

## PERSPECTIVAS CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: UM DIÁLOGO SOBRE A EDUCAÇÃO FÍSICA

Martha Benevides da Costa

### RESUMO

Este trabalho, bibliograficamente, objetivou estabelecer um diálogo com o livro “Com a pré-escola nas mãos”, no que se refere à perspectiva de trabalho com o eixo corpo e movimento. O livro traz uma perspectiva curricular pautada na perspectiva sócio-histórica, uma concepção de infância, de Educação Infantil e de currículo condizentes com tal base. Mas, traz a psicomotricidade como referência para o trabalho corporal. Tal perspectiva é contraditória com os atuais debates da Educação Física numa perspectiva dialética.

Palavras-chave: Educação Infantil. Corpo e Movimento. Currículo.

### ABSTRACT

This work, bibliographically, objectified to establish a dialogue with the book “With the daily pay-school in the hands”, as for the perspective of work with the axle body and movement. The book brings a curricular perspective in the partner-historical perspective, a conception of infancy, condizentes Child Education and resume with such base. But, it brings the psicomotricidade as reference for the corporal work. Such perspective is contradictory with the current debates of the Physical Education in a dialectic perspective.

Key words: Child Education. Body and movement. Resume.

### RESUMEN

Este trabajo, bibliográfico, objectified para establecer un diálogo con el libro “con la escuela de los niños en las manos”, en cuanto a la perspectiva del trabajo con el cuerpo y el movimiento del árbol. El libro trae a pautada perspectiva del plan de estudios en la perspectiva socio-histórica, un concepto de la infancia, los condizentes educación infantil y el curriculum con tal base. Pero, trae el psicomotricidade como referencia para el trabajo corporal. Tal perspectiva es contradictoria con las discusiones actuales de la educación física en una dialéctica perspectiva.

Palabras clave: Escuela Infantil. Cuerpo y movimiento. Curriculum.

### 1 Introdução

Esse trabalho nasce da experiência com o fazer pedagógico na Educação Infantil como professora no chão da escola, no Ensino Superior e devido ao envolvimento com tal debate no âmbito da pesquisa.

Nesse processo, venho dialogando com autores que tratam da infância e da condição histórica e atual do primeiro segmento da Educação Básica, especialmente no que diz respeito ao trato com a linguagem corporal diante das perspectivas curriculares que se colocam para a Educação Infantil.

O presente texto objetiva estabelecer um diálogo com a perspectiva curricular posta para a Educação Infantil no livro “Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil”, de Sônia Kramer e outros, no que se refere à perspectiva sob a qual se trata a presença do eixo corpo e movimento e a presença do professor de Educação Física neste segmento educacional.

Este trabalho se justifica pela necessidade de aproximar a Educação Física do universo da Educação Infantil de modo qualificado, no sentido de compreender a totalidade do que se apresenta historicamente para esse segmento educacional, no que se refere a avanços e contradições e para garantir a tematização da linguagem corporal num referencial que garanta a formação autônoma e crítica dos educandos.

Para tecer tal debate, inicio tratando brevemente da história da Educação Infantil, lançando um olhar para a trajetória da presença da Educação Física na Educação Infantil, refletindo sobre o conhecimento de que a Educação Física deve tematizar nesse segmento e destacando as afirmações do referido livro nos aspectos supracitados.

## 2 Educação Infantil e Educação Física: trajetória e configuração atual

Tratar historicamente da Educação Infantil é reconhecer um segmento que, inicialmente, não tinha caráter educacional. Segundo Bujes (2001), o atendimento à criança fora do contexto familiar foi um “mal necessário”, diante das condições sociais geradas pelo avanço do capitalismo no que se refere ao crescimento urbano, saída da mulher para o mercado de trabalho, condições de insalubridade em que viviam os trabalhadores, altos índices de desnutrição e mortalidade infantil.

Sobre a história da Educação Física brasileira, o que posso afirmar em poucas palavras é que ela teve seus nexos relacionados a atender interesses que não lhe eram próprios, estando hegemonicamente orientada a suprir necessidades de grupos sociais específicos que se faziam hegemônicos em diferentes momentos do percurso de formação da sociedade brasileira.

