



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Marina Mitie Kawanishi

AS DIFERENTES CONCEPÇÕES DA
EDUCAÇÃO DO CORPO NA
EDUCAÇÃO INFANTIL DE CAMPINAS

Campinas
2007



Marina Mitie Kawanishi

**AS DIFERENTES CONCEPÇÕES DA
EDUCAÇÃO DO CORPO NA
EDUCAÇÃO INFANTIL DE CAMPINAS**

Trabalho de Conclusão de Curso
(Graduação) apresentado à Faculdade de
Educação Física da Universidade
Estadual de Campinas para obtenção do
título de Licenciado em Educação Física.

Orientadora: Profa. Dra. Silvia Cristina Franco Amaral

Campinas
2007

UNIDADE FEF	1266
N.º CHAMADA:	Tcc/unicamp
	K179d
V.	Ex.
TOMAR B2/	2539
PRD:	
☐	☒
PREÇO	11,00
DATA	25/05/08
N.º CPD	420200

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA FEF – UNICAMP

K179d Kawanishi, Marina Mitie.
As diferentes concepções da educação do corpo na educação infantil de campinas / Marina Mitie Kawanishi. – Campinas, SP: [s.n.], 2007.

Orientador(a): Sílvia Cristina Franco Amaral.
Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas.

1. Corpo. 2. Educação física. 3. Educação infantil. I. Amaral, Sílvia Cristina Franco do. II. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física. III. Título.

asm/fef

Marina Mitie Kawanishi

AS DIFERENTES CONCEPÇÕES DA EDUCAÇÃO DO CORPO NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE CAMPINAS:

Este exemplar corresponde à redação final do Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) defendido por Marina Mitie Kawanishi aprovado pela Comissão julgadora em: 27 / 11 / 2007.


Profa. Dra. Silvia Cristina Franco Amaral
Orientadora

Prof. Ms. Nelson Figueiredo de Andrade Filho
Banca examinadora

Campinas

2007

Dedicatória

Dedico este trabalho a todas e todos que consideram a educação física uma prática pedagógica potencializadora da transformação radical de nossa sociedade.

Agradecimentos

*Gracias a la vida, que me ha dado tanto
Me ha dado el sonido y el abecedario
Con él las palabras que pienso y declaro
Madre, amigo, hermano y luz alumbrando
La ruta del alma del que estoy amando.*

*Gracias a la vida, que me ha dado tanto
Me ha dado la marcha de mis pies cansados
Con ellos anduve ciudades y charcos
Playas y desiertos, montañas y llanos
Y la casa tuya, tu calle y tu patio.*

(Violeta Parra)

Agradeço a todos que continuaram me amando e sendo meus companheiros, mesmo depois deste semestre conturbado, de aulas, trabalho, militância e monografia, em que eu fiquei chata, nervosa e doente!

Agradeço minha querida orientadora, profª Silvia, que - sem saber - me fez, no decorrer dos debates em aula, não abandonar a educação física como área de trabalho e campo de luta; agradeço a orientação nesta monografia, que seria um horror sem a sua contribuição.

Agradeço aos meus pais, Gilmar e Sula, e ao meu irmão Daniel, pelo apoio quase incondicional quando decidi prestar educação física e morar em Campinas. Agradeço às visitas que me fizeram nos momentos em que mais precisei, na compreensão pelas minhas mudanças de casa quase anuais, pelo acolhimento toda vez que fugi para a casa de vocês! Ah, um agradecimento especial para a dona Sula pela revisão gramatical!

Agradeço ao Ricardo, meu companheiro, camarada, direção, amigo, marido e namorado, com quem pude dividir tudo, tudo até agora – até os pais e os irmãos, de vez em quando. Obrigada por me forçar a ir às aulas quando quase desisti de cansaço. Obrigada por cuidar de mim quando chegava tarde da noite e por alegrar os meus momentos difíceis!

Agradeço aos camaradinhos do Domínio Público, pelos anos valorosos de luta no Movimento Estudantil, do qual me despeço em alguns dias! Agradeço aos camaradas do Coletivo Socialista Rosa do Povo pela formação marxista e possibilidade de intervenção partidária e revolucionária.

Agradeço aos meus companheiros militantes da educação física, em especial Marief, Mateus, Heitor, Carlão e Xisinho, que contribuíram para a

minha capacidade de particularização da política geral à especificidade da educação física.

Agradeço as meninas Liane, Taís e Cris (FEF03N), que só consegui conhecer mais profundamente neste último ano de faculdade. São umas gracinhas, companheiras de estágio, também estão pesquisando sobre a Educação Infantil e estão me ensinando muita, muita coisa! Queria tê-las conhecido melhor antes!

Agradeço às meninas da CEMEI “Christiano Osório de Oliveira”, com quem trabalho todos os dias, que me apresentaram o universo da Educação Infantil e de cara fizeram eu me apaixonar.

Agradeço a Regina e a Júlia, Orientadoras Pedagógicas das Instituições de Educação Infantil analisadas, pela abertura e disponibilidade, e sem as quais este trabalho não seria possível.

Obrigada!

KAWANISHI, Marina Mitie. **As diferentes concepções da educação do corpo na educação infantil de Campinas**. 2007. 54f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação)-Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

RESUMO

Este trabalho pretende analisar as diferentes concepções de educação do corpo presentes nas instituições de Educação Infantil do município de Campinas, a partir da reflexão teórica da temática e dos seguintes indicativos presentes em documentos norteadores da prática pedagógica nestas instituições: a) as concepções filosóficas e os pressupostos teóricos, b) as concepções de educação do corpo e a coerência com os pressupostos teóricos, e c) os apontamentos de prática pedagógica e a coerência com as concepções de educação do corpo. Considerando que na rede municipal não há uma disciplina específica da educação física e nem a presença de um especialista da área, nossa análise passa por propostas que se apresentam com espaços e tempos claramente determinados para a educação do corpo e propostas que se apresentam de maneira difusa, dispersa, submersa em projetos mais amplos, multidisciplinares.

Palavras-Chaves: Educação do corpo; Educação física; Educação infantil

KAWANISHI, Marina Mitie. **As diferentes concepções da educação do corpo na educação infantil de Campinas**. 2007. 54f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação)-Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

ABSTRACT

This paper aims to analyze the different conceptions of corporal education in institutions of Infantile Education in the city of Campinas, from the theoretical reflection of the thematic and the following indicative in pedagogic practice of these institutions: a) Philosophical and theoretical conceptions; b) the conceptions of corporal education and the coherence with its theory and philosophical conception; c) the indications of pedagogic practice and the coherence with the conceptions of corporal education. Considering that there isn't a specific discipline in the municipal education that deals with physical education and there isn't either the presence of a specialist of the area, our analysis carries proposals that have clearly determined spaces and time for corporal education and diffuse, dispersed proposals covered by larger and multidiscipline projects.

Keywords: Corporal education; Physical education; Infantile education

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

PPP	Projeto Político Pedagógico
CC	Currículo em Construção
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
CEMEI	Centro Educacional Municipal de Educação Infantil
FEF	Faculdade de Educação Física
ME	Movimento Estudantil
DCE	Diretório Central dos Estudantes
CAEF	Centro Acadêmico de Educação Física
ExNEEF	Executiva Nacional dos Estudantes de Educação Física
EF	Educação Física
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
OP	Orientadora Pedagógica
IEI	Instituição de Educação Infantil

SUMÁRIO

1 Introdução.....	10
2 A educação do corpo na Educação Infantil.....	15
3 O interacionismo de Piaget e Vygotsky – compreendendo os pressuportos teóricos	23
4 Os documentos – entendimentos e desentendimentos.....	29
4.1 O documento Currículo em Construção – versão preliminar	30
4.2 PPP EMEI “Maria Célia Pereira” – PPP1	35
4.3 PPP CEMEI “Leonor Motta Zuppi” – PPP2	39
4.4 PPP EMEI “Agostinho Páttaro” – PPP3	41
4.5 PPP CEMEI “Christiano Osório de Oliveira” – PPP4	43
5 Conclusões.....	46
Referências Bibliográficas	48
Anexos	51
ANEXO A	52

1 Introdução

*O que foi feito amigo
De tudo que a gente sonhou?
O que foi feito da vida?
O que foi do amor?*

*Quisera encontrar
Aquele verso menino que escrevi
Há tantos anos atrás.*

*Falo assim sem saudade
Falo assim por saber
Se muito vale o já feito
Mais vale o que será.*

*E o que foi feito é preciso conhecer
Para melhor prosseguir.*

*Falo assim sem tristeza
Falo por acreditar
Que é cobrando o que fomos
Que nós iremos crescer.*

*Outros outubros virão
Outras manhãs plenas de sol e de luz.*

(Milton Nascimento, Fernando Brant e Márcio Borges)

Apesar do universo da Educação Infantil ser algo novo em minha vida, já me encontro apaixonada. Durante a minha graduação, tive diferentes experiências de trabalho com crianças: recreação, projetos de extensão da FEF, projetos fora da FEF... Mas o contato real com a escola e a Educação Infantil tive apenas agora, no meu último ano de graduação, com a disciplina Estágio Supervisionado e com o meu trabalho como monitória de Educação Infantil pela Prefeitura Municipal de Campinas.

Esse contato “tardio” foi importante, na medida em que pude, durante as minhas diversas experiências na graduação, “definir” a matriz teórica que embasa o meu dia-a-dia enquanto educadora e este trabalho de conclusão de curso.

Lembro-me de uma fala do professor Lino Castellani Filho, no meu primeiro ano de graduação, na aula de História da Educação Física. Ele dizia que participar do Movimento Estudantil é uma experiência importante, que pode até atrasar a conclusão do curso, mas que nos envolveria em debates e questionamentos que não necessariamente teríamos em sala de aula e nos propiciaria uma visão mais ampla do próprio curso, da universidade e da sociedade.

De fato, o Movimento Estudantil atrasou a minha conclusão do curso em um ano. Particpei de uma gestão do Centro Acadêmico de Educação Física (CAEF), de duas gestões da Executiva Nacional dos Estudantes de Educação Física (ExNEEF), de quatro gestões do Diretório Central dos Estudantes da Unicamp (DCE), além dos órgãos de decisão da FEF (Comissão de Ensino e de Extensão). E foi a partir da luta em defesa da universidade pública, gratuita e de qualidade, na greve contra a Reforma da Previdência de 2003, na luta contra o veto do governador Alckmin ao aumento de verbas para a educação aprovada pela Assembléia Legislativa, na briga contra os cursos pagos na Unicamp e por outra concepção de Extensão Universitária, na luta contra a Reforma Universitária de Lula, contra a aprovação das Diretrizes Curriculares da Educação Física, contra a Regulamentação da Profissão, na greve contra os Decretos do governador José Serra, nos atos, nas ocupações, nos encontros, nos debates, nas aulas públicas, nas manifestações, que pude construir uma visão mais ampliada de educação física, de universidade, de escola e de sociedade.

Afinal, como é possível refletir sobre a educação física escolar e a educação do corpo sem questionar o papel da escola? Como debater a instituição escola sem historicizá-la e contextualizá-la? Como contextualizá-la sem entender a sociedade e a realidade em que vivemos, sem compreender o modo de produção capitalista e a divisão social em classes, o Estado burguês, o imperialismo e o neoliberalismo?

