

Artigo Original

## Concepções da educação do corpo em instituições de educação infantil em Campinas

Marina Mitie Kawanishi <sup>1</sup>  
Silvia Cristina Franco Amaral <sup>2</sup>

<sup>1</sup>Professora de Educação Física da Rede Municipal de Sumaré, SP, Brasil

<sup>2</sup>Departamento de Educação Motora da FEF - Unicamp, Campinas, SP, Brasil

**Resumo:** Este trabalho analisou as diferentes concepções de educação do corpo presentes em 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 de educação do corpo e a coerência com os pressupostos teóricos, e b) 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-chave:** Educação do corpo. Educação Infantil.

### *Conceptions of the body of education in institutions of education in Campinas*

**Abstract:** This paper aims to analyze the different conceptions of body education in institutions of Childhood Education in Campinas, from the theoretical reflection of the thematic and the following indicative in pedagogic practice of these institutions: a) the conceptions of body education and the coherence with its theory and philosophical conception; b) the indications of pedagogic practice and the coherence with the conceptions of body education. Considering there are not a specific discipline in the childhood education that deals with physical education and neither the presence of a specialist of the area, our analysis carries proposals that have clearly determined spaces and time for body education and diffuse, dispersed proposals covered by larger and multidiscipline projects.

**Key Words:** Corporal education. Childhood education.

### Introdução

Neste estudo objetivamos debater sobre a educação do corpo como conteúdo das instituições de Educação Infantil, dialogando com as diferentes concepções deste agir pedagógico na realidade brasileira. A investigação foi realizada através da análise de conteúdo do Currículo em Construção – versão preliminar (CAMPINAS, 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 (CAMPINAS, 2007a), CEMEI Leonor Motta Zuppi (CAMPINAS, 2007b), EMEI Agostinho Páttaro (CAMPINAS, 2007c) e EMEI Maria Célia Pereira (CAMPINAS, 2007d). O acesso e utilização dos documentos foram autorizados pelas

orientadoras pedagógicas das instituições analisadas.

Hoje, não é institucionalizada 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 e 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. 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.

O artigo está dividido em duas partes, inter-relacionadas. Em *A educação do corpo na Educação Infantil* traçamos elementos teóricos que nos ajudarão a compreender como as diferentes concepções e abordagens da educação do corpo ganharam espaço e legitimidade no interior das Instituições de Educação Infantil (IEIs). Já na parte intitulada *Os documentos – entendimentos e desentendimentos* analisaremos o conteúdo do Currículo em Construção e dos Projetos Político-Pedagógico das IEIs. Nosso trabalho não pretende generalizar, nem ser representativo de toda a Educação Infantil. Para tanto, caberiam outros trabalhos, que analisem outras IEIs, em outras regiões de Campinas, ou em outras cidades brasileiras, que entrevistem e observem as educadoras, que observe as práticas escolares. Nosso objetivo é dar uma contribuição inicial para o debate e questionar determinadas predominâncias de concepções, procurando contribuir, sobretudo, com o fazer pedagógico deste nível de ensino e com as interfaces que este apresenta com a Educação Física.

## A educação do corpo na Educação Infantil

Taborda de Oliveira (2006) diz 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, baseados na apologia da ciência (positivista), do 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 deste último.

Podemos observar os resquícios desse 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 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 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 fortemente contemplada na década de 1930, quando foram criados em São Paulo os Parques Infantis, com 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 nova roupagem recentemente, principalmente a partir de um *neo-recreacionismo* que nos foi apresentado na década de 1980 e 1990. Esta proposta, crítica da dualidade corpo-mente, diz 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 Oliveira (2005), tal proposta 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.

Num período imediatamente anterior ao acima mencionado, a *psicomotricidade* e o *desenvolvimento motor* também entraram 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 fenomenológica<sup>1</sup> - como preceito.

A teoria *desenvolvimentista* ou do *desenvolvimento motor*, apresenta ênfase no aspecto motor, no movimento humano, abordado de forma extremamente objetiva e biológica. De forte influência positivista, 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 como espécie.

