

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

**Educação Física na Educação Infantil: a realidade nas
secretarias municipais de educação de
Belém-PA, Macapá-AP, Palmas-TO e Rio Branco-AC.**

RICARDO FIGUEIREDO PINTO

Campinas - 2000

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

UNIDADE BL
Nº CHAMADA T/UNICAMP
P658e
V _____ EX _____
TOMBO BCI 51409
PROC 16-837/02
C _____ DX _____
PREÇO R\$ 11,00
DATA 09/11/02
Nº CPD _____

CM00176344-B

BIB ID 266946

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA
FEF-UNICAMP**

P658e

Pinto, Ricardo Figueiredo

Educação Física na educação infantil: a realidade nas secretarias municipais de educação de Belém-PA, Macapá-AP, Palmas-TO e Rio Branco-AC / Ricardo Figueiredo Pinto.— Campinas, SP: [s. n.], 2001.

Orientador: Ademir de Marco

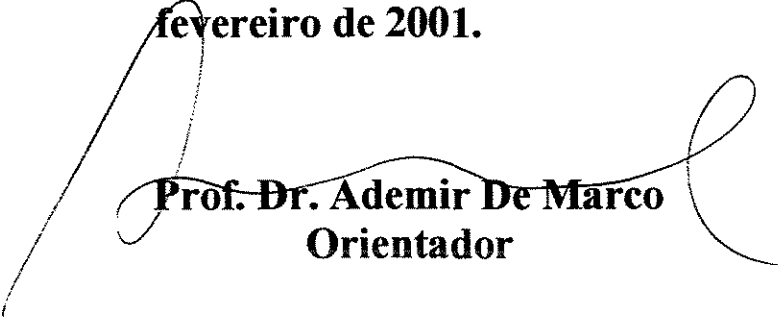
**Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação Física,
Universidade Estadual de Campinas.**

1. Educação Física. 2. Jogos. 3. Brinquedos. 4. Educação Física escolar. 5. Pré-escola. I. Marco, Ademir de. II. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física. III. Título.

RICARDO FIGUEIREDO PINTO

Educação Física na Educação Infantil: a realidade nas secretarias municipais de educação de Belém-PA, Macapá-AP, Palmas-TO e Rio Branco-AC.

Este exemplar corresponde à redação final da Tese de Doutorado, defendida por Ricardo Figueiredo Pinto e aprovada pela Comissão Julgadora em 23 de fevereiro de 2001.



Prof. Dr. Ademir De Marco
Orientador

Campinas
Fevereiro de 2001

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Ademir De Marco – Unicamp

Prof. Dr. Wagner Wey Moreira – Unicamp

Prof. Dr. Roberto Rodrigues Paes – Unicamp

Prof. Dr. Antonio Jorge Soares – UGF

Profa. Dra. Luzia Mara Silva Lima - UNISAL

20054197

AGRADECIMENTOS

Muitas são as pessoas que eu gostaria de citar neste trabalho, como forma de agradecimento, mas como isto é impossível vou nominar algumas, mesmo correndo o risco de esquecer outras tão importantes, por isso desde já ficam as minhas desculpas:

Ao amigo, primo e médico José Carlos Figueiredo Fernandes, pela imensurável ajuda quando ingressei na universidade ainda na graduação;

Ao casal de amigos Jorge Hadad e Silvia Furtado que me estenderam a mão quando cheguei em São Paulo para cursar o doutorado;

Ao apoio e incentivo sempre recebido dos meus familiares, principalmente, dos meus irmãos, minha irmã, meu cunhado e minhas cunhadas, além do meu primo Henrique;

A todos os meus colegas professores e alunos que sempre acreditaram no meu sucesso como professor;

Aos meus amigos que, como tal, sempre estão comigo em todos os momentos;

A todos os meus alunos de graduação e pós-graduação, orientandos de pesquisas, que com certeza muito contribuíram para a conclusão deste trabalho;

Aos colegas e amigos conquistados durante os quatro anos de residência em São Paulo, em particular os companheiros da FEFISA;

Ao apoio recebido da Universidade do Estado do Pará e da Secretaria de Estado de Educação-PA, que a uma década vem apoiando meus estudos de pós-graduação;

A todos os docentes, discentes e funcionários administrativos da Unicamp, pela presteza de sempre;

Ao professor doutor e amigo WAGNER WEY MOREIRA, pela convivência, confiança, e apoio recebido em muitos momentos;

Ao professor doutor e amigo ADEMIR DE MARCO, pela confiança depositada, pela convivência e, acima de tudo, pelas muitas orientações acadêmicas recebidas;

A uma força maior que todas, que cada um chama de uma forma – obrigado.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a três pessoas, que sem dúvida, são pessoas que como diz a música de Milton Nascimento, (...) amigo é para se guardar do lado esquerdo do peito (...):

Ao meu pai, HAYDN DE SOUZA PINTO, que além de pai é um eterno guerreiro, amigo, companheiro, incentivador permanente, que em muitos momentos atuou como um avaliador dos meus resultados, mas sempre acreditando nas minhas possibilidades – muito obrigado pai;

A minha mãe, MARIA DO CARMO FIGUEIREDO PINTO, que é uma eterna doçura de pessoa, amiga, companheira e como quase toda mãe, sempre acha que é possível ver o filho em melhores condições e alcançar seus objetivos – muito obrigado mãe;

Ao meu amigo, hoje meu sócio, Jorge Mauro Oliveira de Medeiros, que juntos passamos por momentos de grandes dificuldades, mas que como amigos e confidentes, nos ajudamos a superar tudo. Sempre torcendo e quando possível colaborando com o meu sucesso profissional – muito obrigado amigo.

DEDICATÓRIA ESPECIAL

A minha dedicatória especial é para três preciosidades da minha vida, que nos últimos seis anos e seis meses me ajudaram nas minhas conquistas profissionais, a parar para pensar e refletir sempre, e até inconscientemente foram grandes incentivadores para que eu concluísse este trabalho:

A minha esposa – Teresa Cristina Castro Furtado;

Ao meu filho – Danyel Furtado;

A minha filha – Nathalia Furtado;

Amo vocês – muito obrigado.

RESUMO

Este estudo objetivou caracterizar o atual quadro da Educação Física na Educação Infantil; analisar as propostas de Educação Física para a Educação Infantil e realizar uma análise comparativa das propostas encontradas nas capitais integrantes da amostra. O estudo tinha as seguintes questões a serem investigadas: Qual o atual quadro da Educação Física Escolar Infantil nas Secretarias Municipais pertencentes a amostra do estudo? Qual o conteúdo de Educação Física na Educação Infantil das propostas encaminhadas pelas Secretarias Municipais pertencentes a amostra do estudo? As propostas Educação Física na Educação Infantil, existentes nas Secretarias Municipais, foram elaboradas embasadas no Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil e em estudos científicos a partir de autores nacionais e estrangeiros? A metodologia utilizada foi pesquisa exploratória descritiva, do tipo pesquisa documental, bem como estudo comparativo com análise qualitativa. A amostra do estudo foi composta pelas Secretarias Municipais de Educação das cidades de Belém-PA, Macapá-AP, Palmas-TO e Rio Branco-AC. As coletas de dados foram feitas via correio, correspondência registrada via sedex, por meio de uma carta. Como principais resultados identifiquei que não existe proposta de Educação Física Infantil em todas as secretarias pertencentes a amostra do estudo, e as que possuem o conteúdo nem sempre é claro e objetivo. E o embasamento para a construção das propostas não é pautado no Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil, bem como em autores nacionais e estrangeiros de referência para tal fim. Com isso fica evidente, que há necessidade, do desenvolvimento de pesquisas de forma permanente, com características longitudinais, sobre as crianças de zero a seis anos de idade em todas as capitais estudadas, pois nenhuma fez referência a esta prática, para que possamos criar uma sólida base teórica visando a construção de propostas educacionais em Educação Física, para a Educação Infantil, adequadas a cada realidade.

ABSTRACT

This study objectified to characterize the current picture of Physical Education in the Infantile Education; to analyze the proposals of the Physical Education for the Infantile Education and to accomplish a comparative analysis of the proposals found in the capitals members of the sample. The study had the following subjects they would be investigated: Which the current picture of the Infantile School Physical Education in the belonging Municipal Clerkships the sample of the study? The proposals of the Physical Education in the Infantile Education, existent in the Municipal Clerkships they were elaborated based in Referential Curriculum National of Infantile Education and in scientific studies starting from national and foreign authors? The used methodology went to exploratory research, of the type he/she researches documental, as well as the comparative study with qualitative analysis. The sample of the study was composed by the Municipal Clerkships of Education of the cities of Belém-Pa, Macapá-Ap, Palmas-To and Rio Branco-Ac. The collections of data were made through mail, correspondence registered and through Sedex, and letters. As main results we identified that don't exist proposed of Infantile Physical Education in all the Secretaries belonging to the sample of the study, and the ones that possess the content, not always this is clear and objective. And the base for the construction of the proposals it is not searched in the Referential National Curricullum of Infantile Education, as well as in national and foreign authors of reference for such goal. So it is evident that there is need of the development of researches in permanent character, with longitudinal characteristics on the children from zero to six years of age in all the researched capitals, therefore none made reference to this practice, so that we can create a solid theoretical base seeking to the construction of educational proposals in Physical Education for the Infantile Education, appropriate to each reality.