Nessas reflexões, assumi o materialismo-histórico-dialético enquanto teoria filosófica. Marx, Engels, Lênin, Althusser, Gramsci, Pistrak, Vygotsky, Florestan

Fernandes, Demerval Saviani, Plínio de Arruda Sampaio Jr., Roberto Leher, são alguns teóricos que embasam a minha concepção de sociedade e de educação.

Conseqüentemente, assumi um lado – o da classe trabalhadora – e o engajamento político enquanto parte constitutiva de todos os meus afazeres, na busca constante de coerência com a teoria. A organização e a luta são uma necessidade real da classe trabalhadora para a sua libertação, para o fim do Estado burguês e consolidação de uma sociedade sem classes.

Neste trabalho, ao analisarmos a educação do corpo nas instituições de Educação Infantil, dialogaremos com as diferentes concepções deste agir pedagógico na realidade brasileira.

Para esta investigação, dialogaremos com o conteúdo do Currículo em Construção – versão preliminar (1998), documento que orienta o trabalho pedagógico na Educação Infantil em Campinas, e dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) de quatro instituições municipais de Educação Infantil do distrito de Barão Geraldo (CEMEI Christiano Osório de Oliveira, EMEI Agostinho Páttaro, EMEI Maria Célia Pereira e CEMEI Leonor Motta Zuppi).

Hoje não há institucionalizado nos Centros Educacionais Municipais de Educação Infantil (CEMEIS) e nas Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIS) uma disciplina específica para a educação física, nem um profissional especializado para a área. Cabe a todo o coletivo pedagógico da escola (orientadoras pedagógicas, diretoras, professoras e monitoras) elaborar e implementar a forma como os elementos constitutivos da educação do corpo devem aparecer no dia-a-dia destas instituições.

Richter, Vaz (2005) nos mostram que a *educação e disciplinarização do corpo* na Educação Infantil acontece, consciente ou inconscientemente, durante toda a rotina das EMEIs/CEMEIs: nos momentos do sono, da alimentação, do parque, da roda de conversa, das atividades orientadas, das festas. Apesar de considerar a profundidade dessa constatação, não analisaremos neste trabalho todos os momentos e elementos de possível disciplinarização e educação do corpo. Nem tampouco

analisaremos somente o que aparece como *a hora da educação física*, com caráter escolarizado, uma disciplina à parte.

Observamos que a educação do corpo se apresenta nos PPPs de duas formas: com espaço e tempo claramente determinados ou de maneira difusa, dispersa, submersa em projetos mais amplos, multidisciplinares. Portanto, analisaremos os indicativos presentes nestas duas formas, e tentaremos observar os recursos mais recorrentes nestes documentos para tentar distinguir quais concepções da educação do corpo estão presentes de forma predominante.

No capítulo *A educação do corpo na Educação Infantil* traçamos elementos que nos ajudarão a compreender como as diferentes concepções e abordagens da educação do corpo ganharam espaço e legitimidade no interior das IEIs.

No capítulo *Os documentos – entendimentos e desentendimentos* analisaremos o conteúdo do Currículo em Construção e dos Projetos Político-Pedagógico das IEIs a partir das seguintes categorias de análise: *matriz teórica* (qual teoria filosófica e teoria da educação norteiam os documentos em questão?), *concepção de educação do corpo* (qual concepção de educação do corpo trazem os documentos? É coerente com a matriz teórica?) e *prática pedagógica* (quais os indicativos para a prática pedagógica os documentos trazem? São coerentes com a concepção de educação do corpo?).

Nosso trabalho não pretende generalizar nem ser representativo de toda a cidade de Campinas - os PPPs de quatro instituições de Educação Infantil situadas no distrito de Barão Geraldo são uma pequena amostra. Nosso objetivo é dar um pontapé inicial, que deve se ampliar para outros trabalhos, que analisem outras IEI, em outras regiões de Campinas, ou em outras cidades brasileiras, que entrevistem as educadoras e realizem estudo em campo.

Também não é o objetivo deste trabalho defender a presença de uma disciplina específica ou de um especialista na área para lidar com a educação física nas instituições de Educação Infantil. Acreditamos que a presença do especialista pode

ofertar um salto qualitativo na coerência entre teoria e prática, mas isso por si só – como defende Ayoub (2005) - não garante a não fragmentação das práticas educativas e a não dicotomização entre os *momentos do corpo* e os *momentos do intelecto*. Os meios fundamentais para que a educação física seja parte coerente de todo o conjunto do projeto pedagógico e planejamentos das aulas devem ser: a) a qualidade na formação das educadoras e gestoras – diretoras, OPs, professoras e monitoras - para a compreensão das diferentes abordagens da educação física e; b) o compartilhamento das diversas especificidades de formação e atuação das educadoras de Educação Infantil.

Trazer à tona as compreensões e abordagens ocorrentes no cotidiano das EMEIS/CEMEIS pretende contribuir para uma maior sistematização e apontamentos de como a educação do corpo, a educação física e os elementos da cultura corporal devem ser trabalhados na Educação Infantil.

2 A educação do corpo na Educação Infantil

*Já lhe dei meu corpo
Minha alegria
Já estanquei meu sangue
Quando fervia
Olha a voz que me resta
Olha a veia que salta
Olha a gota que falta
Pro desfecho da festa
Por favor...*

*Deixe em paz meu coração
Que ele é um pote até aqui de mágoa
E qualquer desatenção, faça não
Pode ser a gota d'água...*

(Chico Buarque)

Conforme nos relembra Richter e Vaz (2005), por mais que o debate crítico no campo da educação física escolar tenha avançado bastante, de forma geral na Educação Infantil:

ainda permanecemos enquadrados em tempos e espaços limitados vinculados aos padrões escolarizantes, nos quais a educação física 'dá uma mãozinha' aos demais campos do saber e mantém-se enraizada no mero domínio das habilidades psicomotoras, desconsiderando a multiplicidade concreta da experiência infantil, inclusive no que se refere às práticas corporais. (RICHTER, 2005, p.80).

Taborda de Oliveira (2006) nos resgata que o processo de institucionalização da escolarização de massas (graduada e seriada) ocorrido no Brasil no século XIX veio ancorado em discursos de afirmação do novo Estado nacional, no enaltecimento dos benefícios da modernidade, da industrialização e da urbanização, e baseados na apologia da ciência (positivista), ao progresso, da racionalidade e da civilização. Esse processo deu abertura para a implementação de teorias higienistas e eugênicas na escola, no que se refere aos tempos e espaços escolares, preocupação com o descanso, a alimentação, a higiene, o inculcamento de valores e hábitos, a

disciplinarização, o fortalecimento da “raça”. Era o momento do surgimento da *gymnastica*, da *hygiene*, dos *trabalhos manuaes*, das prendas domésticas, dos exercícios militares, da educação física, do desenho, do canto orfeônico, entre outros.

Esse novo modelo de escola conferia ao corpo certo papel. A influência da ciência moderna naquele momento perpetuou a compreensão do homem a partir de uma visão dualista, dividido entre *corpo* e *mente*, ou em *razão* e *emoção*, onde o corpo era estudado a partir das ciências biológicas e igualado a uma estrutura mecânica, com um papel subalterno ao intelecto, a serviço do intelecto.

Neste sentido, Bracht (1999) alertou para o equívoco de alguns teóricos da nossa área “de que o predomínio do conhecimento das ciências naturais [...] como conhecimento fundamentador da EF, significava a ausência de reflexão pedagógica”. Segundo ele o corpo precisava ser alvo da educação, pois se entendia que a partir da disciplinarização e domesticação do corpo seria possível controlar as vontades o comportamento e o carácter dos indivíduos - ou seja, o termo educação do corpo não reflete uma preocupação de agora.

Era possível identificar uma “educação corporal” em auxílio a uma “educação intelectual”¹ – e é possível ainda hoje: no capitalismo, “o corpo sofre a ação, sofre várias intervenções com a finalidade de adaptá-lo às exigências das formas sociais de organização da produção e da reprodução da vida” (BRACHT, 1999, p. 71), existe a necessidade de formar o corpo produtivo, o corpo saudável, o corpo deserotizado e o corpo dócil.

Podemos observar os resquícios de todo esse processo na atualidade, especialmente na Educação Infantil, onde a dimensão do “cuidar” ainda está fortemente presente e configurada de maneira médica-assistencial. A disciplinarização, a padronização, a rotina rígida e ritmada, a preocupação com a higienização, com a

¹ Além da “educação intelectual” e da “educação corporal”, também encontramos a “educação moral” como terceira dimensão de aprendizagens. Ou a máxima do “desenvolvimento biopsicossocial” ou do “desenvolvimento integral” do indivíduo. Trata-se, para alguns autores, como Cruz de Oliveira e Valter Bracht, de uma nova qualidade na fragmentação do homem de corpo-mente para *motricidade-cognição-afetividade*.

alimentação e com a saúde, a *hora do sono*, o banho de sol, a limitação do momento do parque, são alguns aspectos evidentes dessas influências na educação do corpo.

Segundo Cruz de Oliveira (2005), desse processo podemos identificar três abordagens pedagógicas para a educação do corpo na Educação Infantil que se apresentam com viés conservador: o *recreacionismo (abordagem lúdica)*, o *desenvolvimento motor* e a *psicomotricidade*.

A abordagem recreacionista foi observada a partir na década de 1930, quando se criou em São Paulo os Parques Infantis, com o objetivo de contribuir na formação higiênica das crianças de 3 a 12 anos de idade da classe trabalhadora. Para Simão (2005), nestas instituições a educação do corpo era apresentada a partir de atividades desarticuladas com as demais disciplinas, espontâneas e com fim em si mesmas, realizadas pelas crianças para compensar o tempo em que ficavam inertes ou em “atividade intelectual” nas salas de aula.

Essa abordagem ganha uma roupagem de atividade lúdica, principalmente a partir da proposta construtivista apresentada por João Batista Freire, na obra *Educação de corpo inteiro* (1991). A proposta critica a dualidade corpo-mente e diz procurar romper com os padrões de movimento ao valorizar as experiências e a cultura das crianças e apresentar métodos alternativos aos diretivos, que privilegiam o lúdico, o brincar e o jogar como principal meio de aprendizagem. Porém, para Cruz de Oliveira (2005), se referenciando em Rodrigues et al. (1996), Freire não discute os fatores histórico-políticos da relação escola-sociedade, ficando a cargo do espontaneísmo. Além disso, para Bracht (1999), é uma proposta que parte da psicologia do desenvolvimento, sob forte influência de Piaget, e, por isso, pode ser colocada como próxima ao desenvolvimentismo e a psicomotricidade.

A partir de 1980, a *psicomotricidade* e o *desenvolvimento motor* começam a entrar em cena nas instituições infantis. Segundo Negrine (1986), a Educação Psicomotora seria uma “ação pedagógica e psicológica que utiliza os meios da educação física com o fim de normalizar ou melhorar o comportamento da criança” (NEGRINE, 1986, p. 15). O movimento é considerado o primeiro facilitador do

desenvolvimento cognitivo e afetivo da criança e as aulas de educação física um apêndice das demais disciplinas. A ênfase, portanto, é o cognitivo e afetivo. Apesar de criticar a dualidade corpo-mente, a psicomotricidade traz na relação cognição-motricidade-afetividade ainda uma relação fragmentária de homem, resultado de uma concepção idealista - de inclinação fenomenológica² - como preceito.