Até o final do século XIX, no Brasil, não existia Educação Infantil, pois o sistema educacional recém-criado considerava a idade de sete anos para o início das atividades escolares e o atendimento à criança fora da família tinha caráter higienista, porque além de combater a mortalidade infantil aproximava o país de um modelo de progresso e modernidade. Nessa perspectiva, o preconceito norteava as iniciativas e reforçava a condição de exclusão das crianças negras e das crianças pobres, além de direcionar outro tratamento aos filhos das elites (OLIVEIRA, 2002).

No final do século XIX, com a Proclamação da República, o país passou por um cenário de renovação ideológica, com uma integração mais efetiva ao ideário liberal e aos princípios capitalistas. Nesse momento, no Brasil, efetivou-se um movimento de urbanização, intensificado no início do século XX.

Em relação às questões educacionais, chegaram ao Brasil as idéias da Escola Nova, que efetivamente serviu à elite. Ao mesmo tempo, foi criado no país o Instituto de Proteção e Assistência à Infância, que tinha por intenção subliminar tornar a criança útil para a sociedade na vida adulta. Isto porque quando o ideário liberal emergiu, a educação passou a ser elemento considerado imprescindível para o desenvolvimento social no sentido de adequação das crianças à nova lógica que buscava se legitimar.

Nesse momento, o atendimento à criança de zero a seis anos era um aspecto de administração social, mas persistiu o atendimento escasso e numa perspectiva de caridade e assistencialismo. Durante as duas primeiras décadas do século XX, Kuhlmann Jr. (2004) afirma que se propagaram creches de cunho meramente assistencial.

Nesse cenário, o trabalho corporal apareceu como domador de corpos, confundindo-se com o próprio papel que a Educação Física/Ginástica assumia em tal período. Ou seja, a Educação Física também se pautou em uma referência idealista, abstrata da infância, que não dá conta das condições de vida da criança, de modo a expropriá-la de sua condição de ser humano e sujeito nas relações sociais (OLIVEIRA, 2005).

Na década de 1920 e início dos anos de 1930, houve pressões sociais no sentido de garantir o lugar de guarda das crianças enquanto as mães trabalhavam. Tais cobranças, segundo Oliveira (2002), deram-se devido à influência dos trabalhadores migrantes que tinham maior consciência política. Assim, em 1923, a legislação garantia a instalação de creches próximas aos locais de trabalho. No entanto, de acordo com Kuhlmann Jr. (2000), como não havia órgãos de fiscalização, esse direito - como aliás muitos na realidade brasileira - não se concretizou.

Nesse movimento, os setores sociais menos favorecidos conseguiram conquistar alguns benefícios. Estes, todavia, foram concedidos, segundo Oliveira (2002), mais no sentido de controlar a vida dos operários e provocar um aumento da produtividade dos trabalhadores do que de cessão por parte do empresariado. Fez-se, na verdade, uma espécie de jogo dos contrários, em que a garantia de um direito - que também não se concretizou de fato - acalma os ânimos, como se diz popularmente, e representa uma intensificação do processo de alienação do operário da sua força de trabalho, do seu corpo, de sua identidade, de sua própria vida.

Chamo atenção, ainda, para o fato de que, mesmo em se tratando de um avanço, a criança ainda não está presente no debate nem como pessoa nem como voz. Está posta mesmo como um problema a ser resolvido. Solução que passa pela garantia de um direito ao trabalhador e não a ela própria. Acurando ainda mais o olhar, não se está falando da possibilidade de reflexão pedagógica sistematizada, por parte da criança, sobre temas de relevância social.

Na Era Vargas, segundo Kramer (2003), é a educação moral e higiênica, a eugenia da raça, que junto com a política de Segurança Nacional e de formação para o trabalho, formou um tripé de conceitos que ganhou força crescente. Nesse contexto, surgiram as primeiras regulamentações de creches e jardins-de-infância. Estes para atender às classes mais abastadas, influenciadas pelas idéias da Escola Nova consonantes com os interesses da burguesia industrial e com o desejo de ascensão social

das massas urbanas. E, as creches como um paliativo para as condições sociais urbanas. O intuito era mesmo de manter a futura mão-de-obra, de modo que se configurou um atendimento de cunho sanitarista.

Em relação à educação de zero a seis anos, Kramer (2003, p. 57) afirma que:

A causa da infância despertava o interesse de autoridades oficiais e consolidava iniciativas particulares. Num contexto de reforço ao patriotismo e por questões de conciliações políticas foram tomadas medidas burocráticas que influenciaram a conjuntura administrativa e os programas de atendimento à infância.