SUMÁRIO

Lista de Quadros
Lista de Tabelas
Lista de Anexo

INTRODUÇÃO	001
I PARTE – A criança de quatro a seis anos de idade.....	005
Capítulo I – O Desenvolvimento Infantil.	005
Capítulo II – A Pré-Escola.....	026
Capítulo III – O Brincar na Educação Infantil.	039
II Parte – A Legislação Brasileira e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil... ..	051
Capítulo IV – A Legislação Brasileira para a Educação Infantil.....	051
Capítulo V – O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.....	058
Capítulo VI – Propostas Curriculares para a Educação Física Infantil das Secretarias Municipais de Educação das cidades de Belém, Macapá e Palmas.....	098
III Parte – A Relação Teoria X Prática.....	106
Capítulo VII – Discussão do Resultados.....	106
CONCLUSÃO.....	116
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	118
BIBLIOGRAFIA	122
ANEXOS.....	125

Lista de Quadros

Quadro 1 – Instituições Nacionais e Internacionais de Apoio a Criança, criadas no Brasil entre 1919 e 1975.....	028
--	------------

Lista de Tabelas

Tabela 1 - Matrícula inicial em Educação Infantil, por Estado da Região Norte.....	032
Tabela 2 – Funções docentes do pessoal em exercício em Educação Infantil, por Estado da Região Norte.....	033
Tabela 3 – Estabelecimentos que ministram Educação Infantil, em atividade, por Estado da Região Norte.....	033
Tabela 4 - PLANO DE CURSO: Educação Física – Recreação e Jogos – Pré a 4^o Série 1998.....	101

Lista de Anexos

Anexo 1 – Modelo da carta encaminhada para as Secretarias Municipais de Educação	126
Anexo 2 – Documento 2- RESOLUÇÃO CEB N. 1, DE ABRIL DE 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil	127
Anexo 3 - Documento 3- RESOLUÇÃO CEB N. 2, DE 19 DE ABRIL DE 1999.....	130
Anexo 4 - Ofício do Secretário Municipal de Educação e Cultura de Rio Branco.....	135

INTRODUÇÃO

Muitos estudos científicos relacionados ao desenvolvimento infantil vêm sendo realizados no mundo e no Brasil, principalmente nas últimas quatro décadas. Mas observo que são muitas as dúvidas, no Brasil, sobre a importância de se utilizar programas de atividades físicas, em particular à Educação Física, com crianças de quatro a seis anos de idade como um dos conteúdos curriculares na Educação Infantil.

Minhas observações são a partir do trabalho que desenvolvo com graduandos e pós-graduandos em Educação Física e áreas afins, em aproximadamente quinze anos, com mais de três mil alunos de diversas cidades brasileiras, além de ter atuado seguidamente, durante doze anos, com crianças de dois a seis anos de idade.

Apesar dos estudos sobre atividade física com crianças de quatro a seis anos de idade, desenvolvidos no Brasil, ainda é pequena a divulgação dos resultados positivos encontrados nessas investigações, o que, com certeza contribui para que a nossa sociedade, em geral, não reconheça a importância do conteúdo Educação Física para crianças que freqüentam instituições de Educação Infantil, onde inclusive essa atividade, em geral, não é obrigatória como conteúdo curricular nesse nível de ensino. A obrigatoriedade provavelmente não resolveria o problema, mas penso que contribuiria sobre maneira para que as pessoas pudessem refletir sobre o assunto.

Acredito que a falta de informação induz dirigentes de escolas a retirarem, ou simplesmente, não oferecerem Educação Física, pautada em estudos científicos, como conteúdo curricular para crianças de quatro a seis anos de idade. Fato este que, com certeza, não contribui para um melhor desenvolvimento integral dessas crianças - desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e motor.

O que mais me motivou pesquisar a Educação Física na Educação Infantil foram os meus estudos exploratórios sobre esta temática, realizados na Secretaria de Estado de Educação no Estado do Pará (1995) – SEDUC-PA, onde atuo profissionalmente, na Secretaria Municipal de Educação de Belém – SEMEC (1995) e em instituições particulares, pois pude verificar que a Educação Física fazia parte do conteúdo curricular dessas instituições, mas

não conseguia identificar quais eram as bases científicas que sustentavam as propostas ou os programas de Educação Física para crianças de quatro a seis anos propostos por essas instituições.

Em 1996, já participando do programa de doutorado em Educação Física, da Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, na área de concentração Educação Motora, decidi canalizar meus estudos para a Educação Física na Educação Infantil, termo este que passou a ser utilizado oficialmente a partir da publicação, no Diário Oficial da União, da Nova Lei de Diretrizes e Base da Educação, Lei No. 9.394/96. É importante destacar que as mudanças que ocorreram na legislação educacional brasileira, a partir da Lei citada anteriormente, bem como das resoluções que foram elaboradas a partir dela, tornaram os Municípios responsáveis pela educação básica em nível de zero a seis anos, responsabilidade que era anteriormente dos Estados.

A nova Lei obrigou os Municípios brasileiros a rever suas propostas educacionais no que se refere à educação infantil, até então chamada de educação pré-escolar, com isso várias secretarias municipais passaram a realizar estudos visando melhor atender as crianças de zero a seis anos de idade.

Dando continuidade a minha formação acadêmica sobre a Educação Física na Educação Infantil, resolvi fazer um estudo pormenorizado sobre os programas de Educação Física na Educação Infantil das Secretarias Municipais de Educação, inicialmente, das capitais dos estados da região norte do Brasil. Esse interesse se deu, principalmente, pela existência de semelhanças culturais, proximidades geográficas e pelas características físicas dos habitantes da região, além do meu interesse em estudar aspectos comuns da região onde resido. Entretanto não foi possível pesquisar todas as capitais referidas anteriormente, pois somente quatro, das sete capitais, enviaram resposta ao meu pleito.

É importante destacar que desde 1995, aconteceram vários debates nacionais sobre a Educação Infantil, e os grandes fóruns foram realizados na cidade de Belo Horizonte-MG entre 1996 e 1997. Desses encontros, reforçado pela aprovação da Lei No. 9.394/96, em dezembro, resultaram as mais importantes contribuições para o MEC tomar a iniciativa de desencadear uma consulta nacional sobre a Educação Infantil no Brasil, envolvendo professores e especialistas em Educação Infantil de todo o país.

O produto desta consulta resultou na elaboração do Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil. E a partir de 1998, o MEC socializou a proposta com todos os municípios brasileiros.

Considerando ser uma proposta oficial do Ministério da Educação e dos Desportos para todo o Brasil, e em dezembro de 2000, a mesma já ter completado dois anos, utilizarei o Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil como o principal instrumento para analisar as propostas existentes na amostra do estudo, além de utilizar as Leis 8.069/90 e 9.394/96. A razão dessa escolha complementar foi em função da primeira Lei citada, após a Constituição Federal/1988, ter garantido direitos às crianças e, a segunda, de ter servido de base para a elaboração do Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil, além de ambas estarem em pleno vigor.

QUESTÕES A INVESTIGAR

- Qual o atual quadro da Educação Física Escolar Infantil nas Secretarias Municipais pertencentes a amostra do estudo?
- Qual o conteúdo de Educação Física na Educação Infantil das propostas encaminhadas pelas Secretarias Municipais pertencentes a amostra do estudo?
- As propostas Educação Física na Educação Infantil, existentes nas Secretarias Municipais, foram elaboradas embasadas no Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil e em estudos científicos a partir de autores nacionais e estrangeiros?

OBJETIVOS

Este estudo tem como objetivo geral: socializar os resultados encontrados no universo da amostra do estudo, visando subsidiar discussões sobre a Educação Física na Educação Infantil, e como objetivos específicos de investigação: caracterizar o atual quadro da Educação Física na Educação Infantil; analisar as propostas de Educação Física para a Educação Infantil; realizar uma análise comparativa das propostas encontradas nas capitais integrantes da amostra.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada nesta investigação foi pesquisa exploratória descritiva, do tipo pesquisa documental*, bem como estudo comparativo com análise qualitativa.

Antecedendo a análise documental será apresentado um capítulo de fundamentação teórica, revisão bibliográfica de diversos autores, que contribuíram, por meio dos seus estudos, para melhor entendermos o desenvolvimento infantil de quatro a seis anos de idade; sobre a pré-escola no mundo e no Brasil, sobre o lúdico, o jogo, o brinquedo e a brincadeira usados na Educação Infantil.

Para a análise documental foi utilizada como amostra os programas de Educação Física para a Educação Infantil das Secretarias Municipais de Educação das capitais dos Estados da região norte do Brasil. O suporte de análise utilizado foi: a Constituição Federal de 1988, a Lei 8.069/90 e a Lei No. 9.394/96, além do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – MEC/1998. As Secretarias Municipais de Educação, componentes da amostra do estudo, são das cidades de Rio Branco, Macapá, Belém e Palmas.

As informações solicitadas para as Secretarias Municipais de Educação das capitais dos Estados da Região Norte foram feitas via correio, correspondência registrada via sedex, por meio de uma carta (anexo1). As propostas encaminhadas pelas Secretarias Municipais de Educação são apresentadas na íntegra, no decorrer do estudo.

* Pesquisa documental – em que os documentos são investigados a fim de se poder descrever e comparar usos e costumes, tendências, diferenças, etc. A pesquisa documental faz estudos do presente. Franz Victor Rudio. Introdução ao projeto de pesquisa científica – 13ª edição. 1989, p. 57.

* Pesquisa documental – são investigados documentos a fim de se poder descrever e comparar usos e costumes, tendências, diferenças e outras características. Estuda a realidade presente e não o passado, como ocorre com a pesquisa histórica. A. L. Cervo & P. A. Bervian. Metodologia científica – 3ª edição. 1983, p. 57.

* Análise de documentos ou análise de conteúdo – consiste no exame sistemático de informes ou documentos como fontes de dados. Délcio Vieira Salomon. Como fazer uma monografia – 4ª edição. 1996, p. 115.

I PARTE – A criança de quatro a seis anos de idade.

Capítulo I – O Desenvolvimento Infantil.

A expressão desenvolvimento, por si só, gera muitas indagações não só no meio acadêmico como também são freqüentes entre os professores de Educação Física que atuam com crianças de 0 a 6 anos de idade. Mas me parece que existe um consenso, entre os profissionais que atuam na Educação Infantil: o desenvolvimento é uma das principais características da criança, e cada vez mais precisamos saber como lidar com esta característica.