Segundo Molinari & Sens (2003), a unidade básica do movimento são as chamadas *estruturas psicomotoras*³, que abrangem a capacidade de equilíbrio e assegura as posições estáticas. As diferenças qualitativas e quantitativas destas estruturas psicomotoras vão depender dos *estágios de desenvolvimento psicomotor* da criança. Ainda em Negrine (1986), encontramos os objetivos específicos da educação do corpo no período pré-escolar: aquisição do domínio corporal, controle da inibição voluntária e desenvolvimento sócio-afetivo.

A teoria *desenvolvimentista* ou do *desenvolvimento motor*, proposta por Tani et al., apresenta ênfase no aspecto motor, no movimento humano, abordado de forma extremamente objetiva e biológica. Toma como principal autor Gallahue. De forte influência positivista⁴, apresenta uma concepção evolucionista do homem e de seu desenvolvimento e compreende o movimento (e o próprio homem) desprovido de símbolos, cultura e história. O desenvolvimento motor e a aquisição de habilidades básicas serão responsáveis pelo desenvolvimento normal e evolução do próprio homem enquanto espécie.

² As influências fenomenológicas na psicomotricidade são encontradas principalmente nos trabalhos de Manuel Sérgio em diálogo com Jean Lê Boulch, na compreensão da motricidade humana como fenômeno analisado de forma "suspensa" e com enfoque subjetivo, no sentido de descolamento da realidade concreta, histórica e material. Triviños (1992) enquadra a fenomenologia como uma tendência do idealismo filosófico subjetivo.

³ Não poderia deixar de destacar a definição de estruturas psicomotoras básicas para que se possa observar a sua complexidade: "As estruturas psicomotoras consideradas básicas são: locomoção, manipulação e tônus corporal, que interagem com a organização espaço-temporal, as coordenações finas e amplas, coordenação óculo-segmentar, o equilíbrio, a lateralidade, o ritmo, e o relaxamento. Elas são traduzidas pelos esquemas posturais e de movimentos, como: andar, correr, saltar, lançar, rolar, rastejar, engatinhar, trepar e outras consideradas superiores, como estender, elevar, abaixar, flexionar, rolar, oscilar, suspender, inclinar, e outros que se relacionam com os movimentos da cabeça, pescoço, pés e mãos" (MOLINARI, SENS, 2003, p.87).

⁴ Para saber mais sobre o positivismo, ver Triviños (1992).

O desenvolvimentismo compreende as possibilidades de movimento das crianças de acordo com seus *estágios de desenvolvimento motor* - com base principalmente nos estágios definidos por Galahue. Propõe, dessa forma, como conteúdo das aulas de educação física exercícios para as habilidades motoras, de acordo com as faixas etárias. Os conteúdos das aulas de educação física na Educação Infantil englobariam: movimentos reflexos, movimentos rudimentares, movimentos fundamentais e as habilidades básicas (TANI et al., 1988).

São propostas pedagógicas que partem da perspectiva da *psicologia do desenvolvimento*. Tanto a abordagem lúdica quanto a psicomotricidade apresentam fortes indícios de influências da *psicologia genética* de Jean Piaget. O desenvolvimento motor apresenta certa influência, mas sua referência teórica principal é Gallahue. Sobre este ponto Bracht (2003) alerta para o *problema da psicologização da educação*, que implica, “necessariamente, a sua despolitização”, pois permite “ver o objeto não como construção social e histórica e, sim, como elemento natural e universal, portanto, não histórico, neutro política e ideologicamente” (BRACHT, 2003, p. 44).

Mas, a psicologia de Piaget não é interacionista? Como dizer que desconsidera o social e histórico? A relação sujeito-objeto previsto no interacionismo pode significar muitas coisas. Segundo Davis (2005), o interacionismo de Piaget é *evolucionista*, dado pela sua formação em biologia, a compreensão do objeto/meio ambiente no sentido físico, e não de social e histórico - e a primazia que coloca no pólo do sujeito no processo de construção do conhecimento e desenvolvimento. Desenvolveremos um pouco mais esse debate no capítulo posterior.

Além deste aspecto a-histórico e não dialético⁵, portanto, conservador, as influências de Piaget podem ser observadas nestas abordagens nos seguintes

⁵ Segundo Cláudia Davis (2005), muitos teóricos caracterizam Piaget como materialista-dialético, pelo fato de ser interacionista e considerar o objeto, o meio ambiente, no processo de construção do conhecimento e desenvolvimento da criança. A autora argumenta que a chamada dialética de Piaget, que ele mesmo não assume para si, em nada tem a ver com a dialética marxista (a unidade e luta dos contrários, a negação da negação), pois a contradição aparece no sentido de contrariedade, de oposição. Para Piaget há uma ação de aproximação e outra de afastamento, que resulta numa terceira, superior (a síntese), é o desequilíbrio e o equilíbrio, que vão acontecendo de maneira sucessiva e progressiva.

pontos: a) desenvolvimento como condição anterior ao aprendizado (psico)motor ou à capacidade de execução do movimento da criança; b) a definição de *estágios de desenvolvimento*; c) a noção de *maturação* (que seria um conjunto de funções e capacidades pré-estabelecidos geneticamente que desabrocham conforme contribuição do ambiente) e; d) a aquisição de esquema motor (noção corporal, cinestésica e proprioceptiva).

Segundo Bracht (1999), a partir da década de 1970 e 1980, o campo da educação física⁶ também passaria a incorporar sugestões das ciências humanas (em especial da sociologia e filosofia da educação de orientação marxista) nos seus debates pedagógicos. Em 1992, Soares et al. propõe, na obra *Metodologia do ensino de educação física*, a abordagem crítico-superadora, fundamentada no *materialismo-histórico-dialético* enquanto método de leitura da realidade, na *pedagogia histórico-crítica* de Demerval Saviani que se sustenta em Gramsci, especialmente em *Os intelectuais e a organização da cultura*, para análise da educação como socialmente situada e historicamente construída e na *psicologia sócio-histórica* de Vygotsky para compreensão dos processos de aprendizagem e desenvolvimento.

Vygotsky e a *psicologia sócio-histórica* apresentam os processos de desenvolvimento das funções psicológicas superiores como sendo de apropriação restritamente humanas. Para o autor, as crianças - que estão no momento inicial das compreensões de si (enquanto sujeitos históricos) e da realidade (enquanto produto de construções sociais, síntese de múltiplas determinações e de contradições) - aprendem e desenvolvem as formas fundamentais e culturais de comportamento (como por exemplo, o uso de instrumentos e a fala) a partir de sua história e relação que estabelecem com os outros e com o mundo. É nas relações sociais que as crianças desenvolvem as funções psicológicas superiores (que para Vygotsky são de caráter cultural), como a linguagem, o pensamento e a compreensão e utilização de signos e significados aos objetos, às ações e às idéias (VYGOTSKY, 1991).

⁶ Na década de 1970 e 1980, a educação física começava a se constituir enquanto campo acadêmico no Brasil e no mundo e a ganhar legitimidade, com o surgimento de cursos de graduação e pós-graduação, mas também em grande medida pela importância da instituição esportiva, em simbiose com a educação física.

A *psicologia sócio-histórica* influenciou a teoria pedagógica da educação física conhecida como *pedagogia crítico-superadora*. Trata-se de abordagem materialista-histórico-dialética, que compreende a educação física como uma disciplina que tem como objeto de estudo a *cultura corporal* e suas manifestações, ou seja, a expressão corporal enquanto linguagem social e historicamente construída. A educação física escolar deve tratar pedagogicamente das construções sociais que se expressam corporalmente, portanto os jogos, as brincadeiras, as danças, os esportes, a ginástica, as lutas, entre outros (SOARES, 1992).

Nesta obra, a educação física é definida como uma prática pedagógica que, no âmbito escolar, tematiza as diversas formas de atividades expressivas corporais como: jogo, esporte, dança, ginástica, formas estas que configuram uma área de conhecimento que será chamada de *cultura corporal*. O movimento humano e as representações do mundo através das diferentes manifestações e expressões corporais são compreendidos como resultado de conhecimentos historicamente produzidos e acumulados pela humanidade.

A aula de educação física deve ser o espaço de reflexão do aluno sobre as manifestações da cultura corporal, de busca de suas origens, seus valores e significados, vivência de suas práticas, e de olhar de maneira crítica, contextualizada. Nossas aulas devem instigar no aluno a capacidade de constatação, interpretação, compreensão e explicação da realidade em que vive e do universo da cultura corporal.

A pedagogia crítico-superadora propõe os ciclos de escolarização para a organização curricular, estruturados de acordo com o avanço do entendimento da complexidade do conteúdo. Compreendemos que ao primeiro ciclo corresponderia à Educação Infantil. Neste ciclo, os dados da realidade aparecem de forma difusa e misturada para o aluno, predominando as referências sensoriais; caberia à escola e ao professor organizar a identificação desses dados, em semelhanças, diferença, relações, categorias. Na educação física isso deve se dar com os elementos da cultura corporal enquanto conteúdo - os jogos, a dança, a ginástica... Embora esta obra não toque

especificamente na Educação Infantil, é possível dela refletir como seria a prática pedagógica neste nível.

Eduardo Jorge Souza da Silva (2005b), por exemplo, trás reflexões para uma proposta da educação física enquanto componente curricular na Educação Infantil, com base em Vygotsky e em Soares et al. O objetivo geral da educação física na Educação Infantil, para o autor, é “organizar a capacidade de reflexão pedagógica da criança, com base na vivência e identificação dos conhecimentos da cultura corporal, tomando por base seu acervo lúdico, seus valores, suas necessidades e seus interesses” (SILVA, 2005b, p. 135), e a partir disso apresenta objetivos específicos, temas gerais, conteúdos e atividades que exploram esses conteúdos, além de fazer um debate sobre o processo avaliativo.

Poderíamos abranger outras propostas pedagógicas e abordagens, mas consideramos que estas são as mais relevantes, por serem as referências principais no trato da educação do corpo com os pequenos. Talvez o *ecletismo exacerbado* fosse uma outra “proposta” a ser discutida, mas a fluidez e incoerência teórica não nos permitem categorizar e caracterizar com grande precisão, apesar de ser importante destacarmos que a presença desta “proposta” também é recorrente. Sendo assim, esse será o breve panorama que orientará este trabalho.

3. O interacionismo de Piaget e Vygotsky – compreendendo os pressupostos teóricos

Uma aranha executa operações semelhantes às de um tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colméia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador.

(Karl Marx)

Em decorrência das referências em Vygotsky e Piaget como fundamental matriz teórica, tanto nas abordagens e concepções da educação do corpo, quanto nos documentos analisados, consideramos pertinente refletir sobre algumas aproximações e divergências entre as propostas desses dois teóricos, para ser compreensível algumas conclusões que fazemos nesse trabalho.