Entre 1946 e 1964, houve um curto período democrático, que segundo Oliveira (2002), marcou o incremento da urbanização, a mulher participando mais intensamente do mercado de trabalho. Assim, houve o aumento da procura por instituições que cuidassem das crianças.

Em relação à Educação, estabeleceu-se o debates para a elaboração de uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Mas o projeto de lei só foi aprovado em 1961. Essa legislação trouxe um avanço em relação à educação de zero a seis anos que foi chamada de educação pré-primária. Apesar de haver muitas críticas à idéia de pré-escola reduzir a educação para crianças menores de sete anos à preparação para as séries mais adiantadas, há um reconhecimento de seu caráter educacional.

Porém, o contexto educacional brasileiro, teve um brusco impacto após a instituição da Ditadura Militar, em 1964. Instalou-se um viés tecnicista, de modo que no âmbito específico da Educação Infantil, conforme Rosemberg (2002), as perspectivas que se colocaram foram consequência da circulação de idéias do Fundo das Nações Unidas para a Educação (UNESCO) e do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) em países periféricos.

A Educação Infantil foi posta como meio de combate à pobreza, de melhorar o desempenho nas séries mais adiantadas e os modelos sugeridos baseavam-se na perspectiva do baixo custo, com modelos ditos “alternativos”. Além disso, as crianças eram postas como o “futuro da nação”, de modo que seu desenvolvimento era visto como necessário ao progresso social. Assim, as instituições passaram a admitir como paradigma a chamada “educação compensatória”.

Durante esse período, no atendimento à criança de primeira infância, a Educação Física teve uma influência da psicomotricidade, com a idéia da “educação integral”, que conforme Oliveira (2005) mantém uma perspectiva fragmentada de corpo-mente, sala-pátio e da própria Educação Infantil. A lógica da psicomotricidade é considerada idealista porque não considera as influências dos aspectos sócio-culturais no desenvolvimento, porque toma o movimento somente como um instrumento do desenvolvimento das funções cognitivas, afetivas e psicomotoras e porque argumenta o desenvolvimento a partir de um viés que não supera o biologicismo.

Trabalhando na perspectiva do desenvolvimento integral com base na

psicomotricidade, a Educação Física acabou por contribuir com a lógica de compensação cultural e nutricional que caracterizou a Educação Infantil na época e que tinha mesmo a intenção de fazer com que todas as crianças alcançassem um modelo ideal de criança, que chega a ser fantasmagórico, como coloca Kramer (2003), e que representa a classe burguesa, justificando práticas de preconceito que acostumam a criança pobre a ser excluída e negada enquanto sujeito desde as primeiras experiências escolares.

Além disso, num processo de vinculação do desenvolvimento à formação integral, objetivava-se facilitar a adaptação da criança à sociedade, conforme Arantes (2003). Alguns pontos podem, então, ser analisados. Primeiro, a idéia de adaptação que coaduna com a lógica de busca de um ideal de homogeneização. Além disso, a sociedade que se estrutura pauta-se em referências de produtividade e tecnicismo, de modo que a infância está aí concebida como fase de passagem, e de preparação para a vida adulta.

A década de 1980 marcou um período de transformações que aparentemente se fariam profundas no contexto da Educação Infantil e da Educação Física brasileiras por conta de ares gerais de questionamento do cenário de autoritarismo.

Nesse contexto, a Educação Física entra em crise. Uma crise que contribuiu para a elaboração de diferentes perspectivas que buscam superar a prática e as idéias que a nortearam nos períodos que precederam a década de 1980. Segundo Soares et al. (1992) foi aí que emergiram movimentos ditos renovadores na Educação Física. A preocupação, digo de modo geral, era superar as condições e concepções cientificistas e reprodutivistas (reducionistas) sobre as quais se desenvolvia a Educação Física. No entanto, segundo Bracht (2001) houve uma negligência no que tange à elaboração de propostas e respostas a todos os questionamentos postos.

Na Educação Infantil perpetuou-se a influência significativa, nesse vazio, da psicomotricidade, que é carente de condicionantes histórico-sociais, estando vinculada a uma perspectiva crítica de educação (SOARES ET AL., 1992). Em outras palavras, há um abandono dos aspectos sociais e culturais para pensar a educação.