Foram muitos os estudiosos que procuraram entender o desenvolvimento da criança, assim realizaram estudos, elaboraram propostas, programas e teorias, sempre com o intuito de melhor entender e atender as crianças, cada um no seu momento histórico, mas alguns estavam bem à frente do seu tempo. E o que me chama mais atenção é que, ainda hoje, encontro profissionais que tentam desenvolver suas atividades na Educação Infantil sem, se quer, levar em consideração o que é mais precioso na educação; a própria criança.

Para mim, desenvolvimento está relacionado às modificações que o indivíduo enfrenta ao longo da sua existência. É o resultado do crescimento, maturação, hereditariedade e aprendizagem.

Por meio do desenvolvimento o indivíduo torna-se capaz de desenvolver atividades em grau crescente de complexidade a partir do crescimento e desenvolvimento das suas estruturas biológicas e mentais.

Este capítulo objetiva fazer uma “viagem”, mostrando alguns dos principais autores da educação que tiveram seus estudos, principalmente, suas preocupações, voltadas em algum momento para a criança. Não é minha pretensão nem é objetivo deste estudo, esgotar uma discussão sobre qualquer um dos autores a serem referidos, mas me permitir evocar, sempre que necessário as diversas contribuições que esses autores deram a respeito da criança e da Educação Infantil, bem como sobre as possíveis relações dessa com a Educação Física. Com isso, faço a opção de iniciar este capítulo abordando o assunto desenvolvimento motor, que, para mim, é de extrema importância para entender o desenvolvimento infantil.

1.1- Desenvolvimento Motor.

Um dos principais processo estudado sobre desenvolvimento motor são as habilidades motoras chamadas finas e grossas, pois elas começam no período intra-uterino e continuam ao longo de toda a vida de uma pessoa.

Entendo que o desenvolvimento motor é um processo sequencial, que poderá ser afetado dependendo das condições em que a criança vive. Quero dizer que duas crianças da mesma idade, biológica e cronológica, poderão ter desenvolvimento motor diferenciado face suas experiências do dia-a-dia.

Acredito ser relevante para o profissional que atua com crianças na educação infantil, tenha conhecimento sobre as etapas do desenvolvimento motor da criança, pois sem isso, com certeza, não poderá respeitar a individualidade biológica, não saberá determinar limites ou não entenderá as reações apresentadas pelas crianças, numa sala de aula convencional, numa piscina, numa quadra, ou em qualquer lugar.

É importante dizer que os estudos sobre desenvolvimento afetivo e cognitivo são bem mais expressivos do que os estudos em relação ao desenvolvimento motor, o que provavelmente contribui para que tenhamos muito mais dúvidas sobre este, do que sobre os anteriores. E ainda, o estudo do desenvolvimento motor da criança acaba interessando mais a uma parcela de profissionais que atua especificamente com o movimento, comportamento motor, da criança, por exemplo, o professor de Educação Física.

Os estudos sobre desenvolvimento motor tiveram um impulso a partir da década de 80, e são muitos relacionados com a Educação Física, com a atividade física e com os desportos.

Quero deixar clara minha posição em relação ao desenvolvimento motor na criança, porque acredito que o mesmo não acontece de forma isolada, ou seja, sem que haja a participação dos demais tipos de comportamento ou desenvolvimento, uma vez que a recíproca é verdadeira. Ocorre sim a predominância de um ou de outro.

O desenvolvimento do indivíduo também é estudado, além dos domínios cognitivo, domínio afetivo e domínio psicomotor, como comportamentos da 1ª e 2ª infância, adolescência e do adulto.

Bloom et al (1956) classificaram o comportamento em domínios ou categorias, a separação do comportamento em cognitivo (referente ao comportamento intelectual), comportamento afetivo (comportamento socio-emocional) e comportamento psicomotor (comportamento motor) isso causou uma certa confusão no meio acadêmico, pois muitas pessoas passaram a entender que cada domínio do desenvolvimento e da aprendizagem eram totalmente independente dos demais.

Várias foram as teorias que deram suporte para se estudar o desenvolvimento motor da criança, as mais conhecidas são:

1- Teoria Behaviorista, cujos principais defensores foram Pavlov, Skinner e Bandura. Um dos pontos básicos desta teoria é que o comportamento humano tem a sua origem quase exclusivamente, nas experiências do ambiente, o agente motivador do comportamento humano é externo a ele.

As variações desta teoria são o condicionamento clássico apresentado por Pavlov, o condicionamento operante ou instrumental apresentado por Skinner, em que a frequência de comportamentos voluntários pode ser afetado por estímulos de recompensa ou de punição. E a terceira variação é a chamada aprendizagem social apresentada por Bandura, quando os comportamentos são adquiridos por meio da observação e da imitação.

2- Teoria Psicanalítica, desenvolvida por Freud (1974) e por Erickson (1976). Essa teoria explica o desenvolvimento da personalidade, id, ego, super ego, e as modificações nas relações inter-pessoais

3- Teoria Cognitivista, desenvolvida por Piaget (1976), busca explicar principalmente os processos do pensamento e da linguagem não desprezando a maturação do indivíduo.

4- Teoria Maturacional, proposta por Gesell (1977), em que a ênfase do estudo é a maturação do indivíduo, apesar de reconhecer a influência do meio em que o indivíduo está inserido.

Independente da teoria que se vá utilizar para estudar, o desenvolvimento da criança de zero a seis anos de idade, é de fundamental importância que se determine qual o método mais adequado a ser utilizado para realizar o estudo. São três os métodos básicos utilizados para o estudo do desenvolvimento da criança.

Métodos ou Estudos Longitudinais visam acompanhar as crianças durante todo o período de tempo que se pretende estudar, com isso, observa-se todas as mudanças que ocorrem no desenvolvimento dessas crianças, como a mudança de idade.

Método ou Estudos Transversais visam comparar crianças numa determinada variável, observando numa mesma ocasião, várias pessoas.

Método ou Estudos Mistos utiliza-se os dois anteriores, fazendo as associações necessárias para o adequado desenvolvimento do estudo.

Para qualquer um dos métodos apresentados anteriormente podem ser utilizadas variações, combinando outros métodos, testes ou técnicas, conforme os objetivos na investigação, tais como:

- 1- Estudos experimentais;
- 2- Teste padronizado;
- 3- Técnica da entrevista;
- 4- Método clínico;
- 5- Biografia da criança;
- 6- Estudos naturalistas ou Etológicos.

Ao se estudar o desenvolvimento motor da criança é relevante levarmos em consideração dois fatores de ordem genérica que influenciam o desenvolvimento da mesma: O fator hereditariedade e o fator envolvimento.

O primeiro refere-se às qualidades que a criança trás geneticamente. O segundo refere-se a vários aspectos relacionados com a vida da criança, sendo eles: familiares e geográficos, e o meio aonde a criança vive. É importante dizer que a hereditariedade e o envolvimento atuam juntos no desenvolvimento da criança.

Outro fator importante a ser levado em consideração, quando do estudo do desenvolvimento motor da criança, é o crescimento que apesar de possuir uma estreita relação com o desenvolvimento motor, possui características bem específicas e aceitas no meio científico, são as modificações, predominantemente quantitativas que o indivíduo tem, referentes ao seu tamanho, peso corporal, dentre outras. E estas modificações dependem do nível maturacional do indivíduo.

Quanto à maturação, ela é caracterizada em relação às mudanças ocorridas biologicamente, tais como: modificações ocorridas em nível celular e tecidual, modificações anatômicas e funcionais que influenciam as reações biológicas e comportamentais no indivíduo.

É importante destacar mais uma vez que todos os fatores, maturação, crescimento, aprendizagem e desenvolvimento motor, não acontecem de forma estanque no indivíduo, o que pode existir é a predominância de um ou de mais de um, em determinado momento de uma observação.

Para o profissional que atua na Educação Infantil, torna-se indispensável conhecer também como ocorre o crescimento e o desenvolvimento do Sistema Nervoso, pois acredito ser um dos aspectos mais importantes para o desenvolvimento motor do indivíduo.

O cérebro é o órgão, em termos de peso fetal, que mais se aproxima do peso definitivo. Por isso, ele se desenvolve mais cedo que os demais órgãos do corpo humano. Ao nascer, o peso do cérebro corresponde a 25% do seu peso quando adulto. Aos seis meses já corresponde a 50% do peso final. Com um ano de idade 60%, aos dois anos e meio a 75%, aos cinco anos a 90% e aos 10 anos a 95%.

Se compararmos com o peso do corpo, observamos muita diferença, quando ao nascer equivale a 5% do seu valor final, e aos dez anos cerca de 50%.

O cérebro contém, ao nascermos, aproximadamente 10 bilhões de células, e com o avançar da idade várias modificações irão acontecer, em nível de estrutura e função do mesmo. As células tornar-se-ão mais diferenciadas portanto haverá mais integração, tornaram-se maiores, mielinizadas e milhares

de interconexões acontecerão. A essas interconexões chama-se sinapses – a conexão entre dois neurônios.

A mielinização é um processo de desenvolvimento de uma substância lipídica que cobre as fibras nervosas, chamada de bainha de mielina, que não conduz corrente elétrica, ajudando assim a preservar a energia do impulso de condução no nervo e manter a sua velocidade de condução do impulso. Com isso, a mielina amplia a velocidade de condução para que o impulso nervoso seja conduzido com rapidez, independente da distância a ser percorrida.

Os componentes maturação e crescimento estão interligados no processo de mielinização. O primeiro consiste no gradual aumento da espessura da bainha de mielina, enquanto que o segundo componente consiste no aparecimento da mielina em conjunto com o crescimento contínuo do comprimento do nervo.

Estima-se o crescimento do sistema nervoso central pela quantidade e localização de mielina presente no sistema em diferentes pontos durante o desenvolvimento.