Para Cláudia Davis (2005), o interacionismo seria:

uma abordagem que, em psicologia, estuda as trocas que se estabelecem entre o homem e a realidade em que vive, elucidando, de um lado, o impacto do sujeito sobre o meio físico e social e, de outro, o papel desse meio na construção do sujeito. (DAVIS, 2005, p. 40)

Porém, nos alerta para que este pressuposto em Piaget e Vygostky não mascare o fato de que há divergências centrais entre os autores: “há interacionismos e interacionismos”.

Piaget tem formação em Kant, Husserl, Bergson, no estruturalismo e no campo da biologia, construindo uma teoria universalista, com ênfase no pólo do sujeito na interação indivíduo/meio. Davis denomina esta teoria como *interacionismo evolucionista*, o que alguns autores vão chamar de *psicologia genética*.

Já Vygotsky, com formação em Spinoza, Hegel, Engels, Marx e Lênin, buscou esboçar uma psicologia com bases no materialismo dialético, encarando o desenvolvimento humano como construção das circunstâncias em constante transformação do meio físico e social. Davis vai chamar a esta teoria de *sócio-interacionista*, outros autores a chamam de *psicologia sócio-histórica*.

Vygotsky, diferentemente de Piaget e Wallon, não identifica – como afirma o CC - a existência de estágios de desenvolvimento que se sucedem numa ordem, estabelecida a priori. E essa afirmação tem por trás questões mais complexas do que aparenta ter. Davis (2005) trata de alguns aspectos fundamentais de diferenciação entre Vygotsky e Piaget. Vamos “pegar emprestados” apenas três deles, para compreender as bases destas diferenças: a) a concepção de sujeito; b) o papel da dialética e a concepção de contradição; e c) o vetor do desenvolvimento e sua relação com a aprendizagem.

a) *Concepção de sujeito*: em Piaget é possível perceber uma forte ênfase no pólo do sujeito na interação sujeito/objeto. Para sua teoria, a criança é sujeito ativo no próprio processo do desenvolvimento, pois a cognição é um processo que parte de ações reais realizadas pelo sujeito, as ações seriam matéria-prima da adaptação intelectual e perceptiva. A criança só pode conhecer a partir da ação individual que exerce sobre os objetos à sua volta.

Já em Vygotsky, a criança também é ativa, mas é além, é interativa, pois o psiquismo humano é visto como uma construção social, resultado da apropriação por parte do sujeito de conhecimentos e produções culturais da sociedade, por intermédio desta mesma sociedade. Só é possível que a criança construa seu conhecimento se houver um outro - um adulto ou outra criança - como mediadora. Há quem aponte, como a própria Davis (2005), que em Vygotsky a ênfase da construção

do conhecimento seja o pólo do objeto, faltando a compreensão do papel do sujeito neste processo. Para elucidar melhor este ponto é necessário analisar o papel da dialética na teoria de Vygotsky.

b) *Dialética e contradição*: para Piaget, a contradição é entendida enquanto contrariedade, oposição, não estabelecendo uma relação dialética marxista para os contrários. A “contradição” em Piaget seria o negativo *versus* positivo, tese *versus* antítese, que resulta numa unidade superior terceira, na síntese. No desenvolvimento, as contradições causam desequilíbrios e desaparecem na medida em que é acrescido o que é necessário para que se alcance o equilíbrio novamente.

Para Vygotsky, a dialética aparece a partir da perspectiva marxista, não mecânica, onde existe a unidade indissolúvel dos contrários, a negação da negação, a inversão da dominância entre pólos contrários. Dessa forma, no desenvolvimento, ao aparecer um novo nível, de caráter superior, seu antecessor não desaparece, mas eleva-se ao novo, negando-se, dialeticamente, àquele que o supera, pois não há o entendimento de *evolução da inteligência* como há em Piaget.

c) *Vetor do desenvolvimento e relação com a aprendizagem*: para Piaget, o bebê sobrevive graças aos seus reflexos, e o desenvolvimento se dá a partir da transformação destes em *esquemas*. Os esquemas vão se combinando por integração e diferenciação, vão se complexificando e transformando qualitativamente, formando o sistema cognitivo. Os conceitos mais primitivos vão sendo substituídos por conceitos mais complexos. Trata-se de uma espiral crescente, do mais baixo e individualizado para o mais elevado e socializado, havendo, portanto, etapas sucessivas de desenvolvimento. Para Piaget, o desenvolvimento é condição para a aprendizagem. Os estágios do desenvolvimento pré-estabelecidos determinam as capacidades e possibilidades de aprendizagem da criança.

Para Vygotsky, o ser humano ao nascer vê-se envolvido em um mundo eminentemente social, e sobrevive justamente pela humanização deste entorno, cultural e histórico. O sujeito biológico vai internalizando os aspectos simbólicos e culturais, se constituindo em sujeito humano. Dessa forma, o bebê eleva suas ações individuais ao

mesmo tempo em que incide no plano social. As origens das funções psicológicas superiores estão nas relações reais entre os homens. Nesta formulação, o externo e o interno, o meio social e o psiquismo individual, são compreendidos como unidade, em constante embate. Trata-se de um desenvolvimento que aparece como via de mão dupla: do social para o individual e do individual para o social. Além disso, para Vygotsky não há uma relação de subordinação entre aprendizagem e o desenvolvimento. Esses apresentam uma relação complexa e dialética: a aprendizagem converte-se em desenvolvimento, que ao mesmo tempo abre novos patamares de aprendizagem. Neste ponto é necessário compreender os níveis de desenvolvimento⁷ que o teórico propõem, que são radicalmente diferentes do que propõem Piaget com os estágios de desenvolvimento.

É importante refletirmos também sobre as formulações dos dois teóricos sobre o brincar e os jogos, pois os documentos se referem constantemente às suas teorias.

Silva (2003a) aponta que, em Piaget, o jogo é importante por ser considerado uma atividade cuja *naturalidade* é preservada, ou seja, é livre das influências sociais⁸, sendo essencial para a investigação da psicologia (dentro da compreensão da psicogênese como extensão da embriogênese, resultado da influência evolucionista). Desta forma, a origem do jogo partiria de uma necessidade biológica do organismo em se exercitar/funcionar para poder se desenvolver. Piaget diz o seguinte:

Utilização das coisas por uma atividade que tem em si mesma uma finalidade, o jogo primitivo começa, pois, por confundir-se quase com o conjunto das condutas sensório-motoras, das quais constitui um dos pólos, o dos

⁷ Vygotsky estabelece os níveis de desenvolvimento real (NDR) – ciclos de desenvolvimento já completos, o que crianças conseguem resolver por si só – e o nível de desenvolvimento potencial (NDP) – onde a criança só resolve problemas com ajuda de um adulto. Entre estes níveis está a zona de desenvolvimento proximal, onde é possível prever os processos que estão começando a se desenvolver.

⁸ “Verifica-se, pois, que a evolução do jogo, que interfere incessantemente com a da imitação e da representação em geral, permite dissociar (grifo nosso) os diversos tipos de símbolos, desde aquele que, pelo seu mecanismo de simples assimilação egocêntrica, se distancia ao *máximo* (grifo do autor) do ‘signo’, até aquele que, pela sua natureza de representação simultaneamente acomodadora e assimiladora, converge com o signo conceptual sem que, entretanto, se confunda com ele” (PIAGET, 1964, p. 116).

comportamentos que não mais necessitam de novas acomodações e que se reproduzem por mero 'prazer funcional' (PIAGET, 1964, p. 115).

O jogo é considerado parte de dois processos importantes no desenvolvimento das estruturas cognitivas: assimilação e acomodação. A imitação está relacionada à acomodação e o jogo à assimilação. Dessa forma, Piaget traça um paralelo entre os estágios de desenvolvimento e a evolução dos jogos.

Os jogos de Piaget seriam: a) *de exercício*: aparecem aos três meses de idade, no estágio sensório-motor, cujo objetivo é exercitar a função em si, os esquemas. Em torno dos oito meses os esquemas aplicados vão se combinando, de forma lúdica, por assimilação, dando início ao processo de *ritualização*, que prepara para a formação dos jogos simbólicos; b) *simbólicos*: aparecem por volta dos dois anos de idade, no estágio pré-operatório. Têm como características a imitação e modificação do significado da representação real, evoluindo do solitário para o sócio-dramático; c) *de regras*: aparecem aos sete anos, no estágio operatório-concreto. Supõem relações sociais, regras determinadas pelo grupo e resignação do sujeito às regras. Nessa fase, a criança domina o raciocínio operatório, a partir de situações concretas, e realiza processos mentais reversíveis; e d) *de construção*: em que a criança cria algo a partir de características determinadas pelos objetos (peças, blocos), sendo um meio caminho entre *jogo* e *trabalho*, pelo compromisso e pela determinação dos objetos.

Para Vygotsky, o brinquedo e o jogo são importantes por mediar para a criança seu envolvimento e apropriação da realidade social, da cultura, de signos e significados, permitindo-lhe a interação com elas. O brinquedo é uma situação imaginária, ilusória, criada pela criança em contato com o mundo social, onde é possível realizar o não realizável, satisfazer os seus desejos e necessidades, porém, mantendo relação com a realidade concreta e com os objetos reais⁹ (VYGOTSKY, 1991).

⁹ Aqui Vygotsky (1991) debate com Goethe que é incorreta a afirmação de que no brinquedo o objeto pode ser qualquer coisa para a criança. "Para a criança, entretanto, um palito de fósforo não pode ser um cavalo uma vez que não pode ser usado como tal [...], a criança opera com significados desligados dos objetos e ações aos quais estão habitualmente vinculados; entretanto, uma contradição muito interessante surge, uma vez que, no brinquedo, ela inclui, também, ações reais e objetos reais" (VYGOTSKY, 1991, p. 112).

A imaginação começa a aparecer a partir dos três anos de idade, tratando-se de um processo psicológico consciente e especialmente humano, que liberta a criança das restrições impostas pelo ambiente imediato. Esse processo é essencial para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores da criança, à medida que desenvolve, na ação do brincar, a capacidade de conferir aos objetos significados que não estão determinados pela função e aparência imediata. O objeto ganha significado pela necessidade determinada pelo brinquedo. O brinquedo cria a zona de desenvolvimento proximal, possibilitando à criança ir além do seu desenvolvimento, se comportar além do comportamento habitual de sua idade.

Diferente de Piaget, Vygotsky defende que todo o jogo e brinquedo contém situações imaginárias e regras, estando essas presentes de forma implícita ou explícita, e completa:

O desenvolvimento a partir dos jogos em que há uma situação imaginária às claras e regras ocultas para jogos com regras às claras e uma situação imaginária oculta delineia a evolução do brinquedo das crianças (VYGOTSKY, 1991, p. 109).

Esses aspectos levantados nos levam a acreditar na existência de diferenças centrais entre os autores e na impossibilidade de junção mecânica.