O desenvolvimentismo compreende as possibilidades de movimento das crianças de acordo com seus *estágios de desenvolvimento*

*motor* - com base principalmente em estágios evolutivos. Propõe, dessa forma, como conteúdo das aulas de educação física, exercícios para o aprendizado das habilidades motoras, de acordo com as faixas etárias. Os conteúdos das aulas de educação física, na Educação Infantil, englobariam então: movimentos reflexos, movimentos rudimentares, movimentos fundamentais e as habilidades básicas (TANI et al., 1988).

Segundo Bracht (1999), a partir da década de 1970 e 1980, o campo da educação física<sup>2</sup> também passou a incorporar sugestões das ciências humanas (em especial da sociologia e filosofia da educação, de orientação crítica) nos seus debates pedagógicos. Surgiu então o interesse de alguns autores da educação física pela *psicologia sócio-histórica* de Vygotsky para compreensão dos processos de aprendizagem e desenvolvimento.

Vygotsky apresenta os processos de desenvolvimento das funções psicológicas superiores como sendo de apropriação restritamente humana. Para o autor, as crianças - que estão no momento inicial das compreensões de si (como sujeitos históricos) e da realidade (como 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 da 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).

Em decorrência das referências em Vygotsky e Piaget serem fundamentais para o entendimento da educação do corpo na Educação Infantil, consideramos pertinente refletir sobre algumas aproximações e divergências entre as propostas desses dois teóricos, já que em alguns casos, como é o caso de alguns

<sup>1</sup> 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.

<sup>2</sup> Na década de 1970 e 1980, a educação física começava a se constituir como 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.

documentos por nós analisados, há uma aproximação irrefletida destes dois autores.

Para Davis (2005, p. 40), 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.

Porém, nos alerta para que este pressuposto em Piaget e Vygotsky 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 de *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 Currículo em Construção (como veremos mais adiante em nossas análises) - a existência de estágios de desenvolvimento que se sucedem numa ordem, estabelecida *a priori*. 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.

Estas 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 como 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.

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 desenvolvimento<sup>3</sup> 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 (2003) aponta que, em Piaget, o jogo é importante por ser considerado uma atividade cuja *naturalidade* é preservada, ou seja, é livre das influências sociais<sup>4</sup>, 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 comportamentos que não mais necessitam de novas acomodações e que se reproduzem por mero 'prazer funcional' (PIAGET, 1975, 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 brincar e o jogo são importantes por mediar para a criança seu envolvimento e apropriação da realidade social, da cultura, de signos e significados. O brincar

<sup>3</sup> 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.

<sup>4</sup> “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, 1975, p. 116).

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 reais<sup>5</sup> (VYGOTSKY, 1991).

A imaginação é 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, a 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 contêm 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 delinea 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.

### **Os documentos - entendimentos e desentendimentos**

Um documento norteador do trabalho pedagógico deve esclarecer as matrizes teóricas com as quais dialoga, a concepção de mundo, de educação, de escola, de criança, o papel do professor, a organização escolar e curricular, as sugestões de conteúdos, as formas de planejamento e o processo avaliativo. Todas as

<sup>5</sup> *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).*

informações necessárias para a compreensão de conjunto dos objetivos da instituição. Nesse sentido, buscamos nos documentos analisados algumas pistas destes elementos, que também nos possibilitariam analisar qual é o trato da educação do corpo.

Após algumas leituras dos documentos, idas e vindas a teoria e discussão entre as pesquisadoras, identificamos as principais categorias explicativas do nosso estudo. Estas se explicitaram pela repetição com que ocorreram nos documentos, pelo delineamento que dá ao tema educação do corpo na educação infantil. Elegemos duas categorias recorrentes, que não são descritas com estes termos, mas que para nós assim se explicitaram: a educação do corpo e a prática pedagógica. Na primeira categoria, procuramos identificar quais concepções de educação do corpo existem nos documentos. É coerente com a matriz teórica? A seguir, identificamos quais são os indicativos para a prática pedagógica. 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 Pátaro será PPP3 e PPP do CEMEI Christiano Osório de Oliveira será PPP4.