A partir de então, no que se refere à Educação Física no âmbito escolar, muito conhecimento foi produzido a ponto de, atualmente, se entender que a Educação Física deve se estruturar como um componente curricular e não mais como um enfeite na escola ou como uma disciplina que molda corpos e adestra-os. No entanto, para Souza Junior (2001), para que a Educação Física se legitime é necessário superar a condição de marginalidade.

Foi também na década de 1980, mais especificamente em 1988, que se deu a aprovação da nossa nova Constituição, que, segundo Ghiraldelli Jr. (2003), foi a mais avançada quando trata a Educação, pois esta aparece como um direito que deve ser prioridade e assegurado pela família, sociedade e Estado.

Segundo Cerisara (2002), a Constituição colocou a criança no lugar de sujeito de direitos, em vez de objeto a ser disputado por grupos sociais diversos. Isto aponta novas possibilidades para a construção social da infância e do atendimento escolar.

Seguiram-se à Constituição de 1988 uma série de outros documentos oficiais complementares, que dão mesmo a impressão de uma mudança na direção da Educação Infantil. A começar pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que legalizou o direito de toda criança à Educação; passando pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, que estabeleceu a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica; e, por fim, em 1998, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) – proposto como uma orientação para a elaboração de propostas pedagógicas – que pontuou como função da escola desse segmento cuidar (preocupações com os horários, espaço, materiais e necessidades básicas da criança) e educar (refere-se a lançar o olhar para o fato de as crianças estarem em processo de formação, num momento em que a interação com pessoas e coisas do mundo levam-nas a elaborar significado para aquilo que as rodeia).

Só após a LDB/1996 que o movimento de questionamento dos modelos postos para o desenvolvimento do trabalho pedagógico da Educação Física no âmbito escolar encontrou espaço na Educação Infantil, porque de acordo com tal Lei a Educação Física é componente curricular obrigatório na Educação Básica, inclusive na Educação Infantil (AYOUB, 2001). Em outros termos, essa consideração também é feita por Arantes (2003) quando ela afirma que tem havido uma preocupação de repensar as contribuições da Educação Física na aprendizagem e desenvolvimento infantil numa referência mais dialética.

É preciso lembrar que década de 1990, todavia, marcou o início da invasão neoliberal no Brasil, que implementou uma reforma ideológica a fim de construir um novo imaginário social, um senso comum que assegure que a nova ordem se naturalize.

O RCNEI é posto por Cerisara (2002) como um dos mecanismos de reforma do governo Fernando Henrique Cardoso. Apesar de trazer conceitos importantes para a área, na medida em que se caminha na leitura do documento revela-se a concepção de “escolarização” ou preparo para as séries mais avançadas, esquecendo as especificidades da criança. Já para Arce (2001) o documento que se diz apenas uma orientação tem se transformado num “currículo nacional”.

No que se refere ao eixo corpo e movimento, Arantes (2003) contrapõe o RCNEI aos princípios de ensino-aprendizagem sócio-históricos, destacando que o RCNEI traz diferentes perspectivas epistemológicas, até contraditórias, serem tomadas como referências para sua construção. Nesse ponto, dá-se especial atenção às referências piagetianas, para as quais a criança é inicialmente egocêntrica e só depois começa a se relacionar, e à perspectiva sócio-histórica, que considera o individual, social. Esses posicionamentos diferentes diante da aprendizagem e do desenvolvimento, pressupõem posturas diversas de ensino-aprendizagem. Além disso, na organização dos conteúdos, há uma perspectiva etapista, mantendo uma lógica linear de ensino e aprendizagem, além da homogeneização de todas as crianças num referencial idealista e de fantasmagoria. Está presente, além disso, a já posta desculturalização do movimento e, portanto, um viés biologicista em seu bojo.

O que se observa na década de 1990 é a focalização de recursos da educação para o Ensino Fundamental (o que a Lei do Fundef – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização de Magistério – não deixa esquecer), a descentralização centralizada que atribui a função de gestão da Educação

Infantil aos municípios e as submete a um sistema de exames e o incentivo ao setor privado, no sentido de constituir a já citado mercado educacional. Como consequência para a Educação Infantil tem-se a retomada de modelos “não formais”, “alternativos”, de baixo custo, utilizando indivíduos da própria comunidade que possam ser voluntários; mudança no termo de Educação Infantil para desenvolvimento Infantil em muitos documentos do Banco Mundial direcionados aos países periféricos, que no Brasil atropela a regulamentação educacional; renascimento/perpetuação da perspectiva de educação compensatória para crianças pobres; justificativa do atendimento à criança de 0 a 6 anos na melhoria de rendimento no Ensino Fundamental (ROSEMBERG, 2002).