4. Os documentos – entendimentos e desentendimentos

*Desconfiai do mais trivial,
Na aparência singelo.
E examinai, sobretudo, o que parece habitual.
Suplicamos expressamente:
Não aceiteis o que é de hábito como coisa natural,
Pois em tempo de desordem sangrenta,
De confusão organizada, de arbitrariedade consciente,
De humanidade desumanizada,
Nada deve parecer natural nada deve parecer impossível de mudar.*

(Bertolt Brecht)

Um documento norteador do trabalho pedagógico deve ter uma definição clara de sua matriz teórica, sua concepção de mundo, de educação, de escola, de criança, o papel do professor, a organização escolar e curricular, os conteúdos a serem trabalhados, o método de trabalho, o planejamento, o processo avaliativo... Todas as informações necessárias para a compreensão de conjunto dos objetivos da instituição. Nesse sentido, buscaremos nos documentos algumas pistas de alguns destes elementos, que consideramos essenciais para o entendimento daquilo que é o tema do nosso trabalho.

Levantamos os seguintes tópicos como categorias de análise dos documentos.

- 1) *Matriz teórica*: que teoria filosófica e teoria da educação norteiam os PPPs e o Currículo em Construção?
- 2) *Educação do corpo*: que concepção de educação do corpo podemos encontrar nos documentos? É coerente com a matriz teórica?

3) *Prática pedagógica*: que indicativos de prática pedagógica podemos encontrar nos documentos? É coerente com a concepção de educação do corpo?

Trataremos os documentos da seguinte forma, para facilitar a referência: Currículo em Construção – versão preliminar será CC; PPP da EMEI Maria Célia Pereira será *PPP1*; PPP do CEMEI Leonor Motta Zuppi será *PPP2*; PPP da EMEI Agostinho Páttaro será *PPP3* e PPP do CEMEI Christiano Osório de Oliveira será *PPP4*.

4.1. O documento “Currículo em Construção – versão preliminar”

Subordinado à Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96), às Orientações Curriculares Nacional da Educação Infantil e ao Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil, o documento Currículo em Construção foi entregue em versão preliminar (versão atual) em 1998, com o propósito de ser um conjunto de princípios norteadores das ações desenvolvidas com as crianças nas IEIs do município de Campinas.

Foi um documento elaborado a partir de debates com as educadoras, gestoras, comunidade interna e externa das IEIs de Campinas, porém, apresentando na rede diferentes avaliações quanto à horizontalidade e avanços em sua construção. É um documento, como diz o nome, preliminar, estando ainda em “debate e avaliação”, através de seminários, de socialização das atividades desenvolvidas nas escolas, formulação de textos e projetos. Exatamente por ser dissenso e por ser o elemento norteador dos PPPs, daremos uma atenção um pouco maior ao CC.

Começamos com a análise do primeiro tópico das categorias levantadas: a matriz teórica. No capítulo 2, que discorre sobre “os diferentes pontos de vista do documento”, parece que o CC assume como matriz teórica (ou *corrente filosófica da teoria do desenvolvimento humano* - como define o documento), o *interacionismo*, em oposição ao *ambientalismo/empirismo* e ao *racionalismo/inatismo*. Isto não é dito claramente no documento, não há nenhuma passagem que diz “nós optamos por determinada corrente”. Concluímos isso pelas referências que são feitas à Piaget, Vygostky e Wallon no decorrer do documento, no que se refere às teorias psicológicas, ao brinquedo e aos jogos.

O CC inicia o debate acerca das correntes filosóficas da teoria do desenvolvimento humano descrevendo-as. Para o CC, o ambientalismo/empirismo concebe a criança como uma “tábula rasa, como uma folha de papel em branco que trás consigo aspectos hereditários onde serão impressas informações que entram pelos sentidos e que serão influenciadas pelo ambiente” (CAMPINAS 1998, p. 26). De acordo com esta concepção, “a aprendizagem ocorre através do outro, que transmite o conhecimento” (CAMPINAS 1998, p. 26), ou seja, de fora para dentro, sendo o processo de aprendizagem centrado no professor e no meio físico/social. A primazia no processo do conhecer no empirismo¹⁰ estaria, então, no objeto, e o conhecimento seria uma mera cópia do real. Desenvolvimento e aprendizagem se confundem e ocorrem simultaneamente, sendo a aprendizagem entendida como condicionamento.

No CC, o racionalismo/inatismo¹¹ - no caminho inverso ao empirismo - coloca o processo de conhecer centrado no sujeito, compreende a criança já nascendo “com padrões e características, não só físicas, como também psicológicas, transmitidas hereditariamente”, um “adulto pré-formado”. O aparecimento de novas capacidades

¹⁰ Segundo Neves, Damiani (2006), o ambientalismo/empirismo trata-se de uma concepção epistemológica positivista da aprendizagem, que “dicotomizou o homem, no que é observável e no que não é” (NEVES, DAMIANI, 2006, p. 3), escolhendo ocupar-se do observável, fragmentando a unidade indissolúvel do sujeito e do objeto, deixando o sujeito à mercê das especulações metafísicas. Representa um falso materialismo, que ignora condições históricas dos sujeitos, descartando a consciência, a subjetividade.

¹¹ Neves e Damiani (2006) definem a epistemologia do racionalismo/inatismo como idealista e *apriorista* (palavra derivada da expressão *a priori*, do que é *posto antes*), sendo uma corrente que exclui as interações sócio-culturais na formação das estruturas comportamentais e cognitivas da pessoa.

depende do processo de maturação, e o papel do adulto é “interferir o mínimo possível no processo espontâneo da criança” (CAMPINAS, 1998, p. 27).

Para o CC, o *interacionismo* confronta estas duas correntes, e estabelece que o processo de aprendizagem ocorre a partir da relação sujeito-objeto e sujeito-sujeito, onde “o desenvolvimento humano é um empreendimento conjunto no qual as pessoas e o meio ambiente interagem para que o processo se efetive” e “a ênfase dada não é somente ao sujeito nem só ao meio, mas à interação” (CAMPINAS, 1998, p. 27). A criança seria a “construtora de seu próprio conhecimento e desenvolvimento cognitivo, afetivo, social, motor e emocional” e o adulto/educador teria um papel de mediador no processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Neste ponto, o CC destaca o *construtivismo* e *sócio-interacionismo* como componentes do interacionismo, sem analisá-los a fundo. Descreve aquilo que acredita serem as idéias centrais das propostas de Piaget, Vygotsky e Wallon, sem, contudo, contrapô-las ou optar por uma delas. Ao contrário, pretende somá-las, colocando uma como ocupante do “vazio” ou dos “equivocos” de outra, sem estabelecer claras diferenciações de prerrogativas ou contradições entre as teorias. Equipara-as, por exemplo, na seguinte passagem: Piaget, Vygotsky e Wallon identificam “a existência de estágios caracterizados por um conjunto de necessidades e interesses, que se sucedem numa ordem” (CAMPINAS, 1998, p. 33).

Acreditamos que este método representa um equívoco na caracterização do interacionismo e na relação estabelecida entre as teorias, sendo necessário tecermos alguns comentários para qualificar a caracterização feita pelo CC. Com base nas reflexões feitas no capítulo anterior, acreditamos ser incoerente uma junção mecânica das teorias supra citadas. Além disso, podemos perceber uma inclinação piagetiana no documento em outros elementos, como nos apontamentos sobre o brinquedo¹² e o jogo – que analisaremos adiante.

¹² Trago aqui o termo “brinquedo” partindo da definição trazida por Vygotsky, porém, considero importante destacar que o termo utilizado pelo CC é “brincadeira”, em virtude da diferenciação entre o jogo, a brincadeira e o brinquedo que o documento faz com base no trabalho de Tizuko Morchida Kishimoto (1994): “brinquedo será entendido sempre como objeto, o suporte da brincadeira”,

A partir destes pressupostos, o documento apresenta a preocupação com a “produção da cultura infantil”, ou “produção cultural da criança”, como síntese da interação da criança com a cultura do adulto e o mundo que a rodeia. Neste processo, estabelece quatro âmbitos de vivência para esta produção: a descoberta do *eu* e do *outro*; a descoberta do *meio físico, social* e o *conhecimento lógico*; a descoberta das *diferentes formas de linguagem* e a descoberta do *corpo e o movimento*¹³.

Já entrando na análise da categoria *educação do corpo*, vamos nos ater à *descoberta do corpo e o movimento*. Neste âmbito, encontraremos os seguintes conteúdos: o conhecimento de si e do outro; corporeidade e motricidade; representação do próprio corpo em movimento; vivência de jogos de exercícios, simbólicos, de regras, de construção e tradicionais; brincar pelo brincar; resgate de brinquedos e brincadeiras tradicionais e folclóricas; convivendo com a sexualidade infantil; e construção de hábitos de higiene e alimentação e cuidados com a saúde.

Neste tópico, encontramos um grande ecletismo. A análise de alguns destes conteúdos não é fácil, dado que alguns dos termos utilizados não são definidos, conceituados, podendo significar muitas coisas. Contudo, acreditamos que, mesmo que isso seja reflexo de “ingenuidade teórica”, há uma teoria por trás dos termos utilizados, há uma concepção. A partir dos elementos trazidos no capítulo anterior deste trabalho, podemos identificar concepções e abordagens por trás desses conteúdos.

Os termos “corporeidade”, “motricidade” e “representação do próprio corpo em movimento” nos indicam uma educação do corpo preocupada principalmente no aspecto biológico e motor, com inclinação psicomotora e desenvolvimentista. A “corporeidade” é própria da fenomenologia; a “motricidade” vem no sentido de “motriz”, de “máquina”, de “mecânico”; e a “representação do próprio corpo em movimento” remete a noção de esquema motor, de sinestesia e propriocepção. Neste sentido, ao mesmo tempo em que não encontramos termos “clássicos” como “habilidades motoras”, “esquema motor”, “desenvolvimento motor”, “psicomotricidade” e seus “derivados” - o

“brincadeira é a descrição de uma conduta estruturada com regras” e o “jogo designará tanto o objeto como as regras do jogo da criança, expresso tanto no brinquedo como na brincadeira”.

¹³ Os conteúdos de cada âmbito estão presentes no anexo A.

que para a nossa concepção poderia representar um avanço -, os termos anteriormente analisados denunciavam uma direção.

Encontramos também uma certa ênfase à “construção de hábitos de higiene e alimentação e os cuidados com a saúde” (CAMPINAS, 1998, p. 43) - como não poderia deixar de ser na Educação Infantil, que ainda tem presente a dimensão do cuidar alicerçado no paradigma da saúde e da higiene. Há uma seção especial para o aprofundamento do tema, quando para outros aspectos da “descoberta do corpo e do movimento”, com exceção do conteúdo “convivendo com a sexualidade infantil”, não há um aprofundamento para além da citação.

Entretanto, há a presença dos conteúdos “jogos de exercícios, simbólicos, de regras, de construção e tradicionais, o brincar pelo brincar, o resgate de brinquedos e brincadeiras tradicionais e folclóricas”, aliada à aparição, em outro tópico (descoberta de *diferentes formas de linguagem*) da *expressão corporal* como uma linguagem a ser trabalhada na Educação Infantil. Estes elementos poderiam indicar a preocupação com o aspecto social e cultural na educação do corpo, o desenvolvimento na criança da consciência de si enquanto ser social e a vivência e apreensão das atividades de expressão corporal enquanto linguagem e patrimônio da humanidade – processo que se daria principalmente através do brinquedo e do jogo. Mas esta conclusão seria a caracterização da realidade a partir da minha vontade, e não de um dado concreto, pois o documento não debate a educação do corpo neste sentido.