### **O documento “Currículo em Construção - versão preliminar”**

Subordinado à Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96) e ao Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (1998), 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 IEs do município de Campinas.

Foi um documento elaborado a partir de debates com as educadoras, gestoras, comunidade interna e externa das IEs 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” em seminários, em 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.

Parece revelador do trato com a educação do corpo a explicitação teórica do documento analisado. 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 a Piaget, Vygostky e Wallon no decorrer do documento, no que se refere às teorias psicológicas, ao brincar 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, [...] 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 *empirismo*<sup>6</sup> 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/inatismo*<sup>7</sup> - 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 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).

Ora, como explicitamos na segunda parte destes texto, há diferenças fundamentais a serem consideradas entre Piaget e Vygotsky, que de forma alguma poderia equipará-los numa afirmação como esta. Com base nas reflexões feitas anteriormente, acreditamos ser incoerente uma junção mecânica das teorias supracitadas. Além disso, podemos perceber uma inclinação piagetiana no documento em outros momentos, como nos apontamentos sobre o brincar e o jogo – que analisaremos adiante.

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

<sup>6</sup> Segundo Neves e Damiani (2006, p. 3), 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”, 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.

<sup>7</sup> 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.

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*.

Além dos pressupostos acima levantados é possível também afirmar que a *educação do corpo* é trabalhada pelos 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 conceituados no documento, podendo significar muitas coisas. Contudo, acreditamos que, mesmo sendo reflexo de “ingenuidade teórica”, há uma teoria por trás dos termos utilizados, há uma concepção.

Os termos “corporeidade”, “motricidade” e “representação do próprio corpo em movimento” nos indicam uma educação do corpo preocupada principalmente com o 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 cinestesia 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 que poderia representar um avanço - os termos analisados denunciam uma direção aposta a autores usados neste mesmo documento, como é o caso de Vygotsky.

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 como ser social e a vivência e apreensão das atividades de expressão corporal como 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 nossa 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.

O CC aponta como diferença dos autores o fato de Vygotsky “priorizar” a necessidade do brincar simbólico. Aqui nos referenciamos nas reflexões da parte 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 como 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, pois dependem do referencial teórico em que se fundamenta.

## 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).

O PPP1 assume claramente fundamentação sócio-histórica<sup>8</sup> 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, a compreensão do sujeito e relação com objeto, concepção de criança e adulto, processo de desenvolvimento da linguagem. Entretanto, não é possível observar com clareza essa matriz teórica nos indicativos de educação do corpo.

O documento 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).

Essa passagem reúne (no sentido de unificar, mesmo) duas perspectivas teóricas: a

<sup>8</sup> Porém, no capítulo seguinte, “Currículo Vivido 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 Deheinzelin, uma teórica construtivista piagetiana assumida.

perspectiva com base em Vygotsky, da linguagem e da cultura e a perspectiva com base em Piaget, do desenvolvimento (psico)motor<sup>9</sup>.

Entendemos, como já debatido anteriormente, que a junção das duas perspectivas não é possível. Na primeira, o *objetivo* é a apreensão das manifestações da cultura corporal, elementos da realidade social, construídas historicamente, dotadas de valores e significado; o *conteúdo* são os elementos da cultura corporal (jogos, brincadeiras, dança, ginástica...); e a *estratégia de aula* pode passar por atividades de ritmo e expressão corporal, atividades que trabalhem diferentes possibilidades de movimento, vivências 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* é o desenvolvimento (psico)motor, a aquisição de habilidades básicas e a formação integral da criança (cognitiva-afetiva-motora); o *conteúdo* são atividades cinestésicas e proprioceptivas, de constituição de esquema motor e exercícios de habilidades básicas; e a *estratégia de aula* passa por desenhos, atividades de expressão corporal, ginástica, dança e jogos.

A tentativa de unificação dessas perspectivas também foi observada nos demais documentos analisados. Outro indicativo referido na passagem, que está presente nos demais documentos, são as práticas ligadas a saúde e a higiene das crianças.

Uma ressalva: o projeto “Jogos Pan-Americanos” da Turma dos Amigos (agrupamento III – 3 a 6 anos), cujo objetivo 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.