Contrapõe-se a esse movimento, o avanço das teorias críticas no debate sobre a Educação Infantil, que vão considerá-la espaço-tempo de cuidar e educar e vão compreender a escola como responsável por possibilitar o acesso ao conhecimento historicamente acumulado numa perspectiva de currículo interdisciplinar para garantir a formação de sujeitos críticos e autônomos.

Além disso, atualmente, o debate na Educação Infantil tem girado em torno do FUNDEB, com a redefinição do financiamento para a Educação Básica prevendo investimentos na Educação Infantil e da diminuição da idade obrigatória para entrada na escola, de modo que a criança de seis anos entra no Ensino Fundamental. Não tenho como negar que é positivo a diminuição da idade obrigatória para ingresso na escola. Não entendo e não aceito, todavia, que a Educação Infantil, com a importância que tem no desenvolvimento humano, não seja garantida para a maioria das crianças brasileiras.

Na perspectiva sócio-histórica, que coaduna com as referências do livro com o qual busco estabelecer diálogo, entende-se que a Educação Física trata pedagogicamente os temas da cultura que se expressam através de uma linguagem corporal, tendo como conteúdo específico a cultura corporal e deve considerar aspectos como a relevância social dos conteúdos, as possibilidades sociais e cognitivas dos educandos, tratando-os como sujeitos históricos (portanto, tomando o trabalho pedagógico como espaço/tempo de dialogia).

Quando falo em dialogia, recorro Bakhtin (2004), quando se pontua que nas interações discursivas é que se tem acesso aos significados sociais dos signos que medeiam nossas relações com o mundo e que para os mesmos são estabelecidos sentidos. Portanto, o trabalho pedagógico deve possibilitar a internalização dos pensamentos pelos educandos e, ainda, promover o posicionamento destes diante dos enunciados que estão postos pela realidade, produzindo olhares e respostas para a mesma.

Como objetivo geral, na Educação Infantil, aparece a proposição de possibilitar aos alunos a reflexão pedagógica intencional e sistemática dos temas postos no âmbito da cultura corporal. Como objetivos específicos, são postos a vivência do universo da cultura corporal, a construção da noção de funcionalidade das regras que orientam as relações sociais, relacionar valores, atitudes e possibilidades de ação que a criança tem em diferentes situações, propiciar situações que façam emergir o faz-de-conta (SILVA, 2005).

Para desenvolver o trabalho pedagógico, ainda o mesmo autor coloca como

aspectos significativos a serem observados a possibilidade de usar diferentes objetos (e seus significados simbólicos), a relação da criança com o mundo e a realidade através do jogo simbólico, estabelecimento de relações dialógicas com as crianças, contextualização do sentido e significado das práticas da cultura corporal, a construção de novas alternativas e possibilidades de ação corporal.

Nessa trilha, Barbosa (2001-2002) pontua a necessidade de formação dos professores de Educação Física para que estes possam ter um olhar amplo para a Educação Infantil, que supere o olhar assistencialista, compensatório e caridoso que norteou a ação educativa com a criança da primeira infância e, ainda, para que a prática corporal possa ir além do fazer por fazer recreativo.

Nessa trilha, a autora pontua que a Educação Física deve se colocar na escola de Educação Infantil não numa perspectiva de fragmentação do conhecimento, já que na perspectiva sócio-histórico-dialética o próprio conhecimento não é tomado de modo fragmentado, especializado, sem relação com os outros conhecimentos escolares. Então, uma postura político-pedagógica interdisciplinar é um dos rumos apontados para legitimar a Educação Física como componente curricular na Educação Infantil.

Então, a Educação Física como componente curricular da Educação Infantil deve possibilitar à criança o acesso a conhecimentos organizados historicamente organizados sob todas as formas de cultura corporal, tendo como princípios, e isto é bem posto por Soares et al. (1992), a relevância social dos conteúdos, o contexto sócio-cultural dos educandos, as capacidades sócio-cognitivas das crianças.

Vou mais longe, e trago Oliveira (2002) mais uma vez ao diálogo, pois essa professora pontua que numa perspectiva sócio-histórica de cuidar e educar, a Educação Infantil deve possibilitar à criança o acesso a diferentes linguagens que compõem o mundo cultural e social. Lembro, então, o que trazem Soares et al. (1992) quando colocam a cultura corporal como uma forma de linguagem. Essa relação já dá indícios da necessidade de tematizar as questões do corpo e da cultura que se manifestam através do movimento corporal na escola, seja em que nível for.

Então, pontuar a interdisciplinaridade como um caminho possível, dialogando com a perspectiva da pedagogia de projetos e falar em especificidade da Educação Física pode parecer, mas não é contraditório. Quero reafirmar com isto que uma postura interdisciplinar não promove a perda de identidade das áreas de conhecimento, nem coloca a Educação Física como muleta de outras áreas e aprendizagens nem reforça sua condição de “disciplina extra”. Ao contrário, essa pode ser uma trilha para que os conhecimentos sejam tratados sem fragmentação ou etapização e para que a Educação Física consiga se legitimar como componente curricular.

### 3 TRILHAS METODOLÓGICAS

Conforme sugere Gil (1999), trata-se de um estudo bibliográfico, já que se ocupou de estudar materiais já produzidos sobre um referido tema, especialmente o livro “Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a Educação Infantil”.

O livro do qual Sônia Kramer é coordenadora é resultado das experiências de todos os autores e tem como cenário a luta pela democratização da educação da primeira infância numa sociedade marcadamente desigual e como desafio a construção de uma proposta que se faça “[...] uma alternativa para a prática”.

Teço este diálogo tendo por referência uma postura bakhtiniana que compreende as interações humanas como ações ininterruptas, que levam à produção material, de signos, significados e sentidos que serão apropriados por outros levando a novos diálogos e interações.

O livro está organizado em sete capítulos, que explicitam desde os fundamentos da proposta, passam pela organização e aspectos metodológicos do trabalho pedagógico e chega ao trabalho com as famílias.

Para efeito do nosso diálogo, centrei a análise nos fundamentos e nos aspectos organizacionais do trabalho pedagógico, tendo como objetos os capítulos “Fundamentos teóricos da proposta”, “Falando sobre as crianças”, “A organização dos conteúdos e as metodologias de trabalho”, “O trabalho pedagógico” trabalhando com a análise de conteúdo temática, nos termos que sugere Bardin (1977), tendo as categorias concepção de infância, concepção de Educação Infantil, concepção de corpo e movimento.

Tais categorias foram definidas com base na intenção de dialogar quanto a aspectos referentes à Educação Física e no que pontua o próprio livro ao afirmar que “Toda proposta pedagógica deve ser orientada por pressupostos teóricos que explicitam as concepções de criança, educação e sociedade” (KRAMER ET AL., 2003, p. 17).

#### 4 UM DIÁLOGO “COM A PRÉ-ESCOLA NAS MÃOS”

Sobre a categoria concepção de infância, afirma-se que historicamente a Educação de zero a seis anos teve como referência perspectivas abstratas de infância e pontua que tem como perspectiva a concepção de criança como sujeito histórico-social e que, cotidianamente, estas com os docentes, constroem e vivem a escola num trabalho criativo.

No que diz respeito à concepção de Educação Infantil, esta é vista como uma etapa que tem caráter educacional e cuja função é possibilitar o acesso aos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade, reconhecendo o currículo como instrumento de trabalho que apóia o trabalho escolar e que estabelece pontos de partida e chegada para esse nível educacional. Assume-se o processo educativo como promotor da organização da capacidade cognoscitiva do educando e a escola como instituição que deve tematizar os conhecimentos produzidos pela humanidade no decorrer de sua história de modo sistematizado e intencional. Além disso, assume-se explicitamente a perspectiva sócio-histórica e as bases vigotskianas como elementos de base da proposição que se constrói. A escola de Educação Infantil é um espaço de trabalho coletivo entre educadores e educandos para promover o desenvolvimento da cidadania criativa e crítica, a ampliação dos conhecimentos e um desenvolvimento autônomo. Em tal processo, portanto, as crianças estabelecerão relações com os pares,

as pessoas e as coisas do mundo num encontro dialético que contribuirá para o desenvolvimento da personalidade dos sujeitos aprendizes.

Referente à concepção de corpo e movimento, entendo que é importante, antes de falar desta, destacar que Kramer e outros (2003) sugerem a organização didática por atividades desenvolvidas a partir de temas geradores definidos com base em aspectos culturais significativos e nas próprias curiosidades das crianças, sendo que em tais temas articulem-se com todas as áreas de conhecimento e seus conteúdos específicos sejam tematizados por tal percurso. Essa forma é vista como possibilidade de articular realidade cultural, conhecimento científico, diferentes áreas de conhecimento e os interesses das crianças (o que as coloca como sujeitos no seu próprio processo educativo). Além disso, Kramer e outros (2003) trazem como possibilidade a organização curricular na Educação Infantil o acesso aos conhecimentos de forma integrada, do modo como se mostram no mundo social, possibilitando a compreensão deste.

Nesse sentido, Kramer e outros afirmam que a escola de Educação Infantil deve garantir o acesso a diferentes linguagens, mas ao falar do eixo corpo e movimento trabalha com duas afirmações. Primeiro, que deve trabalhar no eixo corpo e movimento com a psicomotricidade, de modo a garantir o desenvolvimento físico, afetivo e cognitivo das crianças. Segundo, que em nome da integração dos conhecimentos deve-se evitar a presença de professores especialistas nas escolas de Educação Infantil.

Tomando tais encontros como elementos de diálogo, pode-se ver que a concepção de criança como sujeito sócio-histórico cuja personalidade se forma nas relações com sujeitos mais e menos experientes, através das quais há a apropriação dos diversos símbolos sociais coaduna com uma perspectiva crítica de Educação Infantil, que se assume como espaço-tempo de educação. De tal modo, supera-se os olhares para o atendimento à criança de zero a seis anos em perspectivas assistenciais, higienistas e compensatórias além de um olhar para a criança que a compreenda a partir de referências abstratas, fantasmagóricas.

Todo esse caminho leva a uma perspectiva interdisciplinar, conforme discuti no referencial teórico e como sugerem Kramer e outros (2003), no livro com o qual teço aqui um diálogo. Essa postura representa um posicionamento político e pedagógico que reconhece que a Educação Infantil tem um papel em si mesma, tem um compromisso com a criança da primeira infância e não apenas a função de prepará-la para as séries posteriores, com um currículo historicamente fragmentado.

Causa estranheza, todavia, que se coloque a psicomotricidade como referência para o trabalho pedagógico no eixo corpo-movimento. Pois esta foi uma perspectiva que atendeu a interesses da Educação Infantil de caráter compensatório na década de 1960 e que se fez presente no âmbito da Educação Física diante do vazio que rondou a área na década de 1980. Segundo Soares et al (1992) e Bracht (1999) esta é uma perspectiva que desculturaliza o corpo, que trata a criança com uma perspectiva etapista, que busca a homogeneização e que, portanto, é contraditória a uma proposta que tem a perspectiva sócio-histórica como referência.

Um ponto que não tem relação direta com tal debate, mas que vem gerando polêmicas nas minhas andanças e que entendo como significativo destacar é sobre a negação da presença de professores especialistas na Educação Infantil, em nome de uma perspectiva curricular integradora. Esta polêmica, por si, geraria um trabalho completo, mas contribuo com tal discussão apontado que, como pontuei no referencial teórico, historicamente, o trabalho com o corpo serviu ao disciplinamento e às perspectivas reducionistas de Educação Infantil. Com o mesmo olhar histórico, se focarmos na

formação de professores de Educação Física veremos que eles não foram preparados a atuar na educação de zero a seis anos. No entanto, a contradição posta na alternativa curricular sugerida por Kramer e outros (2003) pode ser indício da impossibilidade de formação de uma super professora de Educação Infantil, que assume todas as demandas da formação da criança, especialmente se considerarmos a precariedade histórica que caracterizou os cursos Normais e os cursos de Pedagogia. Mas esta é uma outra polêmica.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho nasceu com a perspectiva de estabelecer o diálogo com o livro “Com a pré-escola nas mãos”. Tomou-se a perspectiva de diálogo no olhar de Bakhtin (2004) que entende que a compreensão passa pela oposição de uma contrapalavra aos enunciados do outro, mas que o diálogo é uma cadeia ininterrupta de colocações. Portanto, este trabalho também se coloca a outras contrapalavras.