A categorização dos jogos (de exercício, simbólico, de regras e de construção) é referenciada em Piaget, implicando um determinado viés para a compreensão do papel do jogo no desenvolvimento e aprendizagem da criança (lembrando que anteriormente já debatemos as aproximações do desenvolvimentismo e da psicomotricidade com as teorias de Piaget).

O CC aponta como diferença dos autores o fato de Vygotsky “priorizar” a necessidade do brincar simbólico. Aqui nos referenciamos nas reflexões do capítulo anterior sobre a diferença do jogo e do brinquedo para Piaget e Vygotsky. O debate acerca do jogo e do brincar, a prioridade da “necessidade do brincar simbólico”

(CAMPINAS, 1998, p. 81) não é suficiente para explicar as diferenças das propostas dos autores, sendo a divisão dos jogos presente no documento uma mostra da opção por uma teoria.

Em síntese, o CC é um documento que é contundente e repetitivo em algumas afirmações (como na “criança enquanto produtora de seu conhecimento e cultura a partir da relação social, da brincadeira e do jogo”), mas que não dá conta dos diferentes caminhos que estas afirmações genéricas podem ter, dependendo do referencial teórico que se parte.

Ao nosso ver, o CC, mesmo que tente abranger diferentes concepções fazendo citações, referências e descrições destas, tem como matriz teórica Piaget, e a concepção de educação do corpo que norteia o documento e os indicativos de práxis decorrem disso.

Desta forma, não é um documento que avança no sentido de superação das principais abordagens da educação do corpo levantadas anteriormente como conservadoras: o recreacionismo, a psicomotricidade e o desenvolvimentismo, com influências do higienismo e do paradigma da saúde.

A análise dos próximos documentos não será tão densa, dado que algumas premissas já foram esclarecidas neste subtítulo, como as principais diferenciações entre as teorias de Piaget e Vygotsky.

4.2. PPP EMEI “Maria Célia Pereira” – PPP1

A EMEI Maria Célia Pereira foi fundada em 15 de setembro de 1987, a partir de um convênio entre a Prefeitura Municipal de Campinas e a UNICAMP. Até 2003 era reconhecida como EMEI “Convênio UNICAMP/PREFEITURA”, recebendo o nome atual em 12 de maio de 2003. Atende tanto a filhos de funcionários e professores,

quanto a filhos de estudantes, além da demanda de outras IEIs do distrito de Barão Geraldo. Hoje esta EMEI comporta oito turmas de agrupamento III (crianças de três a seis anos de idade).

Sobre a categoria de análise *matriz teórica*, no capítulo “Pressupostos teóricos da nossa proposta pedagógica” (CAMPINAS, 2007a, p. 23) o PPP1 assume claramente fundamentação sócio-histórica¹⁴ e a referência em Marx, Engels e Vygotsky. Descreve, com a profundidade que três páginas permitem, aquilo que é a teoria de Vygotsky quanto ao desenvolvimento e aprendizagem, compreensão do sujeito e relação com objeto, concepção de criança e adulto, processo de desenvolvimento da linguagem.

Entretanto, no decorrer do documento, não é possível observar uma clara referência a essa matriz teórica nos indicativos de educação do corpo.

Sobre as categorias *educação do corpo e indicativos de práxis*, na tentativa de contemplar algumas indicações do CC, o PPP1 determina as seguintes atividades para o âmbito da “descoberta do corpo e movimento”:

contorno e desenho do corpo (mapeamento do corpo da criança); mostrar partes do corpo através de músicas; representação do corpo através de desenhos; identificação de diferentes sabores através de experimentação de alguns alimentos; percepção de sons e ruídos diferentes; identificar liso, áspero e outras texturas através de diferentes dinâmicas; construção de jogos de encaixe contemplando partes do corpo; vivência de diferentes movimentos em atividades no parque, no pátio externo: correr, saltar, pular, subir e descer; Ginástica/Expressão Corporal; circuito de corrida; brincadeiras como: Barra Manteiga, balança caixão; dançar, imitar diferentes movimentos; atividades de equilíbrio; relaxamento nas atividades de descanso; jogos e exercícios motrizes: percorrer, saltar, jogar bola; acompanhamento das atividades de higiene (escovação, uso dos sanitários); orientações nos momentos de refeição. (CAMPINAS, 2007a, p. 28).

Aqui, fizemos questão de citar todas as atividades presentes no PPP1, pois reúnem e resumem o que encontramos nos demais documentos. Podemos resumir o exemplo em basicamente dois tratos da educação do corpo, que são conflitantes,

¹⁴ Porém, no capítulo seguinte, “Currículo Vivo da EMEI”, que tange sobre alguns aspectos da elaboração do currículo/PPP – como o processo de registro, avaliação e replanejamento constante, o período de adaptação, a escolha dos nomes das turmas, a integração com as famílias e comunidade - a citação introdutória é da Monique Deheinzeln, uma teórica construtivista piagetiana assumida.

antagônicas, mas colocadas lado a lado como “atividades da descoberta do corpo e do movimento” – e que ao nosso ver deveriam apresentar uma relação clara de subordinação, de prioridade, o que é objetivo, conteúdo e estratégia/metodologia de aula.

São elas: *a perspectiva com base em Vygotsky, da linguagem e da cultura corporal* – que reúne como conteúdo alguns elementos importantes de expressão corporal a serem trabalhadas, como ginástica, jogos, dança, brincadeiras populares e folclóricas, brincadeiras com bola, etc; e *a perspectiva com base em Piaget, do desenvolvimento (psico)motor*¹⁵ - que apresenta como conteúdo a sinestesia, a propriocepção e esquema motor, a execução de movimentos e exercícios motrizes, de habilidades motoras (andar, correr, saltar, equilibrar, pular, subir, descer, rolar).

Entendemos que o casamento mecânico das duas perspectivas não é possível. Na primeira, o *objetivo* da seria a apreensão e vivência das manifestações da cultura corporal, enquanto elementos da realidade social, construída historicamente, dotada de valores e significado; o *conteúdo* seriam os elementos da cultura corporal já citados; e a *estratégia de aula*, para que a criança compreenda esses elementos e manifestações enquanto totalidade, poderia passar, por exemplo, por atividades de ritmo e expressão corporal, atividades que trabalhem diferentes possibilidades de movimento, vivência das formas ginásticas (equilibrar, rolar, saltar, trepar, balançar...), jogos com enfoque no reconhecimento de si mesmo e as possibilidades de ação, exploração de diferentes espaços e materiais...

Já na segunda perspectiva, o *objetivo* da aula seria o desenvolvimento (psico)motor, a aquisição de habilidades básicas e a formação integral da criança (cognitiva-afetiva-motora); o *conteúdo* da aula seriam as atividades sinestésicas e proprioceptivas, de constituição de esquema motor e exercícios de habilidades básicas; e a *estratégia de aula* poderia passar por desenhos, atividades de expressão corporal, ginástica, dança e jogos.

¹⁵ Sabemos, como demonstrado nos capítulos anteriores, que o desenvolvimentismo e a psicomotricidade são abordagens diferentes, porém, pelas aproximações já comentadas, trataremos desta forma - desenvolvimento (psico)motor - entendendo que facilita a análise.

Percebam que, apesar de haver atividades e termos semelhantes, as duas propostas apresentam até a inversão de onde as coisas devem estar. Na hora de avaliar as crianças e o próprio planejamento de aula, isso fará toda a diferença: se o foco da minha observação será o avanço do aluno sobre a compreensão das manifestações da cultura corporal enquanto parte da realidade social, e de si enquanto sujeito histórico, ou se será o avanço da sua capacidade de se equilibrar e rolar, a noção espacial e a relação com os colegas.

A partir da análise dos planejamentos de aula dos agrupamentos, observamos que a orientação geral do PPP1, no que tange a educação do corpo, é o ecletismo, com ênfase na perspectiva desenvolvimentista. Os termos “desenvolvimento das habilidades motoras”, “desenvolvimento da motricidade”, “desenvolvimento das capacidades físicas e motoras” são mais presentes no documento que o “desenvolvimento da expressão/linguagem corporal” - este último aparecendo também como importante para o desenvolvimento dos primeiros.

Uma ressalva: gostaríamos de destacar o projeto “Jogos Pan-Americanos” da Turma dos Amigos (agrupamento III – 3 a 6 anos). O objetivo do projeto é usar os jogos que estavam acontecendo para estudar sobre os países, seus costumes, mapas e bandeiras, estudar os diferentes tipos de jogos presentes no evento, experienciar e vivenciar alguns, utilizando cores para representar times diferentes. Pesquisariam a partir de jornais, Internet, livros e revistas, confeccionariam um painel e um livro dos jogos. Aparece ser um projeto que vai de encontro à perspectiva sócio-histórica, por trabalhar os esportes de forma contextualizada, historicizada, utilizando a pesquisa e a vivência. Podemos dizer que é um exemplo no PPP1 que está de acordo com suas matrizes teóricas.

Outro destaque que consideramos relevante fazer, desde já, para que não se torne repetitivo no decorrer da análise dos demais documentos, é a forte e extensa presença de indicativos de práxis para a saúde e higiene das crianças. Como é um dado que está presente em todos os documentos, não entraremos neste ponto a todo o momento.

4.3. PPP CEMEI Prof^a “Leonor Motta Zuppi” – PPP2

A CEMEI “Professora Leonor Motta Zuppi” foi fundada em 1981, pela Entidade Filantrópica Pró-Menor de Barão Geraldo, como uma creche que atenderia a filhos de famílias de baixa renda. Depois de funcionar por 3 anos em uma casa alugada, a Prefeitura Municipal de Campinas cedeu um prédio que estava ocioso para a creche, e em 1990 lhe concedeu o status de CEMEI, com responsabilidade, gestão e financiamento da Prefeitura, pois a Pró-Menor não tinha mais condição financeira de mantê-la.

Hoje, a CEMEI comporta uma turma de agrupamento I (crianças de três meses a um ano e cinco meses) e três turmas de agrupamento II (crianças de um ano e meio a três anos).

Entrando na análise da categoria *matriz teórica*, no capítulo que trata dos princípios norteadores, o PPP2 não afirma, mas seu fundamento teórico “aparenta” ser o interacionismo:

O Pensamento, o Conhecimento, a Linguagem e o eu do indivíduo(self) são construídos pelas interações que ele estabelece, desde o nascimento, com outros indivíduos em uma sociedade[...]. É nas interações, que os indivíduos se apropriam de um estilo de vida, dos costumes do seu grupo social, dos conhecimentos e valores da sociedade da qual participa. (CAMPINAS, 2007b, p. 14).

Não aprofunda para além disso, não faz citações, nem se remete a nenhuma teoria.

Também se pauta por aquilo que vai chamar de “Direitos Fundamentais das Crianças” e “Educar e o Cuidar”. Os direitos são: o contato com a natureza; higiene e saúde; proteção, afeto e amizade; especial atenção durante o período de adaptação; expressar seus sentimentos; desenvolver uma identidade cultural, racial e religiosa; alimentação sadia; desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de

expressão; movimentos em espaços amplos; brincadeira; atenção individual; ambiente aconchegante, seguro e estimulante.

Neste ponto, sobre o “direito ao movimento em espaços amplos”, há os seguintes *indicativos de práxis*: “correndo, pulando, saltando, brincando em espaços externos e ao ar livre; proporcionando livre movimento aos bebês, podendo engatinhar, explorar o espaço externo e interno da Unidade” (CAMPINAS, 2007b, p. 16). Sobre o direito à brincadeira, há o seguinte: “proporcionando momentos em diferentes espaços, como na brinquedoteca; orientando a guardarem os brinquedos; disponibilizando diferentes brinquedos; promovendo brincadeiras tradicionais” (CAMPINAS, 2007b, p. 16). Pouco esclarecedor.

No decorrer dos planejamentos de aula, há alguns indicativos que deixam mais clara a direção da educação do corpo. No planejamento da “Turma do Circo”:

Nossa proposta é integrar o trabalho com o tema (circo), enfatizando o desenvolvimento global da criança, respeitando a especificidade da idade e o *desenvolvimento psicomotor*; criaremos momentos para realização de oficinas e brincadeiras que ajudarão no desenvolvimento do equilíbrio, força, ritmo, expressões, imaginação, fala, possibilitando a vivência das diferentes linguagens (oral, plástica, musical, corporal e o brincar) (CAMPINAS, 2007b, p. 27, grifos nossos).

No planejamento do agrupamento II B, há a divisão em três grandes partes: “Eu”, “Eu e meus amigos” e “Eu no mundo”. Na parte do “Eu”, há as seguintes indicações: “exploração dos nomes das crianças, características físicas, reconhecimento de partes do corpo” (CAMPINAS, 2007b, p. 30). Há o complemento: “Na questão do trabalho corporal além da exploração dos espaços, vamos proporcionar algumas brincadeiras dirigidas com atividades de alvo, cooperação, equilíbrio e circuitos” (CAMPINAS, 2007b, p. 30).

Nos parece desnecessário tecer grandes comentários acerca da direção da educação do corpo presente no PPP2, mas cabe destacar que, levemente diferente do PPP1, a perspectiva da psicomotricidade (da habilidade motora enquanto auxiliar da cognição e da afetividade, do desenvolvimento global) é mais presente.

4.4. PPP EMEI “Agostinho Páttaro” – PPP3

A EMEI “Agostinho Páttaro” está localizada no centro do distrito de Barão Geraldo, abrangendo famílias dos bairros próximos. A EMEI tem três turmas de agrupamento II em período integral e dez turmas de agrupamento III.

Não conseguimos definir com clareza uma matriz teórica para o PPP3, pois documento não faz este debate, apenas indica, com base no documento “Diretrizes para a Organização do Trabalho Didático”:

um planejamento para trabalhar com todos com a intenção educativa de obter maior desenvolvimento de cada um, partindo do que as crianças sabem, para que apropriem de novas informações, conceitos e habilidades; uma avaliação constante, objetivando estudar/conhecer/sentir as crianças; a intencionalidade educativa esta U.E. se expressa em: 1. partir do que as crianças já sabem, para possibilitar a gradativa apropriação dos conhecimento do mundo, das relações humanas e da expressão das diferentes linguagens; 2. documentar constantemente tendo em vista favorecer e aprimorar o trabalho junto às crianças; 3. assumir a educação das crianças transcendendo e incluindo o cuidar; 4. oportunizar sempre que necessário, o planejando e o re-planejamento de tempos e espaços; 5. registrar a produção cultural das crianças tendo em vista a intervenção objetiva das educadoras nos processos de apropriação do mundo, sempre em busca de avanços significativos” (CAMPINAS, 2007c, p. 1)

Estes indicativos não nos são suficientes para uma afirmação categórica de matriz teórica e corrente filosófica, portanto passaremos para os indicativos de educação do corpo.

Dentro da proposta pedagógica do PPP3, há um ponto que se chama “Como se apresenta a rotina da escola”. Para o agrupamento III, existem entre os momentos da rotina alguns que merecem especialmente a nossa atenção: “hora da brincadeira” e “atividades físicas/parque” (CAMPINAS, 2007c, p. 14). A “hora da brincadeira”:

Acontece em todos os momentos da sala de aula. No parque acontece a brincadeira mais livre, sem intervenção do professor. Um interage com outro e

existe a troca de idéias e brincadeiras criativas entre eles. Brincadeiras de "antigamente": amarelinha, corda, elástico, jogo de botão, esconde-esconde, pega-pega (CAMPINAS, 2007c, p. 14).

Ao mesmo tempo, as "atividades físicas/parque" são classificados em:

Jogos e brincadeiras: esconde-esconde, pega-pega, pular corda, amarelinha, futebol, atividades com bola, exploração de brinquedos do parque, mamãe e filhinha. Na areia jogos simbólicos: construção de vulcões, rios, túneis, bolos, estradas. Jogos folclóricos: roda, mãe da rua, queimada, passa anel, ovo choco, dança das cadeiras.

Não há no PPP3 uma grande reflexão acerca desses jogos e brincadeiras, não ficando clara a diferenciação entre a "hora da brincadeira" e "as atividades físicas/parque", o objetivo e papel de cada momento, a utilização de cada espaço. Entretanto, esta forma de exposição poderia representar um avanço, à medida que os jogos e as brincadeiras não são tratados como meras atividades para desenvolvimento de habilidades (psico)motoras. Porém, podem ser compreendidas como atividades espontâneas da criança e principalmente nas "atividades físicas/parque", ter um caráter recreacionista e compensatório, o equivalente ao "rola-bola", abordagem recorrente em aulas de educação física do ensino fundamental e médio.

No discorrer do documento e observação dos planejamentos de aula, percebemos que o PPP3 não foge do padrão dos anteriores - ecletismo, com inclinação no desenvolvimento (psico)motor.

Há um tópico no planejamento de aula do agrupamento III A que vale reflexão. Trata do contato com todos os tipos de linguagens, "para que através desses meios possamos desenvolver e estar trabalhando todos os aspectos que envolvem o desenvolvimento infantil" (CAMPINAS, 2007c, p. 25). As linguagens abordadas são: língua portuguesa, matemática, ciências naturais, educação física e artes plásticas. Na linguagem educação física, encontramos dois aspectos:

- 1) Desenvolver os conteúdos de capacitação humana:
 - Conhecer e dominar o próprio corpo desenvolvendo as habilidades fundamentais do ser humano (andar, correr, saltar, girar, agarrar,

lançar através de circuitos, danças, brincadeiras com bolas e corda bem como locomoções de diversas formas).

- Desenvolver as capacidades físicas como resistência, velocidade, força através de diferentes variações de pega-pega, estafetas, cabo de guerra, carriola, imitando animais, saltitando para frente e para trás, subindo em brinquedos fixos (trep-trepa), rapidamente levantando objetos e carregando com velocidade, etc.
- Desenvolver qualidades físicas como coordenação, equilíbrio, flexibilidade, expressão corporal, através de alongamentos, atividades de livre expressão, movimentos de imitação, locomoções em diferentes espaços.
- Desenvolver a orientação cinestésica (...);
- Desenvolver a orientação espaço-temporal (...);
- Estruturação do esquema corporal (...);
- Possibilitar a apropriação dos movimentos da cultura corporal tais como brincadeiras de roda, jogos ex; bolinhas de gude, danças, artes cênicas, artes plásticas ex: na construção de materiais para brincar, artes musicais, ginástica (CAMPINAS, 2007c, p. 27).

O outro aspecto seria o desenvolvimento dos conteúdos de formação humana (cooperação, responsabilidade, auto respeito, honradez, individualidade, entre outros).

Esse exemplo também é elucidativo de como a educação física e a educação do corpo são apresentadas com base na tentativa de conciliação de perspectivas contraditórias. O PPP3 é o único que utiliza o termo “cultura corporal”, mas ele aparece lá no final, depois de seis pontos de puro desenvolvimentismo.

Claro que encontramos planejamentos de aula que não partem dessa necessidade, que, ou são claramente desenvolvimentistas/psicomotoras, ou trabalham a exploração da cultura corporal enquanto linguagem, sem interesse utilitarista, inserida em projetos multidisciplinares – estas últimas são raridades. O Planejamento do agrupamento III G demonstra esta última orientação.

4.5. PPP CEMEI “Christiano Osório de Oliveira” – PPP4

Trata-se de outra CEMEI situada no distrito de Barão Geraldo, no bairro Jardim Independência. Esta IEI comporta uma turma de agrupamento I, três turmas de agrupamento II e quatro turmas de agrupamento III. A estrutura do PPP4 é muito

parecida com a do PPP3 – talvez porque as duas IEIs dividem a mesma Orientadora Pedagógica. Dessa forma, o debate sobre a matriz teórica não está presente no documento, e a citação do subtítulo anterior está contido *ipsis literis* no PPP4. É um documento que tem muitas páginas, muitas fotos imagens, mas que tem pouca densidade teórica, não só nas partes que tratam do geral, no planejamento das turmas, também.

Não há um tópico geral para a educação do corpo, atividades físicas, jogos e brincadeiras, entre outros, somente a definição do parque enquanto espaço para atividades e brincadeiras mais livres e a área cimentada para brincadeiras e jogos mais direcionados. O documento apresenta todos os projetos da escola (que acontecem para todas as turmas, sendo eles: Projeto Biblioteca, Projeto Sabor e Saúde e Projeto Meio Ambiente), mas nenhum deles passa pela temática deste trabalho.

Nos planejamentos das turmas, é possível observar a preocupação com aspectos de desenvolvimento de habilidades motoras ou psicomotoras, apesar do PPP4 não conter os termos “clássicos” destas abordagens, de denúncia direta. Porém, o aspecto da cultura corporal também não é evidenciado. Muitas citam como objetivo de tudo o “desenvolvimento global da criança” (que pode significar muitas coisas) e a expressão corporal, jogos e brincadeiras neste contexto. Há apenas um planejamento que afirma trabalhar com jogos e brincadeiras para desenvolver controle do corpo, do movimento e a psicomotricidade.

Gostaríamos de fazer menção ao projeto “Memória do Saci”, realizado pelo agrupamento II A, que tem como objetivo geral que as crianças

vivenciem costumes e sabores de nossa cultura no espaço educacional através da arte, histórias, músicas, danças, culinária e brincadeiras [...]. Abordaremos temas relacionados diretamente com a cultura popular (CAMPINAS, 2007d, p. 31).

Os conteúdos do projeto: lendas brasileiras, cantigas de rodas, culinária (pratos típicos), brincadeiras e danças populares, brinquedos populares, artes visuais e poesias. Dentre outras formas de desenvolvimentos das atividades está a pesquisa familiar, a construção de brinquedos, a vivência das manifestações do folclore

e da cultura popular. Uma proposta que se situa dentro de uma perspectiva crítica e sócio-histórica, e que trabalha com elementos da educação do corpo inseridos em um contexto, em um projeto geral, portanto, valendo a pena ser mencionado neste trabalho.

5. Conclusões

A análise dos documentos a partir das categorias levantadas nos fez concluir que as concepções de educação do corpo presentes na Educação Infantil do Município de Campinas não avançaram em relação ao panorama geral levantado no capítulo segundo deste trabalho. Encontramos a hegemonia de uma concepção conservadora, psicomotora e desenvolvimentista, aliada ao paradigma da saúde.

O Currículo em Construção nos mostrou que essa concepção de educação do corpo é sustentada por uma corrente filosófica do desenvolvimento humano, baseada na compreensão do sujeito de forma fragmentada, biologizado e psicologizado, com o corpo a serviço do intelecto.

Os Projetos Político-Pedagógicos mostraram que a matriz teórica expressa (declaradamente ou não) no CC se materializa de forma hegemônica nas Instituições de Educação Infantil do Município de Campinas, em propostas desenvolvimentistas e psicomotoras – por mais que haja discussões sobre concepção de educação que passem pela psicologia sócio-histórica, como é o caso do PPP1.

A partir dos documentos, notamos a preocupação principal da Educação Infantil de Campinas, no que diz respeito à educação do corpo, em: a) a aquisição de hábitos de higiene para o desenvolvimento saudável; b) a aquisição do esquema corporal; e c) a aquisição de habilidades motoras básicas para desenvolvimento normal e integral (biopsicossocial).

Ao nosso ver (de olhar crítico-superador), essas bases devem ser combatidas no interior da rede municipal de Campinas, porém, refutar as teses de Piaget, a psicologia genética e o construtivismo não é tarefa fácil, principalmente quando muitos teóricos tentam construir falsas aproximações e mediações deste teórico com as teses de Vygotsky. Trata-se de um método de leitura da realidade e de compreensão de sujeito que contribui para a manutenção do *status quo*, que não se propõem a compreender os impactos da cultura, da organização da produção e do

mundo de trabalho, das diferenças fundantes entre as classes sociais e da ideologia para os processos sociais e a formação da consciência.

É uma luta teórica e política que o campo crítico da educação física deve traçar, seja por meio das atividades de estágio nas IEIs de Educação Infantil, da contribuição das estudantes e profissionais de educação física atuantes como monitoras nas IEIs de Campinas, da produção de artigos, documentos e textos que se voltem para a reflexão e o debate, principalmente com as professoras generalistas e gestoras, sobre o que a educação física vem produzindo acerca de uma educação do corpo na perspectiva sócio-histórica. Cabe à nossa luta debater a educação do corpo à luz de debates mais profundos, mais de fôlego. A conquista de legitimidade por parte do campo crítico da educação física passa por produzir debates e análises com qualidade e profundidade.

Longe de conseguir fazer tudo isso, este trabalho se propôs a ser apenas uma contribuição para estas reflexões. Sabemos, ainda, que a efetividade plena da proposta crítico-superadora na Educação Infantil, e em todo o sistema de educação pública brasileira, passa pela nossa capacidade de transformar radicalmente a sociedade em que vivemos. Não podemos desistir. A tarefa que nos espera é grandiosa – e, justamente por este motivo, extremamente convidativa e envolvente.

*Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito de um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.*

*E se encorpando em tela, entre todos,
se erguendo tenda, onde entrem todos,
se entretendendo para todos, no toldo
(a manhã) que plana livre de armação.
A manhã, toldo de um tecido tão aéreo
que, tecido, se eleva por si: luz balão.*

(João Cabral de Melo Neto)

Referências

AYOUB, Eliana. Narrando experiências com a educação física na educação infantil. In: *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. Campinas, v. 26, n. 3, p. 143-158, maio. 2005.

BRACHT, Valter. *A constituição das teorias pedagógicas da educação física*. In: *Cadernos Cedes*, v.19, n.48, p.69-88, agosto. 1999.

_____. *Educação física & ciência – cenas de um casamento (in)feliz*. 2. ed. Ijuí, Editora Unijuí, 2003.

CAMPINAS. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. *Currículo em Construção – versão preliminar*. 1998.

_____. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. *Projeto Político Pedagógico 2007 – CEMEI “Christiano Osório de Oliveira”*. 2007.

_____. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. *Projeto Político Pedagógico 2007 – CEMEI “Leonor Motta Zuppi”*. 2007.

_____. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. *Projeto Político Pedagógico 2007 – EMEI “Agostinho Páttaro”*. 2007.

_____. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. *Projeto Político Pedagógico 2007 – EMEI “Maria Célia Pereira”*. 2007.

CARVALHO, Rodrigo. *Educação Infantil: práticas escolares e disciplinamento dos corpos*. 2006. GT 0 a 6 anos. Disponível em: <www.anped.org.br>. Acesso em: 09 nov. 2007

SOARES, Carmen Lúcia et al.. *Metodologia do ensino de educação física*. São Paulo, Cortez, 1992.

DAVIS, Cláudia. Piaget ou Vygotsky, uma falsa questão. In: *Coleção Memória da Pedagogia*. São Paulo: Segmento Duetto, 2005.

FREIRE, João Batista. *Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física*. 2. ed. São Paulo: Scipione, 1991.

LE BOUCH, Jean. *O desenvolvimento psicomotor: do nascimento aos 6 anos de idade*. 6. ed. Porto Alegre, Artes Médicas, 1990.

MOLINARI, Ângela Maria da Paz; SENS, Solange Mari. A educação física e a sua relação com a psicomotricidade. In: *Revista PEC*. Curitiba, v.3, n. 1, p. 85-93, jul. 2002 – jul. 2003. Disponível em:

<http://www.bomjesus.br/publicacoes/pdf/revista_PEC_2003/2003_educ_fisica_relacao_psicomotricidade.pdf>. Acesso em: 09 nov 2007.

NEGRINE, Airton. *Educação psicomotora: lateralidade e orientação espacial*. Porto Alegre, Pallotti, 1986.

NEVES, Rita de Araujo; DAMIANI, Magda Floriano. Vygotsky e as teorias da aprendizagem. In: *Unirevista (UNISINOS Online)*, v. 1, n. 2, p. 1-10, abril. 2006.

Disponível em: <<http://www.humanas.unisinos.br/revistafilosofia/>>. Acesso em: 09 nov 2007.

OLIVEIRA, Nara Rejane Cruz de. Concepção de infância na educação física brasileira: primeiras aproximações. In: *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. Campinas, v. 26, n. 3, p. 95-109, maio. 2005.

PIAGET, Jean. *A formação do símbolo na criança- imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. 2. ed. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1975.

RICHTER, Ana Cristina. *Sobre a presença de uma pedagogia do corpo na educação da infância*. 2006. GT 0 a 6 anos. Disponível em: <www.anped.org.br>. Acesso em: 09 nov 2007.

RICHTER, Ana Cristina; VAZ, Alexandre Fernandez. Corpos, saberes e infância: um inventário para estudos sobre a educação do corpo em ambientes educacionais de 0 a 6 anos. In: *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. Campinas, v. 26, n. 3, p. 79-93, maio. 2005.

SIMÃO, Márcia Buss. Educação física na educação infantil: refletindo sobre a “hora da educação física”. *Revista zero a seis*. n. 12, julho/dezembro 2005. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/%7Ezeroseis/1art12.doc>>. Acesso em: 09 nov 2007.

SILVA, Carla Cilene Baptista. *O lugar do brinquedo e dos jogos nas escolas especiais de educação infantil*. 2003. 179f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Faculdade de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

SILVA, Eduardo Jorge Souza da. A educação física como um componente curricular na educação infantil: elementos para uma proposta de ensino. In: *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. Campinas, v. 26, n. 3, p. 127-142, maio. 2005.

TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurélio. *Educação do corpo na escola brasileira*. Autores Associados, 2006.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais – a pesquisa qualitativa em Educação*. São Paulo, Editora Atlas S. A., 1992.

VAZ, Alexandre Fernandes. et al. *Educação do corpo e formação de professores: reflexões sobre a prática de ensino de educação física*. Florianópolis, Editora UFSC, 2002.

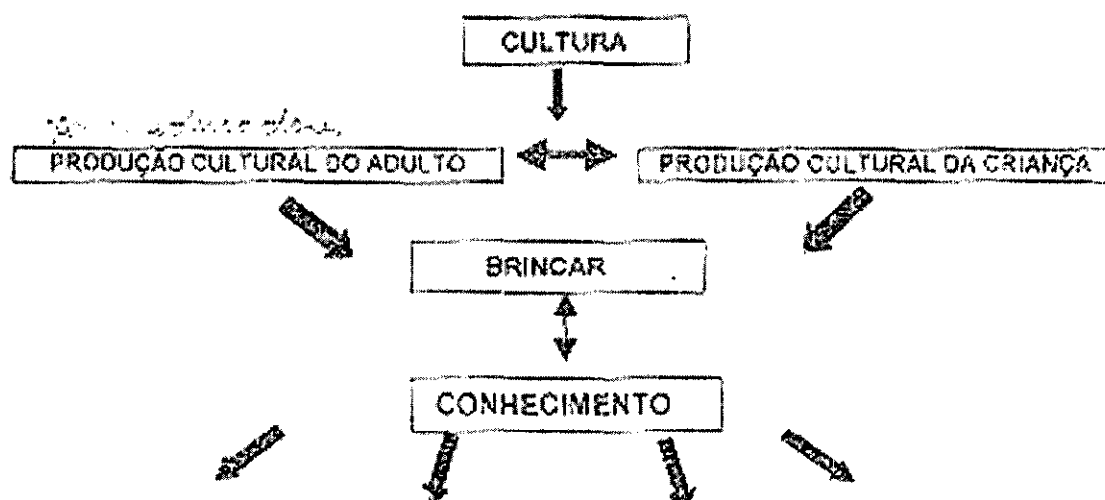
VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 4. ed. São Paulo, Martins Fontes, 1991.

ANEXOS



ANEXO A: Título do anexo.

PROPOSTA DE ORGANIZAÇÃO DIDÁTICA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMPINAS



DESCOBRINDO O EU E O OUTRO	DESCOBRINDO O MEIO FÍSICO, SOCIAL E O CONHECIMENTO LÓGICO	DESCOBRINDO O CORPO E O MOVIMENTO	DESCOBRINDO AS DIFERENTES LINGUAGENS
- construção das relações interpessoais e participação na comunidade de relações - respeito à diversidade cultural - incentivo ao trabalho colaborativo - ênfase às relações afetivas e emotivas, respeito ao outro, segurança, auto-estima, pertencimento ao grupo social - direitos, regras e limites - construção da identidade e da autonomia - motivação à curiosidade	- socialização - interação criança X si próprio - interação criança X criança - interação criança X espaço físico - interação criança X adulto - interação adulto X adulto - respeito e valorização das diferenças culturais, sociais, étnicas, de gênero, raças... - construção da consciência ecológica - relação com o meio-ambiente a partir da exploração, observação, manipulação com o emprego de todos os sentidos - construção de relações temporais, espaciais e lógico-matemáticas: agrupar, ordenar, medir, localizar, classificar, senar, contar, projetar, inventar, comparar...	- conhecimento de si e do outro - corporeidade e motricidade - representação do próprio corpo em movimentos - vivência de jogos de exercícios simbólicos, de regras, de construção e tradicionais - brincar pelo brincar - respeito de brinquedos e brincadeiras tradicionais e folclóricas - convivência com a sexualidade infantil - construção de hábitos de higiene e alimentação e cuidados com a saúde	- corporal - gestual - oral - simbólicos - escrita - numérica - musical - artes visuais - clássica, popular - mídia - literatura infantil - teatro - dança