## PPP CEMEI Prof<sup>a</sup> “Leonor Motta Zuppi” - PPP2

A CEMEI “Professora Leonor Motta Zuppi” foi fundada em 1981, pela Entidade Filantrópica Pró-

<sup>9</sup> Sabemos, como demonstrado anteriormente, 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.

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).

O PPP2 não afirma qual é seu fundamento teórico. Não aprofunda, 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 acolhedor, seguro e estimulante.

Neste ponto, sobre o “direito ao movimento em espaços amplos”, há os seguintes *indicativos*: “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).

Diferente do PPP1, a perspectiva da psicomotricidade (da habilidade motora como auxiliar da cognição e da afetividade, do desenvolvimento global) é mais presente.

### 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 o documento também não faz este debate.

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. 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.

Há um tópico no planejamento de aula do agrupamento III A que trata do contato com todos os tipos de linguagens, dentre elas a educação física, com dois aspectos:

O aspecto de desenvolver os conteúdos de capacitação humana:

- Conhecer e dominar o próprio corpo desenvolvendo as habilidades fundamentais do ser humano<sup>10</sup> (...);
- Desenvolver as capacidades físicas<sup>11</sup> (...);
- Desenvolver qualidades físicas<sup>12</sup> (...);
- 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).

O PPP3 é o único que utiliza o termo “cultura corporal”, mas ele aparece lá no final, depois de seis pontos de puro desenvolvimentismo. Esse exemplo é elucidativo de como a educação do

corpo é apresentadas com base na tentativa de conciliação de perspectivas contraditórias.

### PPP CEMEI “Christiano Osório de Oliveira” - PPP4

Trata-se de CEMEI situada 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. Contém muitas páginas, muitas fotos, mas pouca densidade teórica, não só nas partes que tratam do geral, mas no planejamento das turmas.

Não há um tópico geral para atividades físicas, jogos e brincadeiras, entre outros, somente a definição do parque como 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. 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).

### Considerações Finais

A análise dos documentos nos permite concluir que as concepções de educação do corpo presentes nestas instituições de Educação Infantil, do Município de Campinas, não

<sup>10</sup> “(...) andar, correr, saltar, girar, agarrar, lançar através de circuitos, danças, brincadeiras com bolas e corda bem como locomoções de diversas formas” (CAMPINAS, 2007c, p. 27).

<sup>11</sup> “(...) 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 (trepas-trepas), rapidamente levantando objetos e carregando com velocidade, etc” (CAMPINAS, 2007c, p. 27).

<sup>12</sup> “(...) como coordenação, equilíbrio, flexibilidade, expressão corporal, através de alongamentos, atividades de livre expressão, movimentos de imitação, locomoções em diferentes espaços” (CAMPINAS, 2007c, p. 27).

avançaram em relação ao panorama geral levantado logo no início da segunda parte deste texto. Encontramos a hegemonia de uma concepção psicomotora e desenvolvimentista, aliada ao paradigma tradicional de saúde.

A partir dos documentos, notamos que a preocupação principal da Educação Infantil de Campinas, no que diz respeito à educação do corpo, é 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). Reflexo da compreensão do sujeito de forma fragmentada, biologizado e psicologizado, com o corpo a serviço do intelecto, e do desprezo dos 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. No nosso entender será fundamentado na compreensão de um ser humano crítico, que produz e frui as condições materiais de sua vida e do seu viver em sociedade que deva estar pautada a prática pedagógica da Educação Infantil.

Assim, entendemos que a educação do corpo pode ser usada tanto para reproduzir o modo de vida capitalista, de alienação humana, como pode dar um novo sentido a vida, proporcionando ferramentas para o questionamento desta alienação. Assumimos aqui o segundo sentido, ou seja, encarando-a como aquela que procura proporcionar aos indivíduos o pleno acesso aos bens culturais produzidos pela humanidade – e que a nosso entender deveriam estar na base de toda a educação, inclusive daquela que se propõe formar para o trabalho, pois assim, esta possibilitaria o surgimento de uma nova forma de produção na qual o trabalho passaria a ter um significado humano e não mais de exploração de mais-valia, não seria mais alienado. A educação neste sentido proporcionaria a hominização<sup>13</sup> e a humanização dos seres humanos.