Observa-se o avanço da alternativa curricular proposta pelos autores do livro em análise (diálogo), por compreender que avança na postura interdisciplinar, na concepção de infância e na perspectiva de que a Educação Infantil tem um compromisso educacional.

Aponta-se, no entanto, a contradição quando se trata do eixo corpo-movimento porque se fala de uma perspectiva que é contraditória à proposição sócio-histórica e que desconsidera a criança como sujeito com história e contexto próprios e, portanto, únicas, diferentes, apesar de serem todas crianças.

De tal modo, sugere-se uma aproximação do diálogo entre as áreas de Educação Física e Pedagogia, no sentido de fazer avançar também esse aspecto nos debates sobre o currículo da Educação Infantil, no sentido de considerar a cultura corporal como linguagem que tem temas específicos cujos conhecimentos devem ser contemplados na primeira etapa da Educação Básica no trabalho com temas geradores ou projetos de ensino.

## 6 Referências

ARANTES, Milna Martins. Educação Física na Educação Infantil: concepções e prática de professores. 2003. 105 p. Dissertação (Mestrado em Educação Física)- Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

ARCE, Alessandra. Compre o kit neoliberal para a Educação Infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. Educação e Sociedade, ano 12, n. 74, abr., 2001.

AYOUB, Eliana. Reflexões sobre a Educação Física na Educação Infantil. Revista Paulista de Educação Física, supl. 4, jan. 2001.

BAKHTIN, Mikail. Marxismo e filosofia da linguagem. 11. ed. São Paulo: HUCITEC, 2004.

BARBOSA, Ivone Garcia. Educação Infantil: o lugar da pedagogia e da Educação Física em uma perspectiva sócio-histórico-dialética. Revista Pensar a Prática, v.5, jul.-jun., 2001-2002.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRACHT, Valter. Educação Física e ciência: cenas de um casamento (in)feliz. Ijuí: Unijuí, 1999.

BRACHT, Valter. Saber e fazer pedagógicos: acerca da legitimidade da Educação Física como componente curricular. In: CAPARRÓZ, Francisco Eduardo (Org.). Educação física escolar: política, investigação e intervenção, v. 1. Vitória: Proteoria, 2001.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Educação Infantil: pra que te quero? In: CRAIDY, Carmen; KAERCHER, Gládis E. (Orgs.). Educação Infantil: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.

CERISARA, Ana Beatriz. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no contexto das reformas. In: Educação e Sociedade, v. 23, n. 80, p. 326-345, setembro, 2002.

GHIRALDELLI JR., Paulo. História e filosofia da Educação brasileira. Barueri: Manole, 2003.

GIL, A. C. Metodologia da pesquisa em ciências sociais. São Paulo: Atlas, 1999.

KRAMER, Sônia. A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

KRAMER, Sônia, et al. Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a Educação infantil. São Paulo: Ática, 2003.

KUHLMANN JR., Moisés. Histórias da Educação infantil brasileira. Revista Brasileira de Educação, n. 14, mai.-ago., 2000.

KUHLMANN JR., Moisés. Infância e Educação infantil: uma abordagem histórica. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.

OLIVEIRA, Nara Rejane da Cruz. Concepções de Infância na Educação Física brasileira: primeiras aproximações. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, v. 26, n. 3, mai., 2005.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. Educação Infantil: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

ROSEMBERG, Fúlvia. Organizações multilaterais, estado e políticas de Educação infantil. Cadernos de Pesquisa, n. 115, p. 25-63, mar., 2002.

SILVA, Eduardo Jorge Souza da. A Educação Física como componente curricular na Educação Infantil: elementos para uma proposta de ensino. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, v. 26, n. 3, mai. 2005.

SOARES, Carmem Lúcia et al. Metodologia do ensino da Educação Física. São Paulo: Cortez, 1992.

SOUZA JUNIOR, Marcílio. O saber e o fazer pedagógicos da Educação Física na cultura escolar: o que é um componente curricular? In: CAPARRÓZ, Francisco Eduardo (Org.). Educação física escolar: política, investigação e intervenção, v.1. Vitória: Proteoria, 2001.