A formação de mielina começa ainda na gravidez e continua em velocidade até o período pós-natal. O grau de mielinização torna-se reduzido por volta dos quatro a cinco anos, mas continua até a adolescência.

Durante o período inicial de desenvolvimento do sistema nervoso, refiro-me aqui até os dois primeiros anos de vida, a criança adquire e desenvolve as habilidades básicas, tais como: preensão, posição ereta, e a marcha. Com isso passa a dominar parte do seu desenvolvimento motor.

Outras formas de movimento, não menos importante, que são desenvolvidas e adquiridas neste período são: andar, subir e descer, equilibrar, saltar, gatinhar, rodar, rolar, empurrar, puxar, trepar, pendurar e balançar, carregar, agarrar e diferentes formas de lançar.

Entre os quatro e seis anos de idade, foco central do meu estudo o desenvolvimento das habilidades motoras são comumente denominadas de habilidades motoras fundamentais.

A criança passa a ter melhores possibilidades de realizar combinações de movimentos, com maior grau de complexidade, por exemplo, realizar sozinha o rolar – o rolamento ou cambalhota. Na realidade, é um momento de aperfeiçoar as habilidades básicas e adquirir combinações mais complexas, realizando com maior rapidez e melhor performance.

O desenvolvimento das combinações mais complexas de movimento vai depender diretamente dos fatores maturação, potencial de desenvolvimento da criança e oportunidades das experiências motoras, quantitativamente e qualitativamente, além da variação dessas experiências.

É neste momento que destaco a grande importância da participação da criança em programas de atividades físicas, como a Educação Física ou na iniciação esportiva, de forma planejada cientificamente, orientada e de forma prazerosa, respeitando-se o nível de desenvolvimento da criança.

Podemos observar nas crianças de quatro a seis anos, que o rendimento das habilidades e das capacidades motoras se dão de forma muito mais rápida do que nas crianças das idades inferiores. São elas: o equilíbrio, a capacidade de direção, adaptação e readaptação motora, porém é lento quanto a força, à resistência e quanto ao rendimento.

Entendo que o melhor caminho de se observar a melhoria do desenvolvimento motor de uma criança é por meio de uma avaliação, devidamente planejada, pois a mesma permite ao professor conhecer, diagnosticar o momento atual da criança e acompanhar sua evolução no período pré-estabelecido para a avaliação. O professor terá condições, inclusive, de se avaliar, avaliando os resultados do seu trabalho.

A avaliação permite ainda detectar crianças que apresentam problemas no seu desenvolvimento motor, por exemplo, as crianças de quatro a seis anos de idade, basicamente, encontram-se na fase de movimentos fundamentais, quando as formas básicas de movimento, tais como correr, saltar e lançar são executadas por essas crianças sem muitos problemas, casos essas crianças não apresentem essa condição, torna-se necessário identificar os motivos.

Para que possamos realizar uma avaliação do desempenho motor de crianças de qualquer idade, mas aqui especificamente de quatro a seis

anos, de forma adequada é importante que façamos a seleção dos instrumentos de avaliação que nos possam gerar resultados fidedignos.

A partir da consulta a vários autores, as duas maneiras mais comuns de realizarmos a avaliação do desenvolvimento motor das crianças são duas. A primeira objetiva observar o movimento, em que a preocupação principal é o processo do movimento – forma e função. A segunda maneira objetiva é observar o produto do movimento, ou seja, a capacidade de rendimento motor da criança, cuja preocupação central é o resultado obtido, por exemplo, a distância ou velocidade alcançada no movimento, a velocidade de corrida e a distância alcançada no salto.

É recomendável, se possível, que se utilize as duas maneiras conjuntamente ao se avaliar as crianças, o que torna a avaliação mais complexa, porém mais justa, mais completa e mais adequada.

A avaliação motora se dá por meio, na grande maioria, de teste que visam coletar dados quantitativos, cuja preocupação é identificar o resultado da execução de uma habilidade, e não como a criança se movimentou, forma qualitativa.

É interessante dizer que a maioria dos instrumentos de avaliação, faz a comparação dos resultados baseado no rendimento cronológico de outras crianças, o que vem caracterizar uma avaliação de rendimento. Quando o que deveria ser feito é uma avaliação contínua, com os resultados anteriores das próprias crianças, por meio de estudo longitudinal.

Go Tani, (1988) e os demais autores da obra: Educação Física Escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista, provavelmente seja o grupo de professores, nos últimos anos, que apresentou uma obra que mais relaciona o desenvolvimento infantil com a educação física escolar a partir do desenvolvimento motor e da aprendizagem motora.

Observei, nesta obra, que o desenvolvimento geral do ser humano passou a ser estudado efetivamente a partir da década de 20 deste século, entretanto os estudos sobre o desenvolvimento motor dos seres humanos, tomou impulso somente a partir da segunda metade da década de 80. Até então, o desenvolvimento motor era considerado “como sendo um processo natural e progressivo, que acontecia sem a necessidade de uma preocupação

específica no sentido de preparar um ambiente que o favorecesse” (op cit, p. 63).

Entretanto observo que hoje o desenvolvimento motor é estudado tanto quanto os desenvolvimentos de outros domínios e para Connolly, 1977 in op cit os aspectos predominantemente estruturais e funcionais são responsáveis pelas mudanças no desenvolvimento motor das crianças.

Os autores defendem que os estágios de desenvolvimento da criança não devem ser caracterizados somente pela idade cronológica, mas também pela idade biológica. Para isso, fazem referências aos autores Vaughan, 1975 e Tanner, 1975, quando ambos adotam os critérios morfológicos por serem mais objetivos e de fácil mensuração.

Para Go Tani et al, (1988) o desenvolvimento motor é uma área de estudo que busca investigar o que ocorre, em termos de mudanças no desenvolvimento motor do ser humano em todas as etapas da vida, e não como sendo um estudo específico do desenvolvimento motor da criança. Mas os autores destacam a importância dos estudos voltados para crianças de zero a seis anos de idade, pois nesta fase, as experiências motoras das crianças são de grande importância para tornar as mesmas, futuramente, adultos com boas possibilidades de desempenho motor.

Outro destaque importante que é dado pelos autores para o processo de desenvolvimento motor do ser humano é a sequência que o mesmo ocorre. Em primeiro lugar, é destacada a sequência de desenvolvimento, que é a mesma para todas as crianças, entretanto a grande diferença está na velocidade que ocorre esta sequência. Em segundo lugar, são destacadas as habilidades básicas, tão importantes para as etapas seguintes do desenvolvimento motor das crianças. E, em terceiro lugar, a possibilidade de o indivíduo controlar o movimento, o que está diretamente relacionado com o desenvolvimento do sistema nervoso do ser humano.

A pesquisa em desenvolvimento motor, nos últimos 50 anos, apresentou uma série de estudos que investigaram a sequência de desenvolvimento de várias tarefas motoras, o que permitiu o surgimento de modelos de sequências de desenvolvimento que sintetizam, de certa maneira, todas as informações obtidas até então, como a sequência de desenvolvimento [...] (op cit, p. 67).

Dos modelos propostos na literatura, um apresenta os movimentos rudimentares e movimentos fundamentais como integrantes,

predominantemente, nas faixas etárias de 1 a 2 anos e 2 a 7 anos de idade respectivamente Gallahue (1982).

Estudos mostram que, até aproximadamente 6 a 7 anos de idade, o desenvolvimento motor da criança caracteriza-se basicamente pela aquisição, estabilização e diversificação das habilidades básicas.

Se a existência de um desenvolvimento hierárquico é aceita, isto significa que as habilidades, adquiridas nos primeiros anos de vida, formam a base para a aprendizagem posterior de tarefas mais complexas. Além disso, se habilidades básicas são adquiridas até 6 a 7 anos de idade, após este período provavelmente nada do que nós aprendemos é totalmente novo. Tudo está relacionado com algo que foi aprendido anteriormente [...] (op cit, p. 88).

Para Le Boulch, o desenvolvimento da criança de zero a seis anos é denominado de desenvolvimento psicomotor, também conhecida como “teoria psicocinética – teoria geral do movimento humano” (LE BOULCH, 1982, p. 13).

Nas etapas de desenvolvimento de zero a três anos de idade apresentadas por Le Boulch, são destacadas algumas funções importantes que devem ser observadas pelos educadores durante esse período: o meio social, as necessidades afetivas ou de comunicação, as necessidades de segurança e de estabilidade, as necessidades cognitivas, e as necessidades lingüísticas.

No meio social, a criança deverá encontrar condições para satisfazer suas necessidades de alimentação e sono, exercitar suas funções sensoriais e motoras.

Suas necessidades afetivas ou de comunicação devem ser contempladas com o diálogo interpessoal com a criança.

As necessidades de segurança e de estabilidade devem ser calcadas em referências estáveis, nos planos materiais e de identificação.

Para atendermos as necessidades cognitivas das crianças, devemos estimular a curiosidade e a descoberta do meio em que a criança está inserida. A educação da criança deve ser desenvolvida com autoridade e não com autoritarismo, o que provavelmente contribuiria para o desenvolvimento de um adulto passivo e dependente.

Quanto às necessidades lingüísticas é fundamental a estimulação, contribuindo assim para um rico vocabulário e, em particular às exigências que a escola fará da criança.

A evolução psicomotora dos três aos seis anos, chamada por este autor de estágio da estruturação perceptiva, é caracterizada pela período de estruturação do esquema corporal propriamente dito. O autor destaca dois processos paralelos no plano afetivo, neste importante período da educação infantil: “1) a estruturação do espaço que permite a passagem do espaço topológico ao espaço euclidiano; 2) a percepção das diferentes partes do corpo e estruturação do esquema corporal” (LE BOULCH, 1982, p. 86).