<sup>13</sup> A expressão hominização é aqui usada para distinguir o ser humano de outros animais. Entendemos que o ser humano ao transformar a natureza por meio do trabalho concreto distingue-se dos outros animais. Este ato permite que o ser humano haja consciente e racionalmente sobre seu ambiente natural criando condições artificiais de vida. A expressão hominização parte de uma lógica cultural, porque o ser humano ao transformar a natureza, além de criar ambientes artificiais de sobrevivência, também gera cultura, agrega-se racionalmente a outrem de sua espécie para sobreviver e, mais do que isto, para desfrutar de uma vida confortável e prazerosa, que em condições naturais não lhe seria

Como descrevemos no início, este trabalho se propôs a dar uma pequena contribuição para reflexões necessárias ao contexto da educação infantil. A tarefa de pesquisa ou intervenção para aprofundar esse debate é grandiosa – e, justamente por este motivo, extremamente convidativa e envolvente.

## Referências

BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos Cedes**, Campinas, SP, v. 9, n.48, p.69-88, 1999. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32621999000100005>

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

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

CAMPINAS. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo em construção**: versão preliminar. Campinas, SP, 1998.

CAMPINAS. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Político Pedagógico 2007. CEMEI “Christiano Osório de Oliveira”**. Campinas, SP, 2007a.

CAMPINAS. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Político Pedagógico 2007. CEMEI “Leonor Motta Zuppi”**. Campinas, SP, 2007b.

CAMPINAS. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Político Pedagógico 2007. EMEI “Agostinho Páttaro”**. Campinas, SP, 2007c.

CAMPINAS. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Político Pedagógico 2007. EMEI “Maria Célia Pereira”**. Campinas, SP, 2007d.

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

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

possível. Esta situação não pode ser encontrada em outros seres vivos.

NEVES, Rita de Araujo; DAMIANI, Magda Floriano. Vygotsky e as teorias da aprendizagem. **Unirevista** (UNISINOS Online), v.1, n.2, p.1-10, abril. 2006.  
<http://www.humanas.unisinios.br/revistafilosofia/>

Rua Doze, 424 – Residencial Paineiras  
Paulínia SP  
13140-000  
e-mail: [marina\\_kawannishi@yahoo.com.br](mailto:marina_kawannishi@yahoo.com.br)  
[scfa@fef.unicamp.br](mailto:scfa@fef.unicamp.br)

OLIVEIRA, N. R. C. Concepção de infância na educação física brasileira: primeiras aproximações. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, SP, v.26, n.3, p.95-109, 2005. Disponível em:  
<http://www.rbceonline.org.br/revista/index.php?journal=RBCE&page=issue&op=view&path%5B%5D=105> Acesso em: 31 jan. 2007.

Recebido em: 18 de junho de 2008.  
Aceito em: 15 de setembro de 2008.



Motriz. Revista de Educação Física. UNESP, Rio Claro, SP, Brasil - eISSN: 1980-6574 - está licenciada sob [Licença Creative Commons](#)

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

RICHTER, A. C.; VAZ, A. F. Corpos, saberes e infância: um inventário para estudos sobre a educação do corpo em ambientes educacionais de 0 a 6 anos. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, SP, v.26, n.3, p.79-93, 2005. Disponível em: <http://www.rbceonline.org.br/revista/index.php?journal=RBCE&page=issue&op=view&path%5B%5D=105> Acesso em: 31 jan. 2007

SIMÃO, M. B. Educação física na educação infantil: refletindo sobre a “hora da educação física”. **Revista Zero-a-Seis**, Florianópolis, n.12, julh./dez., 2005. Disponível em:  
<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/2099> Acesso em: 9 nov. 2007.

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

TABORDA DE OLIVEIRA, M. A. **Educação do corpo na escola brasileira**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

TANI, G. et al. **Educação física escolar: uma abordagem desenvolvimentista**. São Paulo: EPU/EDUSP, 1988.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo, Atlas, 1992.

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

Endereço: