar sua compreensão; servir-se da qualificação emotiva e interativa das músicas, neste caso, das músicas infantis e cantigas de roda; proporcionar que trabalhem com o maior número de sentidos no desenvolvimento da aprendizagem; que entrem em contato com o mesmo componente mais de uma vez, utilizando diferentes linguagens; que tenham espaço disponível para manifestarem e aplicarem o que foi mais significativo para elas no processo de aquisição de conhecimentos; e que tenham tempo para exporem seus medos, seus anseios, suas derrotas e suas vitórias, entre outras ações particulares às crianças com as quais você atua, tornando o ensino relevante em seu cotidiano.

Como disse Ayoub (2001, p. 53), “criança é quase sinônimo de movimento”, “é quase sinônimo de brincar”. Criança gosta de cor, luz, som, cheiro, gosto, agitação, fantasia, suspense,

surpresa, desafios, atenção, carinho, afeto, assim, ao educador, cabe não apenas dominar os conhecimentos teóricos, mas principalmente relacionar-se intimamente com seu aluno. Podendo influenciar os comportamentos e direcionar suas atitudes, o educador deve levá-lo a pensar autonomamente, refletindo de maneira crítica, capacitando-o a aplicar os conhecimentos em sua vida.

Abro aqui um parênteses para relatar uma experiência de aula com alunos do 4º ano, de uma escola municipal no interior de São Paulo. Próximo à escola existia um espaço em que havia uma sequência de mangueiras plantadas, palco de diversas atuações no contexto daquela comunidade e por isso apontado na avaliação como uma das possibilidades de local para desenvolvimento de uma aula. Quando em uma das aulas, anunciei que faríamos uma caminhada até às árvores e então subiríamos nelas, os olhinhos de todos brilharam. E assim seguimos, para alguns era a primeira vez que subiriam em uma árvore. Depois de algum tempo estávamos todos em cima de uma mangueira conversando sobre a experiência, foi então que um dos alunos, completamente extasiado, disse: - Hoje a Educação Física foi especial!

O educador deve desafiar o aluno, suscitar-lhe o espírito de investigação, incitar-lhe a pensar, e a entender nitidamente as relações de constituição da realidade e de construção do conhecimento por si mesmo, tendo claro seu direito e sua capacidade de corresponsabilidade nesse processo constitutivo.

Na implicação dialógica, o questionamento abre caminhos para as discussões que incitam a participação dos alunos. Questioná-los sobre seus conhecimentos sobre determinado tema os auxiliam em seu processo cognitivo e na produção de grandes idéias. Uma pergunta bem colocada tem a capacidade de atrair a atenção e provocar o raciocínio do aluno, e não deve nunca ser colocada para constrangê-lo.

Esta ação demanda impreterivelmente outra, ao questionar é preciso dar espaço para a resposta. Que importância se tem em formular uma pergunta sem o oferecimento do tempo hábil para a resposta? Os alunos devem ter tempo para formularem em suas próprias palavras sua compreensão, seu ponto de vista sobre determinado assunto. Assim, o professor precisa ouvir seus alunos, respeitá-los, ter sensibilidade no tratamento de colocações “erradas”, sem expô-los, mas orientando-os a descobrir a resposta “correta”, na concretização da ação dialógica tão significativa para o processo educacional.

Outra questão fundamental refere-se ao fato de que cada criança (aluno) deve ser considerada individualmente, o professor precisa dedicar tempo de atenção individual, precisa de tempo para observar cada aluno e assim poder entendê-lo e atendê-lo em suas especificidades. Talvez essa colocação possa parecer paradoxal para muitos educadores que possuem um elevado número de alunos e uma estrutura curricular que lhes encerram em uma grade sufocante de atividades, num verdadeiro “salve-se quem puder”, no entanto, isso não ratifica sua inobservância. É preciso entendê-los em seu aspecto amplo, na valorização do desenvolvimento de atitudes como respeito, dignidade, cooperatividade e na garantia do oferecimento de um ambiente saudável, seguro, responsável, qualificado e emocionalmente estabelecido, do qual o relacionamento pessoal individual é imprescindível.

Destacamos a metodologia do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física Escolar (GEPEFE) – UNICAMP, para a concretização crítica da prática educativa, lembrando que esta interpretação direciona-se para a atividade diária, para o desenvolvimento das práticas estabelecidas no planejamento elaborado a partir da apreensão das vivências dos alunos, apresentada na seguinte interpretação:

- \* Apresentação do tema da aula – **informação**;
- \* Levantamento do conhecimento dos alunos sobre o tema proposto – **reflexão**;
- \* Interlocução entre o conhecimento exposto e o conhecimento prévio dos alunos em relação ao tema - **integração**;
- \* Socialização dos conhecimentos individuais com os do grupo – **interpretação coletiva**;
- \* Apreensão crítica do conhecimento apresentado – **domínio conceitual**.

O domínio conceitual é atingido quando o aluno compreende e apreende os códigos simbólicos nos quais os conteúdos da cultura corporal são estabelecidos. Na consideração do capital cultural do aluno e na possibilidade de sua transcendência e apropriação de novas formas de conhecimento em interação com os demais alunos, resultante na nova interpretação coletiva.

Afora o conhecimento e a vivência dos conteúdos da cultura corporal pelos alunos, pretende-se sua capacidade em compreender os sentidos e os significados dessas manifestações na sociedade atual.

A prática da Educação Física que interconecta a cultura escolar com a vida dos alunos leva os estudantes a intervirem em sua autoformação, proporcionando a investigação da diversidade de significação cultural e a, então, reconstrução desses significados.

A concretização da capacidade analítica do aluno das influências culturais em seu próprio processo construtivo, determinantes de sua personalidade em sua configuração singular, confere sua afirmação como sujeito histórico e social, produto e produtor da cultura, e como sujeito dotado com potencialidade de atuação no processo de construção do conhecimento.

Assim sendo, a Educação Física Escolar deve dirigir o olhar para explorar e desenvolver o diálogo dos alunos com a cultura corporal, aumentando seu repertório, proporcionando que sejam os autores de seus próprios movimentos a partir de toda sua história de vida.

### ***6.1. Componentes da cultura corporal no primeiro ano do Ensino Fundamental***

---

**Jogos e Brincadeiras:** A diversidade de estudos que buscam definir Jogo e discutir as possibilidades de agrupá-lo em categorias, estabelecendo uma organização abrangente, deve-se à imensa gama de manifestações culturais que são consideradas como jogos e a representação de sua amplitude.

Procuramos entender o que é Jogo através das considerações de Caillois (1990). Segundo ele (Ibidem, p. 26) “(...) é indiscutível que o jogo deve ser definido como uma atividade livre e voluntária, fonte de alegria e divertimento”.

Em síntese, o autor define o jogo como: uma atividade “livre”, voluntária em que o objetivo é o divertimento e o prazer que a atividade em si proporciona; “delimitada”, ou seja, uma ação separada da realidade, com tempo e espaços delimitados para a sua ação; “incerta”, conhecer o resultado final do jogo descaracterizaria sua ação; “improdutiva”, não gera bens, mas pode movimentá-los; “regulamentada”, submete-se às regras e normas; “fictícia” (Ibidem).

Classifica o jogo em quatro categorias fundamentais, que são:

- \* **Agôn** (competição): palavra “de origem grega que significa ‘combate’” (LIMA, 2008, p. 74). Refere-se aos jogos de competição e combate, nos quais a igualdade de oportunidade é criada artificialmente;

- \* **Alea** (sorte): palavra “de origem latina que designa um ‘jogo de dados’” (Ibidem), sentido aleatório. Nesta categoria o resultado do jogo independe do comando do jogador, ou seja, está à mercê da sorte ou acaso;
- \* **Mimicry** (simulacro/simulação): palavra “de origem inglesa que designa mimetismo” ou imitação (Ibidem, p. 75). São os jogos de fantasia e imaginação dos participantes e observadores;
- \* **Ilinx** (vertigem): palavra “de origem grega que designa o ilingos – vertigem” (Ibidem, p. 75). Esses jogos pretendem (...)“destruir por um instante a estabilidade de percepção da consciência e levá-la a sentir um voluptuoso pânico” (CALLOIS, 1990, p. 43).

Todas as categorias podem ser expressas em duas esferas contrárias de maneira alternada ou associada, estabelecidas em “Paidia”, expressão de origem grega que corresponde ao jogo infantil, constituído pela liberdade, diversão, despreocupação; e em “Ludus”, expressão de origem latina que corresponde às regras.

Os jogos e brincadeiras aportam em sua essência valores e tradições, o que caracteriza sua bagagem antropológica como parte da produção da cultura de um povo. Como elementos do patrimônio cultural humano, devem ser garantidos a todos os alunos em sua dimensão como cultura (DAOLIO, 2004).

Na brincadeira a criança se relaciona com conteúdos culturais que ela reproduz e transforma, dos quais ela se apropria e dá significação. A brincadeira é a entrada na cultura, numa cultura particular, tal como ela existe num determinado momento, mas com todo seu peso histórico. (BROUGÈRE, 1995, p. 76)

**Ginásticas:** As Ginásticas em sua abrangência associam-se a uma diversidade conceitual, em que a idéia de exercitar-se e a melhoria da aptidão física integram a essência de suas diferentes solicitações. Pérez Gallardo (no prelo) discerne duas orientações para as ginásticas estabelecidas em Ginástica Formativa (Ginástica Natural, e Construída, também conhecida como calistênica ou localizada), e Ginásticas Competitivas (Artística, Rítmica, Aeróbica, Acrobática, Trampolim, Geral<sup>16</sup>).

---

<sup>16</sup> Embora a Ginástica Geral seja uma modalidade não competitiva, ela integra as modalidades regidas pela Federação Internacional de Ginástica (FIG).

A primeira relaciona-se com o desenvolvimento do potencial biológico, no qual a ginástica natural diz respeito ao desenvolvimento filogenético do ser humano e sua interação com meio, integrando o patrimônio genético humano. E a Construída, caracterizada como significante promotora do condicionamento físico, e da aquisição de habilidades motoras altamente estruturadas. Devido suas especificidades características, a Ginástica Formativa embasa os demais componentes da Cultura Corporal, apresentando-se como elemento de constituição da Educação Física.

As Ginásticas Competitivas procedem da Ginástica Formativa, todavia, com significação própria na competição resultaram outras modalidades com objetivos específicos.

**Danças:** A linguagem da Dança como expressão histórica e cultural representa os contornos e valores dessas expressões em grupo social determinado, através dos gestos corporais na expressão de pensamentos, sentimentos e emoções.

Pérez Gallardo (no prelo) classifica as danças segundo dois aspectos, sua origem e sua conotação moral. Segundo sua origem são classificadas em danças ancestrais, originárias ou autóctones, tradicionais ou folclóricas, populares, clássicas ou eruditas. Em relação à conotação moral são divididas em representativas, sensoriais, sensuais, sexuais, eróticas, e pornográficas. Apresentando, nessa ordem, quais devem fazer parte do trato pedagógico, indicando que as clássicas ou eruditas por demandaram um alto domínio técnico se apresentariam melhor em um espaço de atividade extra escolar, e que as eróticas e pornográficas não integrariam as danças que comporiam os conhecimentos tratados na escola<sup>17</sup>.

**Esportes:** Atividade com regras e regulamentos pré-definidos que determinam sua forma de realização, com caráter oficial e competitivo. Os participantes devem adequar-se às suas regulamentações para usufruir de sua prática.

O esporte como manifestação da Cultura Corporal, componente da Educação Física faz parte de suas ações, e como os demais componentes deve ser tratado e estudado consistentemente dentro de suas especificidades. Como fenômeno social, deve ser identificado em sua multiplicidade significativa, na realização crítica que culmine em sua apreciação, discussão e vivência, na capacitação de seu entendimento, e de sua interpretação pelo aluno.

---

<sup>17</sup> Para aprofundamento consultar: SBORQUIA, Silvia P. e GALLARDO, Jorge S. P. **A dança no contexto da educação física**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

Em nossa realidade, as atividades esportivas por sua exposição na mídia, e a amplitude de sua abrangência apresentam-se como manifestações próximas à maioria dos alunos, das quais o professor pode se valer inicialmente pela própria identificação destes com o componente. No entanto, os esportes, bem como, todos os componentes da cultura corporal, devem ser tratados pedagogicamente para que possam ser disponibilizados no interior da escola, sendo adaptados e discutidos nas realizações específicas de cada grupo social.

**Lutas:** Segundo Pérez Gallardo (no prelo) as lutas são atividades da Cultura Corporal que reproduzem as formas históricas de enfrentamento e de preparação para o combate, estando impregnadas de tradições e de formas ritualizadas de combate.

Atualmente muitas modalidades passaram pelo processo de esportivização, incorporando sua caracterização de regras e regulamentos específicos, entre elas o Caratê, o Judô, a Esgrima entre outras. Sua contribuição para a Educação Física Escolar demanda sua flexibilização, sendo interessante o trabalho com técnicas de desequilíbrio, de oposição, de ataque e defesa, e tratamento sobre as questões das brigas e da violência.

Pela sua especificidade, Pérez Gallardo (ibidem) aponta a Capoeira como a expressão de luta que melhor se ajusta ao trato pedagógico.

### **Elementos comuns aos componentes**

Para Pérez Gallardo et al. (2003, p. 79), existe elementos que estão presentes por entre os demais componentes da cultura corporal, como os elementos dos conhecimentos sobre o corpo, da ginástica formativa, já mencionada, e também, elementos das artes cênicas, musicais e plásticas que mesmo não sendo específicos da área permeiam os componentes.

O trabalho com cada um dos desses componentes na ação educativa para os anos iniciais do Ensino Fundamental pressupõe o reconhecimento das manifestações habituais do grupo familiar dos alunos, devendo ser principiado exatamente por aquelas com as quais os alunos tenham maior afinidade, seguidas pela abordagem das demais manifestações do entorno social, no caso do primeiro ano, das manifestações do entorno social local, próximo do aluno.

Assim sendo, neste período, o trabalho com as manifestações da cultura corporal, jogo, dança, ginástica, esporte e luta, deve condizer com as mais representativas da cultura patrimonial

e popular do aluno, ou seja, significativas na sua família e na sua localidade, sendo estas vivenciadas na conclusão da descrição e informação.

Cada manifestação deve ser disponibilizada na atribuição das seguintes disposições:

- \* ***Disposição autóctone ou original:*** as manifestações autóctones e/ou originais referem-se às atividades dos nossos primeiros povos, antes das confluências com as manifestações culturais dos países colonizadores, ou seja, em nosso caso no Brasil, as manifestações dos povos indígenas antes do contato com os não-indígenas. Ex. Jogos Kalapalo.
- \* ***Disposição folclórica ou tradicional:*** manifestações ligadas ao conjunto de usos, idéias e valores morais de determinado local, transmitidas de geração em geração, em geral oralmente e/ou por meio da observação. Essas manifestações são construídas e reconstruídas coletivamente e exercem fundamento vital para a comunidade em que se realizam.
- \* ***Disposição contemporânea:*** manifestações que estão sendo produzidas e consumidas pelos alunos no momento e em diferentes lugares, podendo, por esta razão, ser denominadas de manifestações populares. Sofrem grande influência das revelações em evidência na mídia.

## ***6.2. – Proposta Curricular para a Educação Física do primeiro ano do Ensino Fundamental na nova estrutura de nove anos de duração***

---

Especificamente para o primeiro ano do Ensino Fundamental os estudos de Pérez Gallardo et al. (2003) indicam que os componentes curriculares da Educação Física devem corresponder aos conhecimentos do grupo familiar e do entorno social da criança, concretizadas na cultura corporal patrimonial. Na proposta crítica, consciente e criativa da prática fundamentada teoricamente, que alicerça e valoriza as manifestações culturais corporais.

Contextualizando o primeiro ano do Ensino Fundamental, abalizado em nosso trabalho, na organização estrutural do sistema básico de ensino brasileiro, em referência às orientações curriculares para a Educação Física, direcionados pelas discussões do GEPEFE – UNICAMP temos os objetivos gerais em cada instância definidos na seguinte apreensão: para a Educação Básica o objetivo geral definiu-se na educação para a cidadania, direcionado à proporcionar aos alunos sua capacitação para exercerem seu papel como cidadãos ativos e críticos, orientados

pelas concepções de “Formação humana” e “Capacitação”. Sob esta estrutura, o objetivo geral para o Ensino Fundamental se estabelece na apropriação e na compreensão da cultura patrimonial e contemporânea. Afunilando para seus anos iniciais, o objetivo geral defini-se na apropriação dos conhecimentos da cultura corporal patrimonial, chegando à especificidade do objetivo geral para o primeiro ano dessa estrutura, direcionado para a apropriação dos conhecimentos da cultura corporal patrimonial em nível local.

Nesta ordem temos que, para o primeiro ano do Ensino Fundamental, a Educação Física possui um corpo de conhecimentos hierarquizado e estruturado nas manifestações da cultura corporal, cuja prática pedagógica está direcionada para a vivência com descrição e informação das manifestações trazidas pelos alunos e disponibilizadas e discutidas por intermédio do professor.

Essas manifestações da cultura corporal devem ser sistematizadas na escola de maneira lógica, rumando para a própria forma de apropriação da cultura, em que a relevância está em permitir transcender os conhecimentos proporcionando seu retorno elaborado à comunidade.

A proposta pedagógica consiste em trabalhar com todos os conhecimentos da cultura corporal em conjunto com os conhecimentos da cultura corporal particular a cada aluno, socializados em acordo com as especificidades dos níveis da Educação Básica, com a adequação da densidade e da complexidade das ações que são orientadas na “cultura corporal do grupo familiar e social próximo; cultura corporal patrimonial; e cultura corporal popular” (op. site PÉREZ GALLARDO).

Em suma os objetivos para este primeiro ano consistem na promoção da apreensão teórica e prática – domínio conceitual e vivência – das manifestações da cultura corporal patrimonial e da localidade do aluno (PÉREZ GALLARDO et al. 2003).

No quadro a seguir apresentamos um programa de intervenções para o primeiro ano do Ensino Fundamental, como um dos possíveis caminhos de desenvolvimento, cabendo-nos ressaltar que ao elaborar um programa de intervenções pedagógicas para uma determinada turma, seu capital cultural deve ser considerado, resultando assim, em trabalhos específicos de acordo com as peculiaridades de cada grupo.

Este programa de intervenções pedagógicas foi elaborado para uma turma de primeiro ano, já na nova estrutura do Ensino Fundamental, de uma escola municipal localizada no interior de São Paulo, a partir da caracterização de seu entorno social e do reconhecimento das práticas da

cultura corporal de seu grupo social, considerando os direcionamentos gerais e específicos (Educação Física) do Projeto Político Pedagógico da mesma. Faz parte da estrutura do planejamento escolar para a Educação Física da mesma do ano de 2007, no qual foi aplicado.

O levantamento das principais características pode ser realizado através de diferentes ferramentas, desde levantamento bibliográfico sobre a história da cidade, do bairro, da escola, bem como das especificidades biopsicossociais e emocionais dos alunos.

Analisar as fichas cadastrais de matrícula da escola, com as informações sobre a idade, classe social, endereço, composição familiar, informações sobre saúde do aluno, e demais informações específicas.

Nas primeiras aulas, realizar atividades que proporcionem apreender as principais atividades dos alunos na escola e fora dela, através de desenhos, atividades de livre escolha, observações de suas ações e brincadeiras no recreio, atividades para serem realizadas em casa que retratem o que eles fazem fora do horário escolar, individualmente e com a família, dentre diversas outras possibilidades.

**Quadro 04. Possibilidade de organização anual de planejamento para primeiro ano do Ensino Fundamental - Educação Física**

<b>Ano</b>	<b>Jogos e Brincadeiras</b>	<b>Danças</b>	<b>Ginásticas</b>	<b>Esportes</b>	<b>Lutas</b>
	<i>Folclóricas e populares</i>	<i>Folclóricas</i>	<i>Ginástica Artística</i>	<i>Atletismo</i>	<i>Jogos de combate</i>
<b>1º Ano</b>	Jogos e Brincadeiras comuns à cultura local <ul style="list-style-type: none"> <li>• Brincadeiras de roda</li> <li>• Jogos de pegar</li> <li>• Jogos de Esconder</li> <li>• Pular Corda</li> <li>• Peteca</li> </ul>	Brincadeiras Cantadas <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cantigas e danças de roda</li> </ul>	Descoberta da atividade ginástica. <ul style="list-style-type: none"> <li>• História</li> <li>• Exploração da atividade gímnica</li> </ul>	Atividades iniciais <ul style="list-style-type: none"> <li>• Corridas</li> <li>• Saltos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desequilíbrio</li> <li>• Imobilização</li> <li>• Oposição</li> <li>• Disputa</li> <li>• Ataque e defesa</li> </ul>
	<i>Construção de Brinquedos<sup>18</sup></i>	<i>Atividades rítmicas<sup>19</sup></i>	<i>Ginástica Rítmica</i>	<i>Badminton<sup>20</sup></i>	<i>Capoeira</i>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Barangandão (GR)</li> <li>• Instrumentos Musicais de Sucata (AT)</li> <li>• Jogo da memória (Sentidos - CC)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Noções de Rítmica (instrumentos musicais).</li> </ul>	Exploração e construção de materiais alternativos <ul style="list-style-type: none"> <li>• Arco</li> <li>• Fita (Barangandão)</li> </ul>	Descoberta da atividade <ul style="list-style-type: none"> <li>• História</li> <li>• Exploração da atividade</li> </ul>	Descoberta da atividade <ul style="list-style-type: none"> <li>• História</li> <li>• Instrumentos</li> <li>• Toques</li> <li>• Vivência das ações básicas</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Comemorações Juninas<sup>21</sup></i></li> <li>• Histórico</li> <li>• Músicas e danças típicas (Elaboração em grupo de uma dança para apresentação)</li> </ul>				

<sup>18</sup> Construção de brinquedos: Trabalho desenvolvido em conjunto com outros temas. O barangandão pode ser utilizado como material alternativo para vivenciar as ações do aparelho específico da Ginástica Rítmica, a fita, e o jogo da memória integra as ações do trabalho com os sentidos.

<sup>19</sup> Atividades rítmicas: Desenvolvidas com as demais atividades, jogos e brincadeiras, comemorações juninas, ginásticas, esportes, lutas.

<sup>20</sup> Badminton: A modalidade foi escolhida devido a aproximação dos alunos com o jogo peteca e atividades com raquetes. Lembrando que as atividades esportivas desenvolvidas na escola devem desprender-se da rigidez e padronizações do esporte competitivo para que possam integrar todos os alunos. A utilização de materiais alternativos e adaptações das regras de acordo com o grupo e, principalmente para o primeiro ano, o trabalho associado à dimensão lúdica são extremamente válidos.

<sup>21</sup> Comemorações juninas: as comemorações juninas como patrimônio da cultura brasileira compõem o currículo da maioria das escolas, desta forma como parte já integrante do conteúdo, demanda a consideração de suas manifestações. Assim, em trabalho conjunto, professor e alunos podem transcender os conhecimentos com composições próprias a partir dos conhecimentos sobre o tema.

***Quadro 05 – Elementos que contribuem com os componentes da Cultura Corporal***

<b><i>Elementos que contribuem com todos os componentes</i></b>	<b><i>Conhecimento sobre o corpo</i></b>	Consciência corporal <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecimento das partes do corpo: externas e internas</li> <li>• Orientação espacial e temporal</li> <li>• Apuração dos sentidos</li> </ul>
	<b><i>Elementos das artes</i></b>	Construção de brinquedos Atividades rítmicas.

Como já mencionamos, é preciso atentar para que a distribuição e oferecimento durante o ano, dos diferentes componentes da cultura corporal sejam proporcionados de forma equitativa.

Ressaltamos a importância de disponibilização de tempo disponível de trabalho em que os alunos possam aplicar o que aprenderam e a vivenciarem sua ludicidade, na expressão de seu direito, para que possam transcender suas possibilidades de atuação. O espaço de trabalho livre pode ser proporcionado, com diversos objetivos e de diferentes formas, dentre eles:

- Escolha de uma manifestação dentre as disponibilizadas (durante o bimestre; o mês, dependendo da organização das atividades) para serem novamente vivenciadas;
- Escolha de qualquer manifestação da cultura corporal que queiram vivenciar, tendo sido elas já vivenciadas nas aulas ou não;
- Tempo de trabalho livre na caixa de areia, no parque, ou em outro local de afinidade dos alunos, quando este não é disponibilizado em outros horários da ação educativa, principalmente para os primeiros anos.

Por meio das representações, principalmente das representações lúdicas que ocorrem no tempo de trabalho livre, que devem ser disponibilizadas às crianças como parte integrante do planejamento, podemos observar como entendem e compreendem o mundo, sendo uma ferramenta excepcionalmente útil no processo de avaliação do desenvolvimento.

Ressaltamos ainda que propiciar o espaço de trabalho livre para os alunos, não significa dirimir a responsabilidade do trabalho do educador e da instituição neste momento, contudo significa ao educador assumir-se como agente socializador, auxiliador no processo de aquisição e

construção do conhecimento, devendo articular facilitando a expressão e a participação de todos os alunos.

Cabe destacar que a disponibilização lúdica na educação, não faz referência a uma prática apenas de jogos e brincadeiras, e tão pouco a uma prática na qual os conteúdos são transmitidos exclusivamente por meio de jogos, contudo a uma ação pedagógica criada conscientemente na observação, reflexão e interpretação do capital cultural do aluno.

É necessário, antes de tudo, criar exatamente os espaços que proporcionem o conhecimento mútuo, para que se possa aproximar de sua identidade cultural e assim trabalhar com atividades que harmonizem com seus interesses, tendo sempre em mente os objetivos aos quais se direciona.

Disponibilizar espaços em que possam descobrir, criar, reinventar, disponibilizar uma infinidade de materiais e meios de possibilidades de invenções e reinvenções, disponibilizando trocas de conhecimentos e de experiências, compartilhando com os alunos suas vivências e enriquecendo-as.

Este direcionamento não é facilmente concretizado, ao contrário, a aplicação de uma proposta pedagógica que dê corpo ao caráter lúdico, demanda entusiasmo, mas principalmente competência para o educador que intente disponibilizá-lo em sua completa dimensão, inter-relacionando teoria e prática, e atentando para os conflitos nas interações dos diferentes setores sociais, políticos e econômicos, para sua transformação.

### ***6.3. – Modelo de Projeto: Dança: jogos e brincadeiras folclóricos e tradicionais – Brincadeiras cantadas***

---

Elencamos o tema dança, na disposição folclórica e/ou tradicional, nas atividades das brincadeiras cantadas, disposto no planejamento anual da proposta de ação com os componentes da cultura corporal, para ser detalhado como uma possível forma de desdobramento de trabalho, que pode ser organizado pelo professor em projetos, em seminários, etc. Escolhemos a disposição em projetos para nos organizarmos.

*Tema:* **Dança: jogos e brincadeiras folclóricos e tradicionais – Brincadeiras cantadas**

---

Com seu potencial de transmitir emoções e sentimentos, a música contribui com todas as áreas da Cultura, e sua riqueza nos permite atuar no âmbito das sensações, riqueza que não pode ser ignorada no espaço escolar.

Dentro dos diversos caminhos, precisamos afunilar as possibilidades para significá-las dentro do nosso contexto, bem como da especificidade da área de Educação Física, e assim oferecer aos alunos um conteúdo ao mesmo tempo representativo e superador.

Destacamos o papel importante que as brincadeiras cantadas exercem em idade escolar. Elas são elementos verdadeiramente representativos e eficazes na produção de diferentes formas de linguagem e vias de expressão, como o teatro, a dança, o desenho, e tantas outras. Através delas coloca-se o corpo nas palavras e também se expressa as palavras através desse corpo.

As brincadeiras cantadas ajudam a criança a perceber a totalidade do grupo, por meio dos movimentos, dos sons e pela unidade e sincronia dos movimentos encontrados principalmente nas brincadeiras de roda. Com a formação de um grande e único corpo, estabelecida em algumas cantigas e brincadeiras temos uma forma concreta e corporal do todo.

Por meio do gesto, a linguagem corporal reúne todas as outras formas de expressão, aqui o corpo é nossa referência básica, sendo o veículo para os movimentos como temas centrais da expressão corporal se produzirem e comunicarem-se.

Todo cuidado é pouco, no sentido de atentar para que esse tipo de atividade não se torne mera repetição mecânica de movimentos, desprezando um excelente espaço de criação, no qual as crianças podem criar novos gestos e movimentos e dar novos significados às ações do jogo, interagindo entre o diálogo verbal e o diálogo corporal.

**Quadro 06 – Modelo de Projeto - Dança: jogos e brincadeiras folclóricos e tradicionais – Brincadeiras cantadas**

Tema:	<b>Dança: jogos e brincadeiras folclóricos e tradicionais – Brincadeiras cantadas</b>
Definição:	Encenação ou representação de uma estória cantada.
Descrição:	Trabalhar com jogos e brincadeiras infantis, especificamente as brincadeiras cantadas, ligadas à tradição local.
Objetivos:	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Promover e proteger as memórias do patrimônio cultural do grupo familiar em relação às brincadeiras cantadas, através da transmissão e do registro;</li> <li>* Trazer ao conhecimento dos alunos as brincadeiras cantadas que seus pais e avós brincavam quando criança;</li> <li>* Fazer a interlocução das brincadeiras cantadas da época dos avôs e pais e dos alunos nos dias atuais.</li> <li>* Oportunizar um espaço para a interação entre o aluno e seu grupo familiar;</li> <li>* Ampliar o acervo de brincadeiras cantadas conhecidas pelos alunos;</li> <li>* Histórico das brincadeiras cantadas;</li> <li>* Trabalhar com ritmo e expressão;</li> <li>* Oportunizar o trabalho com diferentes linguagens: música, jogo, teatro, dança;</li> <li>* Possibilitar a linguagem de expressão através do corpo.</li> </ul>
Estratégias Metodológicas:	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Contextualização do brinquedo cantado (recursos audiovisuais, gincanas)</li> <li>2. Entrevista com familiares</li> <li>3. Brincadeiras Cantadas: <ul style="list-style-type: none"> <li>* Rememorar as brincadeiras cantadas conhecidas pelo grupo</li> <li>* Seleção das brincadeiras mais significativas para: <ul style="list-style-type: none"> <li>Ensino da melodia</li> <li>Construção da gestualidade (original e reelaborada)</li> <li>Contextualização</li> <li>Interpretação: discussão da letra e do tema abordado</li> </ul> </li> </ul> </li> <li>4. Confecção do livro de colorir sobre brincadeiras cantadas</li> </ol>

O projeto pode ser desenvolvido de diferentes formas, de acordo com a turma a ser trabalhada e suas características, de acordo com a realidade escolar e da comunidade na qual está inserida.

A seguir apresenta-se uma possível organização para o primeiro ano de acordo com a especificidade do trabalho, em que o professor pode se dispor de infinitos recursos para desenvolver cada aula. Pensando em um currículo com duas aulas semanais, o projeto está direcionado para o período de um mês, lembrando que o conteúdo faz parte de um contexto maior, dentro dos temas da Cultura Corporal, devendo-se atentar para o oferecimento equitativo dos temas.

***Quadro 07 – Modelo de organização por aula***

Ensino Fundamental (1º Ano)	
Encontros	Conteúdos
1	Apresentação do tema.
2	Levantamento das brincadeiras cantadas que conhecem e brincam.
3	Construção da gestualidade (original e reelaborada), pluralidade das manifestações.
4	Entrevista com os avós e bisavós das crianças, ou responsáveis sobre as brincadeiras com músicas que eles brincavam quando crianças (tarefa feita em casa e conversada em aula).
5	Brincadeiras de vovós (participação de avós para ensinarem as brincadeiras de roda de sua infância na escola).
6	Confecção do livro de colorir sobre brincadeiras cantadas.

As estratégias metodológicas podem ser desenvolvidas de diversas maneiras. Dentro das atividades elencadas, elencamos algumas formas de ações. Foi escolhido o trabalho em pequenos grupos para proporcionar uma maior socialização, ao mesmo tempo em que cria oportunidades para todos atuarem. Alguns exemplos dentre vários outros podem ser:

\* trabalho para casa com as brincadeiras cantadas que conhecem. Pode ser através do registro das brincadeiras que conhecem de forma escrita (ajuda dos pais para os que ainda

não sabem escrever), desenhos, colagens, etc.; registro em áudio ou vídeo (ajuda dos pais); seleção de músicas que possuam sobre o tema; entre outras;

\* pesquisa com as brincadeiras cantadas;

\* apresentação (demonstração pessoal, áudio, vídeo, etc.) das brincadeiras que conhecem para os demais grupos (escolher apenas algumas);

\* ensino de duas (ou mais, depende do tempo disponível) brincadeiras aos demais grupos com discussão sobre outras formas de brincar a mesma brincadeira e/ou complementação do professor;

\* entrevista com avôs, pais e/ou responsáveis com posterior discussão em aula;

\* trabalho com a gestualidade das brincadeiras originais e reelaboradas em pequenos grupos, ou em único grupo orientado pelo professor, ou em interface com outro tema, através de apresentações, brincadeiras, etc.;

\* Conceito e classificação das brincadeiras cantadas: gincana, caça ao tesouro, quiz, desafios, etc.

**Referências:** .....

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: educação física**. 2 ed. – Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

PÉREZ GALLARDO, Jorge Sergio. **Concepção e Metodologia da Ginástica Geral na Unicamp. Proposta Metodológica de Ginástica Geral**. (no prelo)

PAIVA, Ivone M. R. de. **Brinquedos Cantados**. 2 ed. Sprint. Rio de Janeiro. 2000.

**Sugestões de Sites e Leitura:** .....

PARAGUASSU, Edinho. **Brinquedos manuais**. Sonopress. Ritmo da Amazônia Ind. e Comércio Fonográfico Ltda.

PIMENTEL, Altamar de Alencar, PIMENTEL, Cleide Rocha da Silva. **Esquindô-lêlê: Cantigas de roda**. – João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2002.

SANTOS, Michele. *Do conto dramatizado à dramatização do conto*. Monografia. (Graduação) Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, orientação Jorge S. Pérez Gallardo, Campinas, 2004.

**Jogos Infantis:** Brinquedos cantados:

\*<http://www.terrabrasileira.net/folclore/manifesto/jogos/j-canto.html>

\*<http://www.jangadabrasil.com.br/realejo/series/rondasinfantis.asp>

\*<http://www.palavracantada.com.br>

#### **6.4. Avaliação**

---

A avaliação engloba todo o contexto da ação educativa, sendo assim necessário avaliar além dos alunos, o processo educativo, suas ações, o grupo e o professor, ou seja, “a avaliação deve servir para problematizar a ação pedagógica, e não apenas para atribuir um conceito ao aluno” (BETTI e ZULIANI, 2002, pp.77-78).

Neste sentido, a avaliação deve ser um processo contínuo de reorientação da ação educativa em sua totalidade, em que a autoavaliação faz parte das ações tanto dos professores como dos alunos.

O processo de avaliação, em específico na Educação Física, deve ser despido de seus paradigmas exclusivamente biológicos e considerar o “ser” aluno por completo considerando também os aspectos cognitivo, afetivo, social e cultural.

Para o primeiro ano a avaliação deve ser consubstanciada cotidianamente, com observações sistemáticas e assistemáticas considerando as múltiplas dimensões que compõem o ser humano, e com o registro das relações dos alunos com as manifestações da cultura corporal, e com seus próprios corpos, outorgando ao professor elementos que lhe possibilitem aferir o enriquecimento das possibilidades de expressão do aluno, de seu repertório motor, de suas relações sócio-afetivas, de sua disposição e participação, e da sua apreensão crítica e criativa das manifestações da cultura corporal.

A avaliação em Educação Física deve preocupar-se com a ação e conhecimento das práticas corporais, e tem que relacionar-se com os objetivos do programa de ensino, devendo os instrumentos de avaliação condizer com a especificidade de desenvolvimento dos alunos em questão.

A diversidade de estratégias avaliativas dispostas durante todo o ano letivo possibilita uma abrangência maior de análise do aluno em sua completude, e também da totalidade do processo educativo. Averiguação das atividades representativas para o grupo; observações diárias; registro das atividades e do comportamento dos alunos; diálogos; registro pelos alunos das atividades realizadas e das que foram mais significativas para eles, podendo ser feito, no caso de crianças ainda não alfabetizadas, através de desenhos, colagens, fotos, pesquisa com os pais, etc.; apuramento em grupo dos conhecimentos adquiridos sobre os temas abordados; representações das manifestações estudadas através de expressões que são significativas para as crianças como, contos, histórias, confecção de audiobook, livros de colorir, etc.

Temos que atentar como professores, para desatar os laços com uma visão estereotipada, para não correremos o risco de interferir no espaço de ação da criança, no processo criativo e nos efeitos de produção dos alunos, facilitando-lhes o enriquecimento de sua forma de comunicação e relação com o mundo, de sua autodeterminação como indivíduo coletivo.

## 7. CONCLUSÕES

---

"...aprender não é um ato findo. Aprender é um exercício constante de renovação..."

Paulo Freire

Conclusão é sinônimo de término, fim, acabamento. Mas na verdade em educação, conclusão significa exatamente o seu antônimo – começo. Como pode ser isso? Ao “concluirmos” o aprendizado de alguma coisa, são nos abertas portas, que revelam não o fim de um determinado caminho, mas o começo de várias outras possibilidades.

Cabe ao professor ser esse abridor de portas de possibilidades aos seus alunos, orientá-los no desvelamento dos códigos simbólicos ocultos por trás das ações, orientá-los na condução da apreensão crítica do conhecimento, na sua afirmação como pessoa ativa no seu processo educativo, conscientes da influência que recebem do mundo e da que exercem sobre ele. Cabe-lhe articular, facilitando a expressão e a participação de todos os alunos, ou seja, cabe-lhe desempenhar seu papel de agente socializador, que “seja capaz de se apropriar das mais avançadas pedagogias e ciências educacionais para relacioná-las com sua especificidade” (KUNZ, 2006, p. 16).

Assim, imputa-se ao professor, o mesmo dinamismo característico do mundo moderno, outorgando-lhe ser um estudante eterno, apresentando assim a seriedade de seu profissionalismo perante seu ofício, perante seu aluno e perante a educação, pois o constante estudo é elemento imprescindível para a profissão de professor (GADOTTI, 2000).

Durante a fase final de redação desta dissertação, enclausurada em meu cantinho, fui surpreendida algumas vezes exatamente por elas, as responsáveis pelas preocupações desse estudo – as crianças. Inquietas por saber quando eu terminaria de fazer meu trabalho para poder, enfim, brincar com elas. Achejavam-se, rodeavam-me, davam uma olhadela, e enfim perguntavam: - Quantas páginas faltam? Então, na decepção da conclusão que não vinha, mudavam o questionamento: – Para que você está fazendo isso? Ou, - por que você tem que fazer isso?

Porque você tem que fazer isto? Quem leciona ou já lecionou já se fez essa pergunta algum dia. Algumas vezes completamente frustrado se perguntando se aquela era realmente a profissão que deveria seguir, outras vezes, lembrando das palavras de Paulo Freire, certo de que poderia se tornar eterno naqueles que educa. É nessa segunda ótica que comecei a relembrar o que me havia motivado a estudar tal tema, e a pensar sobre o que havia sido estruturado aqui.

Observando práticas ainda conservadoras, algumas extremamente rígidas, em que o principal instrumento de diálogo da direção era literalmente o megafone, nas quais crianças cada vez mais novas eram submetidas, e certos de que as ações ali desenvolvidas fariam parte da constituição daquelas crianças enquanto ser humano, buscamos refletir sobre as ações educativas do Ensino Fundamental para as crianças na busca de outras realidades possíveis.

A busca de outras realidades, outras possibilidades, demanda a apreensão da realidade atual, para sua transformação e transcendência. Assim, refletir criticamente sobre a estrutura educacional, em projeção à ocasião histórica brasileira, consistiu a base para termos claro, as correlações políticas e econômicas que regem as orientações educacionais, e a rede que é tecida nas atuações dos mecanismos de ordem mundiais, evidenciando as disposições legais estabelecidas para sua orientação, possibilitando a guia para as ações que pretendíamos para o primeiro ano do Ensino Fundamental.

Como vimos, a implantação do Ensino Fundamental de nove anos não começou com a promulgação da lei que a instituiu em direcionamento às necessidades educacionais, mas constituiu, e ainda constitui, todo um processo envolto nas protagonizações econômicas que influem diretamente nas suas políticas e ações.

O novo arranjo estrutural, com a inclusão das crianças de seis anos nesse segmento, convoca a reestruturação do sistema de ensino brasileiro, ainda em organização, demandando a compatibilização da nova estrutura a uma proposta pedagógica adequada ao público em questão.

Assim, evidenciamos que a ação educativa na infância, como ação direcionada à crianças, deve existir-se na caracterização das especificidades das esferas que as constituem. Desta forma, atuar em respeito à sua afirmação como pessoa infantil, e suas singularidades, mesmo nas caracterizações dos diferentes níveis de ensino.

Como construção social particular, a infância deve ser apreendida em seu lugar e espaço, onde suas manifestações devem ser consideradas e valorizadas pela sua própria expressão, e não pelas expressões dos adultos sobre elas. A criança precisa ser ouvida e reconhecida como

partícipe na constituição de seus relacionamentos sociais, em que o modo de fazer pedagógico voltado a ela reconheça sua competência, seus direitos e seu espaço de atuação no presente. Educação que promova transformação, conscientização e efetivação da formação humana e cidadã. Pedagogia participativa que problematize, dialogue, e se apresente devidamente contextualizada, sita na ação praxiológica de interação entre prática, teoria e valores.

Discutimos no decorrer do trabalho, autores que apresentam a essencialidade do lúdico na infância, no entanto, nas práticas educacionais, embora a importância dada ao lúdico tenha ganhado sustento, muitas vezes o que encontramos é justamente a atividade lúdica utilizada como recurso pedagógico, ou seja, como instrumento de trabalho destinado a desenvolver capacidades específicas e atingir objetivos estabelecidos a priori, ignorando sua dimensão como fenômeno da cultura. Principalmente nesta fase, as atividades lúdicas também podem ser utilizadas para facilitar sua aquisição de conhecimentos, porém sua essencialidade não se restringe à sua instrumentalização.

Como dimensão da cultura, principalmente de constituição de culturas na infância, suas formas de ação e significação organizam as relações infantis, e como fenômeno cultural, as atividades lúdicas como características próprias da infância devem ser contempladas e enfatizadas nas ações pedagógicas, integrando o currículo escolar.

Importante ressaltar que em várias discussões sobre a importância do brincar na infância e na escola, observamos o tratamento da necessidade de assegurar a atividade lúdica inerente à Educação Infantil ou ao Ensino Fundamental, esquecendo-se completamente de que o direito de brincar é da criança, e não de um ou outro nível de ensino. A atividade lúdica, “como modo de ser e estar no mundo”, constitutivo das identidades e subjetividades das crianças, apresenta-se como seu direito legítimo e exatamente por esse motivo deve ser assegurada nos espaços de sua convivência.

Na especificidade de nossa atuação, buscamos disponibilizar uma proposta de ação para o primeiro ano do Ensino Fundamental, preocupando-nos em proporcionar a apreensão crítica dos componentes da cultura corporal, em acordo com as particularidades infantis, locais e patrimoniais. Tendo em mente que a abordagem sociocultural apresenta-se como proposta crítica que possibilita sua concretização.

Em suma, nossa proposta para a Educação Física do primeiro ano do Ensino Fundamental na nova estrutura de nove anos de duração, propõe para este a integração e apropriação dos

elementos da cultura corporal patrimonial do grupo familiar e do entorno social da criança, vivenciados na complexidade característica de condição da sua compreensão.

Atentando para a organização tempos disponíveis em que possam exercitar sua criatividade, seu corpo, e sua imaginação, que possam exercitar e compartilhar o que aprenderam, que possam optar de maneira crítica pela atividade que mais lhe aprouver, e para que possam exercitar seu direito de ser criança.

Porque tenho que fazer isto?

Para que o professor não tenha que levar um copo de casa para cada aluno beber água, nem se limitar diante de administrações receosas das próprias (in)competências. Para que o parque não esteja sempre trancado, e o recreio rigidamente organizado. Para que os alunos tenham direito de expressar suas emoções/movimentos, tenham direito de viver sua infância enquanto ainda crianças, e como crianças possam ter direito...

... ao ócio, direito de viver momentos de tempo não programado pelos adultos.  
 ... a sujar-se, direito de brincar com a terra, a areia, a lama, as pedras.  
 ... aos sentidos, direito de sentir os gostos e os perfumes oferecidos pela natureza.  
 ... ao diálogo, direito de falar sem ser interrompida, de ser levada a sério nas suas idéias, de ter explicações para suas dúvidas e de escutar uma fala mansa, sem gritos.  
 ... ao uso das mãos, direito de pregar pregos, de cortar e raspar madeira, de lixar, colar, modelar o barro, direito de amarrar barbantes e cordas, de acender o fogo.  
 ... a um bom início, direito de comer alimentos sãos desde o nascimento, de beber água limpa e respirar ar puro.  
 ... à rua, direito de brincar na rua e na praça e de andar livremente pelos caminhos, sem medo de ser atropelada por motoristas que pensam que as vias lhes pertencem.  
 ... à natureza selvagem, direito de construir uma cabana nos bosques, de ter um arbusto onde se esconder e árvores nas quais subir.  
 ... ao silêncio, direito de escutar o rumor do vento, o canto dos pássaros, o murmúrio das águas.  
 ... à poesia, direito de ver o sol nascer e se pôr e de ver as estrelas e a lua.<sup>22</sup>

E principalmente para que cada vez mais alunos possam dizer, e professores possam ouvir: Hoje a Educação Física (aula) foi especial!

---

<sup>22</sup> Adaptação dos “Dez Direitos Naturais das Crianças”, apresentados no texto “O melhor de tudo são as crianças”, de Rubem Alves, disponível em < <http://rubemalvesdois.wordpress.com/2010/02/10/o-melhor-de-tudo-sao-as-criancas/>>. Último acesso 02/01/2010.

## **REFERÊNCIAS**

---

ALMEIDA, Paulo Nunes. **Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos**. 5 ed. São Paulo: Edições Loyola, 1987.

ARAÚJO, Raimundo Luiz Silva. **Financiamento da Educação Básica no Governo Lula: elementos de ruptura e de continuidade com as políticas do Governo de FHC**. Dissertação (Mestrado). Universidade de Brasília. Brasília, DF, 2007.

ARIÈS, Phillipe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro. Zahar, 1981.

ARELARO, Lisete Regina Gomes. O ensino fundamental no Brasil: avanços, perplexidades e tendências. In: **Revista Educação e Sociedade**, vol. 26, n.92, Campinas, Especial - Out. 2005, pp. 1039-1066. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

\_\_\_\_\_. FUNDEF: uma avaliação preliminar dos dez anos de sua implantação. In: **30º Reunião Anual da ANPED**. GT: Estado e Política Educacional, n.05-3866. 2007, Caxambu, MG, disponível em <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT05-3866--Int.pdf>>

AYOUB, Eliana. Reflexões sobre a Educação Física na Educação Infantil. In **Revista Paulista de Educação Física**. Suplemento nº. 4, pp. 53 – 60, 2001.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões: a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Sumus, 1984.

BERGE, Yvonne. **Viver o seu corpo: por uma pedagogia do movimento**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

BETTI, Mauro; ZULIANI, Luiz Roberto. Educação Física Escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esportes**. v.1, n.1, p.73-81, 2002.