O autor destaca também que na idade pré-escolar, portanto de zero a seis anos, a primeira prioridade é a atividade motora global, e que essa prioridade deve ser pautada no jogo, atividade motora lúdica, e que proporcione prazer, onde encontro respaldo para minhas preocupações com a importância de um programa, bem elaborado, de educação física que atenda as necessidades de desenvolvimento da criança na educação infantil. “Permitir brincar às crianças é uma tarefa essencial do educador” (Ibidem, p. 139).

1.2- Desenvolvimento Infantil segundo:

1.2.1- Howard Gardner.

Acredito que este autor seja mais conhecido por suas brilhantes contribuições acadêmicas a respeito das Inteligências Múltiplas, entretanto este teórico nos traz também boas contribuições sobre a criança em idade pré-escolar com certeza, levando em consideração as sete inteligências por ele apresentadas.

As sete inteligências humanas propostas por Gardner são: linguagem; lógico-matemático; espacial; musical; do corpo; compreensão individual; e compreensão do outro.

No seu principal estudo sobre a criança pré-escolar, traduzido para o Brasil, o autor nos faz lembrar que por volta de 1900 tornava-se comum a divulgação escrita sobre “biografias de bebês” (GARDNER, 1994, p. 26) que se tratava de registro de familiares sobre o comportamento de suas pequenas crianças.

O autor se refere aos teóricos, nos anos 40 e 50, Benjamim Spock que descrevia as medidas sobre a saúde física das crianças, e Arnold Gesell que apresentava os marcos cronológicos sobre o desenvolvimento da criança normal, o que levou os pais americanos e de outros países a verificarem se seus filhos se enquadravam nessas novas medidas propostas, deixando muito decepcionados quando seus filhos não atingiam o previsto pela medições proposta.

Nesse período, surgia também o que foi denominada de teoria do comportamento ou behaviorismo, numa escola de psicologia, tendo como seus principais representantes B. Watson e B. F. Skinner. Esses pesquisadores tentavam a todo custo explicar o comportamento dos seres humanos, sem uma preocupação em diferenciar crianças de adultos ou humanos de animais. Essa teoria permaneceu em evidência por muito tempo e contribuiu para o surgimento de várias leis da aprendizagem.

O autor faz várias críticas sobre essa teoria, considerando que a mesma se pautava, principalmente, nos experimentos com animais e os resultados eram inferidos aos humanos.

Quanto aos estudos de Piaget, o autor não nega a importância das contribuições deixadas ao longo de quase cinquenta anos, e o reputa como “o único pensador dominante em seu campo, um vulto da estatura de Freud, que focalizou aspectos não-emocionais e não-motivacionais do desenvolvimento humano” (Ibidem, p. 29). Entretanto destaca quatro problemas na proposta piagetiana, onde os três primeiros apresentados a seguir, são compartilhadas por vários cientistas – psicólogos do desenvolvimento:

1° problema – O desenvolvimento consiste em uma série de mudanças qualitativas na representação e na compreensão. Estas afirmações podem bem ser legítimas com respeito a certos domínios; por exemplo, o modo com que a criança concebe a vida e a morte pode mudar da infância para a adolescência. Muitas compreensões – por exemplo, a noção de que o mundo consiste de objetos que têm fronteiras, movem-se de certo modo, e têm efeitos previsíveis sobre objetos com os quais eles impactem – estão presentes no nascimento, ou pouco depois, e não se submetem a processos de desenvolvimento contínuos (Ibidem, p. 29).

2° problema – todos os principais marcos estão ligados, com eventos críticos através de diferentes domínios, todos conectados a um mesmo lugar, aproximadamente, ao mesmo tempo. Há, agora, copiosa evidência para se sugerir que os domínios do desenvolvimento são muito mais independentes um do outro, com avanços em uma área que freqüentemente fracassa em sinalizar avanços comparáveis em outras áreas. Assim, por exemplo, os primeiros balbucios significativos da criança ocorrerão bem antes de seus primeiros desenhos significativos. Diferentes das partes cuidadosamente conectadas de um relógio, as estruturas da mente – e do cérebro – parecem estar aptas a evoluir em diferentes direções e em ritmos diferentes (Ibidem, p. 29-30).

3° problema – Enquanto Piaget acreditava que estava estudando tudo da cognição e tudo da inteligência, há uma boa razão para pensar que seu campo de visão era muito mais limitado. No centro da visão de Piaget estavam as capacidades dos cientistas, e, mesmo no mundo científico, grande parte de sua atenção foi dirigida para a capacidade numérica. Como um platônico ou pitagórico confiante, Piaget parece ter acreditado que a compreensão de números reside no centro do intelecto. Uma avaliação de quantidade, um interesse sobre como as quantidades se referem uma as outras, o domínio de diferentes tipos de operações que podem ser impostas sobre as quantidades – estas são como motivos fundamentais ao longo da análise de Piaget. É um exagero, mas talvez um exagero sugestivo, dizer que a maior aquisição de Piaget como cientista foi o desenvolvimento de uma compreensão profunda do que significa para uma criatura ser remunerada e que sua visão de desenvolvimento humano centrou-se na capacidade de nossa espécie atingir conhecimento sofisticado sobre números – ou Número (Ibidem, p. 30).

4° problema – Eu defendo que Piaget cometeu um erro fundamental em sua descrição de que os meios de conhecimento mais sofisticados da criança mais velha erradicam suas formas primitivas de conhecer o mundo. Uma tal eliminação de concepções primitivas pode

ocorrer no caso dos especialistas, mas pesquisas com estudantes comuns revelam um padrão dramaticamente diferente. Para a maioria, as primeiras concepções da criança duram até o fim do período escolar. E, uma vez que o jovem abandone a situação acadêmica, estas visões primitivas do mundo podem bem emergir (ou reemergir) de uma forma potente. Antes que sejam erradicadas ou transformadas, elas simplesmente remetem-se a uma dimensão subjacente; com memórias reprimidas da primeira infância, elas reafirmam-se em situações onde parecem adequadas (Ibidem, p. 30).

O autor faz referências as diversas formas de como as crianças em idade pré-escolar têm a educação formal oferecida em alguns lugares do mundo. Na Suécia, é comum a criança freqüentar a escola precocemente, mas a preocupação com a escolarização se dá por volta dos sete anos de idade. Na China, a partir dos três anos de idade já é ensinado a leitura de partituras musicais, e a escrita propriamente dita é iniciada por volta dos quatro e cinco anos. Nos Estados Unidos da América são muitas as opções que variam alfabetizar assim que a criança começa a aprender a andar até onde a iniciativa para a leitura parta da criança.

Entretanto o que o autor destaca é que independente da opção que é feita para ensinar a criança, é importante que esta adquira uma grande quantidade de conhecimento por meio de sua exploração no meio em que vive. E a isso ele chama de “compreensões intuitivas” (Ibidem, p. 76).

As teorias intuitivas apresentadas pelo autor são:

- 1- Teorias Ontológicas – onde o foco central de atenção está no reconhecimento e nas distinções que a criança faz dos seus entes.
- 2- Teorias dos Números – onde o foco central de atenção está em categorizar numericamente seus entes.
- 3- Teoria da Mecânica - onde o foco central de atenção está de como as crianças pensam sobre os objetos ao seu redor.
- 4- Teorias Sobre o Mundo dos Seres Vivos - onde o foco central de atenção está na discriminação feita pelas crianças sobre os objetos vivos e os mortos ou não vivos.
- 5- Teorias da Mente - onde o foco central de atenção está na criança ter conhecimento de si, de suas possibilidades é ter compreensão (compreender).

“(...) desenvolvimento natural é uma ficção; fatores sociais e culturais intervêm desde o início e tornam-se crescentemente poderosos bem antes de qualquer inscrição formal na escola” (GARDNER, 1994, p. 93).

Penso, assim como Gardner, que um currículo de Educação Física para a Educação Infantil, para criança de 4 a 6 anos de idade, deve levar em consideração o meio em que a criança está inserida, a criança e tudo que está a sua volta:

A Educação Física na Pré-escola e nas quatro primeiras séries do Ensino de 1º Grau deve proporcionar às crianças oportunidades que possibilitem um desenvolvimento hierárquico do seu comportamento motor. Este desenvolvimento hierárquico deve, através da interação entre o aumento da diversificação e complexidade, possibilitar a formação de estruturas cada vez mais organizadas e complexas. (op cit, p. 89).

1.2.2- Henri Wallon.

Henri Wallon autor da Teoria Psicogenética. Sua teoria apresenta cinco etapas: 1ª - impulsiva-emocional; 2ª - sensório-motora-projetiva; 3ª - personalista; 4ª - categorial; 5ª - adolescência. As características das cinco etapas estão relacionadas à percepção, movimento, afetividade, inteligência, pessoa e predomínio funcional.

Gostaria de destacar aqui a primeira etapa, pois entendo que é de fundamental importância, ser levada em consideração na Educação infantil, para possibilitar um melhor desenvolvimento da criança. Nesta etapa, o principal destaque é a emoção, porque ele acredita que a emoção possui uma constante conexão com o movimento e, conseqüentemente, com o desenvolvimento da criança.

Segundo este autor, existe uma dimensão afetiva no movimento bem como uma dimensão práxica. De 0 a 3 meses os movimentos são reflexos e impulsivos. De 3 meses a 1 ano de idade surgem os movimentos involuntários, em que estão inclusos os movimentos expressivos. Esses movimentos se manifestam, principalmente, por meio da mímica e de atitudes. São movimentos que acontecem ao nível subcortical do cérebro. A partir daí são evidenciados os movimentos práxicos, de 1 ano a 1 ano e seis meses de idade, que são movimentos controlados pelo córtex cerebral, possibilitando assim os movimentos instrumentais. De 1 ano e seis meses a três anos começam a aparecer os movimentos construídos pela criança, influenciados pelo amadurecimento cerebral, influências do meio e pelo aparecimento da função simbólica, indo até a internalização do ato motor – ato mental.

Nesta sequência de desenvolvimento da criança, fica evidenciada a genética evolutiva do motor ao mental, quando a emoção predomina até o aparecimento da linguagem, sendo ela, um sistema de expressão e não de representação.

Nos estudos de Wallon é visível a importância da emoção, da afetividade para o desenvolvimento da criança, pois a mesma está interrelacionada com o desenvolvimento do movimento. Basicamente os músculos têm duas funções, a cinética e a tônica, em que esta sofre forte influência da carga emocional e do movimento. As emoções influenciam na tonicidade muscular.

É importante destacar também as características do desenvolvimento do indivíduo, destacadas por Wallon (1979):

- 1- Busca de integração entre afetivo-cognitivo e entre corpo-mente;
- 2- Contradição dinamogênica entre os aspectos endógenos do indivíduo (emoção e razão) e os aspectos exógenos (eu e o outro);
- 3- O desenvolvimento é entendido como um processo de diferenciação e de individualização que envolve dois níveis: o eu do outro (exterioridade) e o das funções internas (afetividade /cognição, sensorio/motor tônico e cinético).

1.2.3- Jean Piaget.

Jean Piaget, suíço nascido em 9 de agosto de 1896. Com 22 anos de idade, na Universidade de Paris, começa a estudar o desenvolvimento da criança, utilizando-se de testes de inteligência. A partir de 1930, escreve vários trabalhos sobre as primeiras fases do desenvolvimento da criança, tendo como referência as observações feitas nos seus três filhos.

Desenvolvimento é “Um processo de equilibração progressiva que tende para uma forma final, qual seja a conquista das operações formais” (PIAGET apud RAPPAPORT, 1981, p. 63).

O desenvolvimento da criança de zero a seis anos, apresentado nos estudos piagetianos, concentra-se basicamente em dois períodos ou estágios conhecidos mundialmente sendo:

- I- Período ou Estágio Sensoriomotor (0 a 2 anos);
- II- Período ou Estágio Pré-Operacional (2 a 6 anos).

No primeiro estágio, a atividade intelectual da criança é basicamente, ou predominantemente, sensorial e motora. O meio ambiente onde a criança está inserida é de fundamental importância para o desenvolvimento da criança neste estágio, bem como para o estágio seguinte.

Já se percebe aí a importância de termos que levar em consideração qualquer tipo de atividade e, em particular, a atividade motora a ser desenvolvida na Educação Infantil, pois é uma fase em que a criança requer ser estimulada no ambiente onde está inserida, por exemplo, a creche. Onde devemos condenar a imobilidade da criança, porque poderá causar sérias complicações no desenvolvimento da mesma.

No segundo estágio, uma das características marcantes do comportamento da criança é o egocentrismo, em que a criança tem dificuldade de se colocar no lugar da outra criança. Neste estágio, a criança apresenta também como características, quatro comportamentos importantes a ser conhecidos pelos profissionais que atuam na Educação infantil, considerando que é uma faixa etária, aqui no Brasil, onde está se tornando cada vez mais comum a inserção da criança na escola:

Os quatro tipos de comportamentos são: A centralização e a descentralização; Estados e Transformações; Desequilíbrio e Irreversibilidade.

No período pré-operacional o comportamento predominante, enquanto estímulo, é a centralização, posteriormente, na fase de operações concretas, a criança torna-se capaz de descentralizar.

No segundo tipo de comportamento, a criança tende a captar estados momentâneos sem necessariamente juntá-los num todo.

No período pré-operatório, existe a predominância das acomodações em detrimento das assimilações, é o que caracteriza o desequilíbrio.

O comportamento da Irreversibilidade na criança é caracterizado pela não compreensão de entender que alguns fenômenos da natureza são reversíveis.

Assim Piaget, a partir dos seus estudos, muito contribuiu para o desenvolvimento da educação infantil, quando buscou entender o comportamento da criança nos seus mínimos detalhes, e seus seguidores continuaram e continuam divulgando suas idéias, visando um melhor aproveitamento na educação infantil. No Capítulo III deste estudo veremos outras contribuições desse autor referentes a educação infantil.

1.2.4- Lev Vygotsky.

Lev Vygotsky, nascido em 1896, teve uma carreira acadêmica relativamente curta, pois morreu antes dos quarenta anos de idade, além de ter vivido numa sociedade considerada fechada, com poucas trocas acadêmicas principalmente até a década de 70, a União Soviética.

Foi sempre partidário de uma sociedade justa, sem conflitos sociais, sem desigualdades e sem exploração. Ele acreditava também que a instrução era um fator positivo para o desenvolvimento da criança, pois a mesma aprendia conceitos socialmente adquiridos de experiências passadas e os utilizava de forma consciente.

Ele acreditava que a criança passava a perceber melhor a realidade, quando os fatores biológicos tais como a tensão, a dor e o calor deixavam de ser mais influentes, principalmente nas áreas mais sensíveis do corpo. A criança só passa a ver o mundo, por si só, quando tem desenvolvido seus processos biológicos, permitindo assim que fatores externos afetem mais o seu organismo, e esses fatores dependem das experiências sociais e culturais de cada criança.

Para nós que lidamos com a educação infantil é relevante observarmos o que Vygotsky (1984) pensava sobre o método. Ele entendia que método não era um instrumento para ser aplicado, e nem uma ferramenta que visa alcançar resultados, mas sim algo a ser praticado.

O desenvolvimento da criança visto por Vygotsky (1979) era a partir do meio social em que essa está inserida, onde ela constrói o conhecimento por meio de suas ações. Ele acreditava também que os processos cognitivos eram efetivamente dirigidos à realidade social e ao relacionamento da criança, a partir dos 7 anos de idade. Mas hoje me parece que este fenômeno ocorre mais cedo, principalmente pelas possibilidades de convívio social que a criança de hoje tem e pela tecnologia disponível.

Vygotsky (1979) dizia que a criança participa das relações sociais antes mesmo dos dois anos de idade, pois os mecanismos biológicos sofrem influências do meio social. Mais tarde a criança passa a ter um contexto de relações sociais muito mais amplo, com isso, tem o seu desenvolvimento totalmente influenciado pelo meio social. Para ele, relações sociais constituem a psicologia da criança desde o começo.

Para o autor as teorias mais importantes, referentes à relação entre desenvolvimento e aprendizagem na criança, podem agrupar-se esquematicamente em três categorias fundamentais.

“-O primeiro tipo de soluções propostas parte do pressuposto da independência do processo de desenvolvimento e do processo de aprendizagem.

-A segunda categoria de soluções propostas para o problema das relações entre aprendizagem e desenvolvimento afirma, pelo contrário, que a aprendizagem é desenvolvimento.

-O terceiro grupo de teorias tenta conciliar os extremos dos dois primeiros pontos de vistas, fazendo com que coexistam. Por um lado, o processo de desenvolvimento está concebido como um processo independente do de aprendizagem, mas por outro lado esta mesma aprendizagem – no decurso da qual a criança adquire toda uma nova série de formas de comportamento – considera-se coincidente com o desenvolvimento. Isto implica uma teoria dualista do desenvolvimento”. (VYGOTSKY, 1984 p. 103).

Para ele desenvolvimento e aprendizagem possuem uma relação portanto é de grande complexidade. Ele acreditava que devemos antes de mais nada conhecer bem a relação existente entre desenvolvimento e aprendizagem para depois conhecer as características de cada uma nessa relação.

Assim, para ele, a aprendizagem da criança inicia antes da aprendizagem escolar, pois quando a criança passa ter contato com as atividades escolares, ela já possui e traz consigo uma história. E quanto ao desenvolvimento, ele destaca inicialmente o desenvolvimento potencial. Isto,

resumidamente, significa ser a relação existente entre o nível de desenvolvimento e a capacidade potencial de aprendizagem.

Para ele, eram dois os níveis de desenvolvimento de uma criança a serem considerados: 1- nível de desenvolvimento efetivo da criança; 2- nível de desenvolvimento potencial. O primeiro diz respeito às funções psicointelectuais da criança, enquanto que o segundo está relacionado às possibilidades da criança ser ajudada para dar respostas além das suas possibilidades de imitação.

(...) a característica essencial da aprendizagem é que engendra a área de desenvolvimento potencial, ou seja, que faz nascer, estimula e ativa na criança um grupo de processos internos de desenvolvimento no âmbito das inter-relações com os outros, que, na continuação, são absorvidos pelo curso interior de desenvolvimento e se convertem em aquisições internas da criança. (op cit p. 115).

Aprendizagem não é (...) desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento (...) (idem).

Finalizando é importante destacar que para ele:

(...)desenvolvimento não coincide com a aprendizagem, o processo de desenvolvimento segue o da aprendizagem, que cria a área de desenvolvimento potencial. E (...)aprendizagem e desenvolvimento da criança, ainda que diretamente ligados, nunca se produzem de modo simétrico e paralelo (idem).

1.2.5- Maria Montessori.

Maria Montessori, italiana nascida em 1870, enquanto profissional enfrentou muitos preconceitos por ser mulher e ser formada em medicina. Teve seus principais estudos voltados para a criança, criando metodologias na área de pedagogia. Trabalhou com crianças anormais, transferindo seus ensinamentos para crianças normais.

Montessori também utilizou o brinquedo como recurso pedagógico no ensinamento de crianças. Brinquedos que inicialmente foram projetados para crianças com problemas mentais, posteriormente, para

crianças normais. Os brinquedos eram projetados levando em consideração os cinco sentidos da criança.

O Método Montessori é pautado em estimular a criança a fim de proporcioná-la o ganho de independência e autoconfiança. O professor, em sala, deve estimular a imaginação.

As fases do desenvolvimento da criança segundo Montessori são divididas em quatro fases:

Primeira Fase – de 0 a 3 anos – absorve informações presentes no ambiente de formas diferentes. São adquiridas, nesta fase, o idioma e habilidades motoras;

Segunda Fase – de 3 a 6 anos – o convívio da criança no meio ambiente desenvolve o raciocínio para a leitura, escrita e cálculos. Nesta fase, a criança tem ampliada sua relação com o ambiente, aumenta suas possibilidades de criticidade, concentração, coordenação e independência.

Terceira Fase – de seis aos nove anos – nesta fase, a criança utiliza muito a imaginação para aprender, ela se torna mais consciente e tem aumentado seu interesse por tudo que existe ao seu redor.

Quarta Fase – 9 a 12 anos – as crianças têm aumentado a imaginação e passam a entender melhor os conceitos que lhes são apresentados. As atividades extra-classe passam ser uma constante nesta fase.

Montessori foi uma médica educadora que durante três anos seguidos, 1949, 1950 e 1951, foi indicada para o Prêmio Nobel da Paz.

Capítulo II – A Pré-Escola.

2.1- A Pré-Escola no Mundo e no Brasil.

Segundo (Drouet, 1997), as primeiras “instituições” destinadas para crianças foram chamadas de creches, que na realidade eram lugares destinados a guardar e alimentar as crianças de mães que tinham necessidade de se ausentar do lar. Elas foram criadas no fim do século XVIII Mas encontra-se na literatura registros de Platão sobre idéias referentes à educação da crianças, há 400 a. C.

Os refúgios, como eram chamadas as creches, ganharam impulso com a Revolução Industrial, pois as mães deixaram de trabalhar em serviços de manufaturas, quase sempre caseira, para atuarem nas fábricas. Eles consistiam de lugares pequenos sob a responsabilidade de uma mãe que não trabalhasse fora de casa, onde ela ficava com várias crianças dando cuidados e alimentação. Ainda hoje, no Brasil, existem vários lugares com essas características onde as crianças recebem “cuidados”.

No século XIX, em 1837, Froebel, criou o primeiro jardim de infância, fundando posteriormente inúmeras instituições com esse nome. Além disso, o autor dedicou-se a formação de professores e a elaboração de métodos e equipamentos voltados para a educação de criança (NICOLAU, 1997).

A idéia inicial de Froebel ao criar o jardim de infância, era que as crianças seriam as plantas e os professores seriam os responsáveis em regar as plantas. Com a criação do jardim de infância, ele enquanto educador enfatizou a importância do brincar e da atividade lúdica para a criança.

Mais tarde surgem e são reconhecidas, na França, as creches, que em francês quer dizer “berço”, que tinha como objetivo cuidar de crianças de zero a cinco anos, crianças essas filhos de trabalhadores que não tinham onde e com quem deixar seus filhos.

As creches, posteriormente, também tiveram grande aceitação na Inglaterra, no restante da Europa e na América. Seus objetivos iniciais de guardar e alimentar as crianças foram estendidos para o cuidado com a saúde em geral da criança, num ambiente semelhante aos lares das crianças e controlando as doenças comuns da infância.

Uma nova expansão das creches na Europa e na América, deu-se em função da primeira guerra mundial, pois havia a necessidade das mulheres substituírem os homens na indústria, além das crianças que ficavam órfãos em função da guerra. Até então as creches eram órgãos oficiais dos governos, mas a partir do final da segunda guerra houve a proliferação de creches particulares para poder atender a grande demanda.

É importante destacar que anteriormente às creches, também existiram instituições com características educacionais, as chamadas Escolas Maternais em 1767, visava cuidar das crianças, protegendo-as dos perigos da rua e dando educação religiosa e moral. Eram instituições filantrópicas. E na mesma época, na Inglaterra, Robert Owen criou as primeiras escolas infantis. Essas escolas atendiam crianças de um a seis anos de idade e tinham quase os mesmos princípios das escolas criadas na França (DROUET, 1997).

Quero aqui abrir um parêntese para fazer uma citação mostrando que nem sempre as boas iniciativas são definitivamente seguidas, transformando crianças abaixo de oito anos de idade em escravas do trabalho:

É bom lembrar aqui que, nessa época (século XVIII), os órfãos de quatro a sete anos eram empregados pelas fábricas para fazerem serviços que os adultos não conseguiam fazer, como por exemplo limpar chaminés, trabalhar nos teares muito baixos, fazer a lubrificação da parte inferior das máquinas pesadas etc. Essas crianças chegavam a trabalhar até 14 horas diárias como aprendizes, cedidas aos patrões pelo Comissionariado dos Pobres. Ao atingirem a idade de sete anos, eram devolvidos às ruas completamente ignorantes (DROUET, 1997 p. 22).

Enquanto na Inglaterra, as escolas maternais tornaram-se oficial após 1870, nos Estados Unidos da América isto ocorreu somente a partir de 1920. No Brasil, apesar de “em 1875 ter sido criado o 1º jardim de infância do Brasil – Jardim de Infância Menezes Vieira” (KRAMER, 1995 p. 50), somente em 1947 a legislação efetivou as creches nas grandes empresas, para que estas criassem creches a fim de atender os filhos das mulheres trabalhadoras nas empresas. E na Constituição de 1988 são contempladas também as pequenas empresas.

No Brasil, as creches, os jardins de infância e a pré-escola são mais recentes, porém não menos importantes. Segundo o historiador MARCOVO FILHO apud KRAMER, 1995, no Brasil, do seu descobrimento até 1874, quase nada foi feito em favor da infância. De 1874 a 1889, houve pequenos avanços com a elaboração de alguns projetos, principalmente por

médicos, que visavam o atendimento de crianças, mas quase nunca concretizados. E de 1889 até 1930 muitos foram os avanços no campo da higiene infantil, médico e escolar.

As principais instituições que contribuíram para os avanços, supra citados, são apresentadas no quadro a seguir. São importantes Órgãos Nacionais e Internacionais de Apoio à Criança criados no Brasil entre 1919 e 1975.

Quadro 1 – Instituições Nacionais e Internacionais de Apoio a Criança, criadas no Brasil entre 1919 e 1975.

ÓRGÃO	ANO DE CRIAÇÃO	VINCULAÇÃO	MODIFICAÇÕES/EXTINÇÃO/ SITUAÇÃO EM 1980
Departamento da Criança No Brasil	1919	(setor privado) Instituto de Proteção e Assistência à Infância	continuava existir em 1938 depois (?)
Departamento Nacional da Criança (DNCR)	1940	(setor público) Ministério da Educação e Saúde Pública	subordinado ao Ministério da Saúde a partir de 1951
Serviço de Assistência a Menores (SAM)	1941	(setor privado) Ministérios da Educação e Negócios Interiores	Extinção em 1964 surge em 1964 a Fundação Nacional de Bem Estar do Menor, vinculada à Presidência da República FUNABEM é vinculada ao Ministério da Previdência e Assistência Social, a partir de 1974
Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF)	1946	(internacional) Organização das Nações Unidas (ONU)	torna-se órgão permanente da ONU em 1964
Organização Mundial de Educação Pré- Escola (OMEPE)	1948	(internacional/ setor privado)	Criação do Comitê- Brasil da OMEPE em 1953, ligado ao setor privado
Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição (INAN)	1972	(setor público) Ministério da Saúde	
Projeto casulo	1974	(setor público) Legião Brasileira de Assistência (LBA)	LBA é vinculado ao Ministério da Previdência e Assistência Social, a partir de 1974
Coordenação de Educação Pré- Escola (COEPRE)	1975	(setor público) Ministério da Educação e Cultura	

Fonte: KRAMER, 1995 p. 51

Em 1975, o Brasil participa de um estudo mundial, detalhado, sobre a situação e tendências da educação pré-escolar moderna, promovido pela Organização Mundial das Nações Unidas – Unesco. De todos os países que fazem parte da UNESCO, além do Brasil, sessenta e sete países responderam aos 35 questionamentos feitos pelo

coordenador da pesquisa, o psicólogo e educador Gaston Mialaret. A pesquisa tinha como objetivo: “Determinar a amplitude dos serviços institucionalizados de educação pré-escolar no mundo e, ao mesmo tempo, levantar os fatores que favorecem ou prejudicam o desenvolvimento desse setor relativamente pouco explorado da educação”. (DROUET, 1997 p. 25).

O questionário usado na pesquisa não se limitava a questões específicas sobre as tendências, linhas filosóficas, métodos utilizados e principais contribuições científicas utilizadas pelos países na Educação Infantil, mas também buscava coletar dados de ordem geral sobre a Educação Infantil de cada país tais como: tipos de estabelecimentos; porcentagem de crianças atendidas em relação a população infantil de 0 a 6 anos de idade; instalações; serviços oferecidos nas pré-escola. Para a Unesco:

“A educação pré-escolar é a que se estende desde o nascimento até a entrada para a escola obrigatória. É dispensada na família e em todos os estabelecimentos que recebem, em um ou outro momento e por razões diversas, as crianças que ainda não estão submetidas à escolaridade obrigatória. Estes estabelecimentos devem ter explicitamente objetivos de educação entre o conjunto de seus objetivos gerais” (idem p. 25).

Os resultados deste trabalho geraram um livro, denominado Educação Pré-escolar no Mundo (1975) que, sem dúvida, muito contribuíram para o Brasil repensar sua educação pré-escolar. Os resultados deste estudo que mais me chamaram a atenção foram:

- 1- A grande diversidade de nomes dados ao estabelecimento de educação pré-escolar: Sanatórios; Hospitais; Creches; etc.
- 2- Tipos de financiamento – poder público nas diversas esferas; setor privado; setor misto.
- 3- Quanto às instalações e funcionamento; muita diversidade onde algumas funcionam poucas vezes por semana em instalações precárias até as que possuem toda a infra-estrutura necessária.
- 4- Grande variedade quanto ao início do atendimento das crianças em termos de idade.
- 5- Tipo de Frequencia - a maioria das crianças, que freqüentavam as pré-escolas públicas, faz parte da classe média, enquanto que nas pré-escolas particulares a maioria é pertencente a classe média alta.
- 6- Quanto aos objetivos da educação pré-escolar - as respostas mais freqüentes foram: aspectos afetivos, morais e religiosos; desenvolvimento da linguagem; papel de infantário (guarda de criança); vida física;

preparação para a escola elementar – maior incidência de respostas; desenvolvimento intelectual e socialização.