BORBA, Ângela M. **Culturas da infância nos espaços-tempos do brincar: um estudo com crianças de 4 – 6 anos em instituição pública de educação infantil**. Tese de doutorado. Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. Rio de Janeiro, Niterói: 2005.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 1995.

\_\_\_\_\_. **Brinquedo e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

CAILLOIS, Roger. **Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem**. Lisboa: Cotovia, 1990.

CALLEGARI, César. **O FUNDEF e a municipalização do ensino fundamental no estado de São Paulo**. São Paulo: Aquariana, 2002.

\_\_\_\_\_. **Um avanço para a educação nacional**. 2007. Entrevista disponível em <[http://www.cereja.org.br/arquivos\\_upload/ensinofundamental\\_cesarcallegari.pdf](http://www.cereja.org.br/arquivos_upload/ensinofundamental_cesarcallegari.pdf)>. Último acesso em 27/12/2010.

CASTELLANI FILHO, Lino. **A Educação Física no Sistema Educacional Brasileiro: Percursos, paradoxos e perspectivas**. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Campinas, SP. 1999.

CHARLOT, Bernard. **La mistification pédagogique**. Paris: Payot, 1976.

CHÂTEAU, Jean. **Psicología de los juegos infantiles**. Moreno: Editorial Kapelusz, 1958.

\_\_\_\_\_. **Jogo e a criança**. São Paulo: Summus, 1987.

CRUVINEL, Cristina Lúcia Calicchio Gonçalves. **Políticas de educação obrigatória: o ensino fundamental com 9 anos de duração**. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Campinas, SP: [s.n.], 2009.

DAOLIO, Jocimar. **Da cultura do corpo**. Campinas, SP. Papyrus, 1995.

\_\_\_\_\_. A Antropologia Social e a Educação Física: possibilidades de encontro. In: CARVALHO, Yara Maria de, RUBIO, Katia (Orgs.). **Educação Física e Ciências Humanas**. São Paulo, Editora Hucitec, 2001.

\_\_\_\_\_. **Educação Física e o conceito de cultura**. Campinas, SP. Autores Associados, 2004.

DAVIES, Nicolas. FUNDEB: A redenção da Educação Básica? In: **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 753-774, out. 2006. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

\_\_\_\_\_. O Governo Lula e a educação: a deserção do Estado continua? In **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 25, n. 86, p. 245-252, abril 2004 245. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

DEL PRIORE, Mary (org.) **História das crianças no Brasil**. São Paulo, Contexto, 1991. 3. ed.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MÜLLER, Fernanda. Infâncias, Tempos e Espaços: um diálogo com Manuel Jacinto Sarmiento. In: **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.1, pp.15-24, Jan/Jun 2006. Disponível em: <[www.curriculosemfronteiras.org](http://www.curriculosemfronteiras.org)>.

FERREIRA, Mayara Carrijo; ROCHA, Maria Silvia P. de M. Librandi da. As relações entre famílias e professoras de primeiro ano do ensino Fundamental: a avaliação em foco na EMEF Edson Luis Chaves. In: **Anais do XIV Encontro de Iniciação Científica da PUC-Campinas** - 29 e 30 de setembro de 2009.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo: evidências do caso brasileiro. In: **Revista Educação e Sociedade** [online]. 1998, vol.24, n.1, pp. 37-69.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1997.

GADOTTI, Moacir. **Escola Cidadã**. São Paulo - Cortez. Autores Associados, 1992.

\_\_\_\_\_. **Perspectivas Atuais da Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

GALLAHUE, David Lee, OZMUN, John C. **Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos**. 3º ed. - São Paulo: Phorte, 2005.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro. Guanabara Koogan, 1989.

GHIRALDELLI JR, Paulo. **História da Educação**. São Paulo: Cortez, 1991.

GOULART, Cecília. Ensino Fundamenta de nove anos: tempos de rever conceitos de infância, de ensino e aprendizagem e de escola. In BRASIL/MEC/SEED. TV ESCOLA/SALTO PARA O FUTURO. **Especial: Ensino Fundamental de nove anos**. Boletim 22. Rio de Janeiro, Nov. de 2006.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogos tradicionais infantis: o jogo, a criança e a educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

\_\_\_\_\_. (Org.). **O direito de brincar**. 4 ed. São Paulo: Scritta, 1998.

\_\_\_\_\_. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 2002.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil – a arte do disfarce**. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1987.

\_\_\_\_\_, As crianças de 0 à 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e/é Fundamental. In: **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 797-818, out. 2006. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

\_\_\_\_\_, BASÍLIO, Luiz Cavalieri. **Infância, educação e direitos humanos**. 3º ed. - São Paulo. Ed. Cortez, 2008.

KUNZ, Elenor. Pedagogia do esporte, do movimento humano ou da educação física? In: KUNZ, E.; TREBELS, A. H. Educação física crítico-emancipatória. Ijuí, Unijuí, 2006, p.11-22.

LEBOVICI, Serge, DIATKINE, René. **Significado e função do brinquedo na criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

LIMA, José Milton de. **O jogo como recurso pedagógico no contexto educacional**. São Paulo; Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista, Pró-reitoria de graduação, 2008.

LIMA, Maria José Rocha; DIDONET, Vital. (Orgs). **FUNDEB: avanços na universalização da educação básica**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira, 2006.

LINZMAYER GUTIERREZ, Luis Alberto. **Formação Humana e Educação Física**. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação Física. Campinas, 2008.

LUZ, Arisa Araujo da. **Com o bicho carpinteiro no corpo: a difícil passagem da pré-escola à escola**. Dissertação (Mestrado). Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Departamento de Pedagogia. Ijuí, RS, 1998.

MALUF, Ângela Cristina Munhoz. **Brincar: prazer e aprendizado**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. A Legislação educacional: uma das fontes de estudo para a história da educação brasileira. In **Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”** [s.d]. Disponível em: <[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos\\_frames/artigo\\_072.html](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_072.html)>, acesso em 27 de novembro de 2009.

MINTO, Lalo Watanabe. Globalização, transição democrática e educação (inter) nacional (1984...). In **Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”** [s.d.]. Disponível em: <[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/periodo\\_transicao\\_democratica\\_intro.html](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/periodo_transicao_democratica_intro.html)>, acesso em 27 de novembro de 2009.

MONLEVADE, João Antônio Cabral; SILVA, Maria Abádia da. **Quem manda na educação no Brasil?** Idéa Editora – Brasília, 2000.

MONTANDON, Cléopâtre. Sociologia da Infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. **Cadernos de Pesquisa**, Nº 112. FCC, São Paulo - Março de 2001, p.33-60.

MORO, Catarina de Souza. Ensino fundamental de 9 anos: o que dizem os professores do 1º ano. In: **Revista Educação**, 2009, vol., no.34, p.271-271.

MUKHINA, Valéria. **Psicologia da idade pré-escolar**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

MÜLLER, Fernanda. Infância nas vozes das crianças: culturas infantis, trabalho e resistência. In: **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 95, p. 553-573, maio/ago. 2006. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

NAVARRO, Mariana Stoeterau. **Reflexões acerca do brincar na educação infantil**. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação Física. Campinas: SP, 2009.

NEIRA, Marcos Garcia e NUNES Mário Luiz Ferrari. **Pedagogia da cultura corporal: críticas e alternativas**. São Paulo: Phorte Editora, 2006.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato.(Org) **Pedagogia da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PÉREZ GALLARDO, Jorge Sergio (Org.). **Educação física escolar: do berçário ao ensino médio**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

\_\_\_\_\_. (Coord.). **Contribuições à formação profissional**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2000.

\_\_\_\_\_; OLIVEIRA, Amauri A. Bássoli de; ARAVENA, César Jaime. **Didática de educação física. A criança em movimento: jogo, prazer e transformação**. São Paulo. FTD, 1998.

\_\_\_\_\_. **Concepção e Metodologia da Ginástica Geral na Unicamp. Proposta Metodológica de Ginástica Geral**. No Prelo.

PINTO, José Marcelino de Rezende. A política recente de fundos para o financiamento da educação e seus efeitos no pacto federativo. In: **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, pp. 877-897, out. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

REVISTA EDUCAÇÃO. **Bourdieu pensa a educação**. 2009. Editora segmento. Especial: Biblioteca do professor, edição nº 5. ISSN 1415-5486.

RUIZ, João Álvaro. **Metodologia científica: guia prático para eficiência nos estudos**. São Paulo: Atlas, 1979.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre, ArtMed, 2000.

\_\_\_\_\_. O currículo e a diversidade cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flávio. (Orgs). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. (6 ed.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

SANTOS, Michele. **Do conto dramatizado à dramatização do conto**. Monografia. (Graduação) Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, orientação Jorge S. Pérez Gallardo, Campinas, 2004.

SANTOS, Santa Marli Pires dos (Org.). **A ludicidade como ciência**. Petrópolis. RJ: Vozes, 2001.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão; VIEIRA, Livia Maria Fraga. Agora seu filho entra mais cedo na escola: a crianças de seis anos no ensino fundamental de nove anos em Minas Gerais. In: **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p.775-796, out. 2006. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1998.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. In: **Revista Educação e Sociedade**. Campinas. v. 26, n.91, pp. 361-378, Maio/Ago. 2005. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

\_\_\_\_\_. As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da Segunda Modernidade. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. **Crianças e Miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto, Portugal: Asa Editores, 2003.

SAVIANI, Dermeval. As concepções pedagógicas na história da educação brasileira. In: **Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”**, disponível em: <[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos\\_frames/artigo\\_036.html](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_036.html)>, acesso em 27 de novembro de 2009.

\_\_\_\_\_. **Pós-graduação no Brasil: histórico e situação atual**. Aula Inaugural da Pós-Graduação da Faculdade de Educação Física da UNICAMP, proferida em 20 de março de 2007.

SILVA, Igínia Caetana Finelli. **A (Re)invenção da municipalização do ensino: o avesso e o direito na representação social dos responsáveis pela gestão do ensino fundamental público no município**. 2003. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Campinas, SP: [sn], 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu; GENTILI, Pablo. (Org). **Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. CNTE, Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_; MOREIRA, Antonio Flávio. (Orgs). **Currículo, Cultura e sociedade**. (2 ed. revista). São Paulo: Cortez, 1995.

SIROTA, Régine. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. São Paulo: **Cadernos de pesquisa**, n. 112, Mar/2001. Disponível em <[www.scielo.br/pdf/cp/n112/16099.pdf](http://www.scielo.br/pdf/cp/n112/16099.pdf)>.

TOMMASI, Livia De; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio. (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. (2 ed.). São Paulo: Cortez, 1998.

VIGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação Social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.  
\_\_\_\_\_. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

## DOCUMENTOS LEGAIS

---

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

BRASIL. Presidência da República. Decreto-**Lei nº 8.529**, de 02 de Janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Primário. Rio de Janeiro, RJ, 02 de Janeiro de 1946. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/34646490/Decreto-8529-1946-ensino-primario>>. Acesso 23 de Março de 2011.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 4.024**, de 20 de Dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 20 de Dezembro de 1961. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm)>. Acesso 03 de Dezembro de 2009.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa Lei de Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. Brasília, DF, 11 de agosto de 1971. Disponível em: <[http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/l5692\\_71.htm](http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/l5692_71.htm)>. Acesso 03 de Dezembro de 2009.

\*<sup>23</sup>BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília – DF, 20 de Dezembro de 1996.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 10.172**, de 9 de janeiro de 2001 - Aprova o Plano Nacional de Educação. Brasília - DF, 09 de Janeiro de 2001. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm)>. Acesso 03 de Dezembro de 2009.

---

<sup>23</sup> \*Todas as referências destacadas com asterisco estão disponíveis em <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12624:ensino-fundamental-publicacoes&catid=195:seb-educacao-basica](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12624:ensino-fundamental-publicacoes&catid=195:seb-educacao-basica)>. Último acesso em: 25 de Janeiro de 2010).

\*BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 11.114**, de 16 de maio de 2005 – Altera os arts. 6, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Brasília – DF, 16 de maio de 2005.

\*BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 11.274**, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece 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. Brasília – DF, 6 de fevereiro de 2006.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 4.494**, de 20 de Junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB. Brasília, DF, 20 de junho de 2007.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. Brasília – DF, 24 de dezembro de 1996.

BRASIL. Câmara de Educação Básica. **Parecer CEB 04/98**, de 29 de Janeiro de 1998. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Brasília – DF, 29 de Janeiro de 1998.

BRASIL. Câmara de Educação Básica. **Parecer CEB n.º 20/98**, de 2 de dezembro de 1998. Consulta relativa ao Ensino Fundamental de 9 anos. Brasília – DF, de 2 de dezembro de 1998. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb020\\_98.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb020_98.pdf)>. Acesso em 03 de Dezembro de 2009.

\*BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 24/2004** de 15 de setembro de 2004. Estudos visando ao estabelecimento de normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. Brasília - DF, 15 de setembro de 2004.

\*BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 6/2005, de 8 de junho de 2005**. Reexame do Parecer CNE/CEB nº24/2004, que visa o estabelecimento de normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. Brasília - DF, 8 de junho de 2005.

\*BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 3/2005**, de 3 de agosto de 2005. Define normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração.

\*BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 18/2005**, de 15 de setembro de 2005. Orientações para a matrícula das crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental obrigatório, em atendimento à Lei nº 11.114/2005, que altera os arts. 6º, 32 e 87 da Lei nº 9.394/96. Brasília - DF, 15 de Setembro de 2005.

\*BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 39/2006**, de 8 de agosto de 2006. Consulta sobre situações relativas à matrícula de crianças de seis anos no Ensino Fundamental. Brasília – DF, 8 de Agosto de 2006.

\*BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 41/2006**, de 9 de agosto de 2006. Consulta sobre interpretação correta das alterações promovidas na Lei nº 9.394/96 pelas recentes Leis nº 11.114/2005 e nº 11.274/2006. Brasília - DF, 9 de Agosto de 2006.

\*BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 45/2006**, de 7 de dezembro de 2006. Consulta referente à interpretação da Lei Federal nº 11.274/2006, que amplia a duração do Ensino Fundamental para nove anos, e quanto à forma de trabalhar nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Brasília - DF, 7 de Dezembro de 2006.

\*BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 5/2007**, de 1º de fevereiro de 2007. Consulta com base nas Leis nº 11.114/2005 e nº 11.274/2006, que tratam do Ensino Fundamental de nove anos e da matrícula obrigatória de crianças de seis anos no Ensino Fundamental. Brasília - DF, 1º de Fevereiro de 2007.

\*BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 7/2007**, de 19 de abril de 2007. Reexame do Parecer CNE/CEB nº 5/2007, que trata da consulta com base nas Leis nº 11.114/2005 e nº 11.274/2006, que se referem ao Ensino Fundamental de nove anos e à matrícula obrigatória de crianças de seis anos no Ensino Fundamental. Brasília – DF, 19 de Abril de 2007.

\*BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 4/2008**, de 20 de fevereiro de 2008. Orientação sobre os três anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos. Salvador - BA, 20 de Fevereiro de 2008.

\*BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 22/2009**, de 09 de dezembro de 2009. Diretrizes Operacionais para a implantação do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília - DF, 09 de Dezembro de 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. **Portaria nº10/2009**, de 4 de agosto de 2009. Indicações para subsidiar a construção do Plano Nacional de Educação 2011 – 2020. Brasília – DF, 4 de agosto de 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/C EB nº 20/2009**, de 11 de Novembro de 2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília - DF, de 11 de Novembro de 2009. Acesso em: 03 de Dezembro de 2009.

BRASIL. Câmara dos deputados. **Estatuto da criança e do adolescente**: Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, Lei n. 8.242, de 12 de outubro de 1991. – 3. ed. – Brasília : Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2001. 92 p. – (Série fontes de referência. Legislação; n. 36).

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais** – Volume 7 – Educação Física. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Departamento de políticas da Educação Infantil e Ensino Fundamental. Coordenação Geral do Ensino Fundamental. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações gerais**. Brasília. Julho/2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de 9 anos: passo a passo do processo de implantação**. 2º ed. Brasília. Setembro, 2009.