A educação infantil no Brasil passa a ser considerada uma prioridade educacional, somente a partir da Constituição Federal de 1988 e, posteriormente, isto é ratificado com a aprovação da Lei 9.394/96, Nova Lei de Diretrizes e Base da Educação. É importante dizer que algumas ações políticas e educacionais contribuíram para que essas mudanças acontecessem, algumas já mencionadas anteriormente. Mas é relevante mencionar que já em 1994 havia uma grande preocupação com aqueles que atuavam na Educação Infantil, pois se entendia que para efetivarmos qualquer mudança positiva na educação de crianças, essa deveria começar com os profissionais que atuam com essas crianças.

Em abril de 1994, em Belo Horizonte, aconteceu o Encontro Técnico sobre a Política de Formação do Profissional de Educação Infantil. A partir deste evento, surge o documento do MEC/1994 denominado: Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil – o popular Caderno Rosa.

Ainda no mesmo ano, o MEC divulga dois outros importantes documentos relacionados aos profissionais que atuam ou que atuarão na Educação Infantil, Educação Infantil no Brasil: situação atual, (1994a) e Por uma política de formação profissional de educação infantil, (1994b), que tem como pressupostos:

(1) A educação infantil é a primeira etapa da educação básica; destina-se às crianças de 0 a 6 anos e é oferecida em creches e pré-escolas, e (2) em razão das particularidades dessa etapa de desenvolvimento, a educação infantil deve cumprir duas funções complementares e indissociáveis: cuidar e educar, complementando os cuidados e a educação realizados na família. Assim o adulto que atua, seja na creche, seja na pré-escola, deve ser reconhecido como profissional e a ele ser garantidas condições de trabalho, plano de carreira, salário e formação continuada condizentes com o papel que exerce. (MEC/SEF/DPE/Coedi 1994a p. 15).

(1) Formas regulares de formação e especialização, bem como mecanismos de atualização dos profissionais de Educação Infantil deverão ser assegurados, (2) a formação inicial, em nível médio e superior, dos profissionais de Educação Infantil deverá contemplar em seu currículo conteúdos específicos relativos a essa etapa educacional, (3) a formação do profissional de Educação Infantil, bem como dos seus formadores, deve ser orientada pelas diretrizes expressas neste documento, (4) condições deverão ser criadas para que os

profissionais de Educação Infantil que não possuam a qualificação mínima, de nível médio, obtenham-na no prazo máximo de 8 (oito) anos. (MEC/SEF/DPE/Coedi 1994b p. 19).

Nos dois anos seguintes, 1995 e 1996, continuaram os debates sobre a Educação Infantil bem como novos documentos são elaborados, a partir das discussões. Com isso, surge o documento “Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil” (MEC/SEF/DPE/Coedi 1995). Esse documento visa contemplar principalmente as grandes diferenças regionais existentes no Brasil relacionadas às crianças de zero a seis anos de idade e continua a dar muito ênfase a questão da capacitação dos recursos humanos.

Os profissionais que atuam na Educação Infantil necessitam viver mais experiências relacionadas às crianças de zero a seis anos de idade, aumentando assim chances de sucesso ao desempenharem suas funções docentes. Com isso, vejo bastante oportuna a reflexão a seguir.

A busca pelo conhecimento é natural na criança. Ela tem todas as condições para criar e constituir-se enquanto um sujeito simbólico, podendo ingressar em um mundo cultural e civilizado. Essa humanização, que corresponde à verdadeira educação, pode ser prazerosa e diretamente relacionada com a vivência interna da criança. Educar não se restringe ao aprender, mas ao viver, à possibilidade de participar criticamente do mundo cultural numa atitude compartilhada com outros seres humanos. Para isso é preciso acolher o aluno em todas as suas dimensões. Se queremos que nossas crianças sejam acolhidas em sua totalidade, precisamos também criar espaços de reflexão para os professores, onde eles possam partilhar e sentirem-se seguros, como seres humanos reais. A reflexão e o processo criativo não podem ser ensinados mas podem ser aprendidos e vividos, assim como a simplicidade da infância (RANDINO, 2000) www.uol.com.br/psicopedagogia/artigos/educa%C3%A7%C3%A3o_infantil.htm).

Ainda em 1996, em dezembro, é publicada no Diário Oficial da União a Nova Lei de Diretrizes e Base da Educação – Lei 9.394/96. Assim ocorreram novas conquistas para a educação brasileira e em especial para a educação infantil. Nos anos seguintes, 1997 e 1998, essa lei contribuiu para que se permanecesse com debates nacionais sobre a Educação Infantil. E o MEC fez uma ampla consulta a todos os Estados brasileiros sobre a atual situação da Educação Infantil no Brasil, contando com a participação de especialistas de todas as regiões. Isso resultou, em junho de 1998, no documento divulgado pelo MEC denominado: Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil, onde se inclui aí os indicativos da Educação Física para a Educação Infantil.

Estamos em pleno período de tabulação e análise dos dados sobre o nosso país, Censo 2000, enquanto não temos os dados finais sobre esta pesquisa, finalizo este capítulo apresentando alguns dados oficiais sobre o número de escolas de Educação Infantil, números de profissionais que atuavam neste nível de ensino e o número de crianças, de zero a seis anos de idade, matriculadas na pré-escola no período de 1997 a 1998, nos Estados da Região Norte do Brasil para que possamos observar as primeiras mudanças advindas, principalmente, com a Lei 9.394/96.

Tabela 1 - Matrícula inicial em Educação Infantil, por Estado da Região Norte.

TIPOS DE ESTABELECIMENTOS/ ANO								
RegiãoNorte	Federal		Estadual		Municipal		Particular	
Estados	1997	1998	1997	1998	1997	1998	1997	1998
Rondônia	---	---	13930	12054	12356	11833	6920	8090
Acre	26	26	9027	9127	3947	3475	1017	1262
Amazonas	---	---	10214	7786	19299	24395	12533	10633
Roraima	76	29	8589	9445	2460	2726	1171	1444
Pará	432	454	59285	27714	88388	98947	25119	21209
Amapá	---	---	15447	10439	3507	5205	2502	2907
Tocantins	---	40	10667	11151	14825	15061	3663	3557
Total	534	549	127.159	87.716	144.782	161.642	52.925	49.102

Observo na Tabela 1 que os números absolutos sobre a matrícula inicial em Educação Infantil se mantiveram estáveis nos estabelecimentos públicos federais. Houve uma redução expressiva nos estabelecimentos públicos estaduais, e um aumento, também expressivo, nos estabelecimentos públicos municipais, provavelmente em razão da Lei 9.394/96 que passou para os municípios a responsabilidade pela Educação Básica. Quanto aos estabelecimentos particulares, também houve redução do número de matrículas iniciais, em proporção menor que nos estabelecimentos estaduais.

Tabela 2 – Funções docentes do pessoal em exercício em Educação Infantil, por Estado da Região Norte.

TIPOS DE ESTABELECIMENTOS/ ANO								
RegiãoNorte	Federal		Estadual		Municipal		Particular	
Estados	1997	1998	1997	1998	1997	1998	1997	1998
Rondônia	---	---	575	497	620	587	421	488
Acre	1	2	406	396	182	154	73	83
Amazonas	---	---	345	251	1085	1190	638	655
Roraima	3	1	440	482	101	122	72	56
Pará	21	34	2066	977	3743	4242	1412	1166
Amapá	---	---	633	439	151	209	118	145
Tocantins	---	2	445	456	874	850	240	253
Total	25	39	4.910	3.498	6.756	7.354	2.974	2.846

Na Tabela 2 observo que houve aumento de profissionais na função docente nos estabelecimentos federais e municipais, redução nos estabelecimentos estaduais e manteve-se estável, estatisticamente, nos estabelecimentos particulares.

Tabela 3 – Estabelecimentos que ministram Educação Infantil, em atividade por Estado da Região Norte.

TIPOS DE ESTABELECIMENTOS/ ANO								
RegiãoNorte	Federal		Estadual		Municipal		Particular	
Estados	1997	1998	1997	1998	1997	1998	1997	1998
Rondônia	---	---	194	148	173	160	129	151
Acre	1	1	108	109	76	61	22	25
Amazonas	---	---	145	99	547	577	190	190
Roraima	1	1	203	248	23	34	8	9
Pará	2	2	743	371	2.108	2.181	458	392
Amapá	---	---	165	151	57	75	23	35
Tocantins	--	1	341	349	595	380	87	87
Total	4	5	1.899	3.374	6.953	3.579	917	889

Na Tabela 3 curiosamente observo que, apesar do aumento no número de matrículas visto na Tabela 1, é pequeno, proporcionalmente, o aumento do número de estabelecimentos Municipal de ensino. Houve o aumento de um estabelecimento Federal de ensino, e redução do número de

estabelecimentos de ensino Estaduais e Particulares, o que parece ser coerente com a redução do número de alunos nestas dois últimos tipos de estabelecimento.

Ao finalizar este capítulo pude observar que as creches e os jardins de infância são instituições com mais de um século de existência, que o seu aparecimento começa na Europa e posteriormente na América. É importante dizer que, de uma certa forma, a preocupação com a criança não era apenas com a própria criança, mas para atender algumas necessidades dos adultos, em geral dos pais.

Mas é importante dizer também que esse fato contribuiu para que estudiosos sobre a criança desenvolvessem pesquisas metodologias, práticas educacionais, que efetivamente, fossem voltadas para um melhor desenvolvimento das crianças.

No Brasil não foi diferente, pois a partir das experiências de outros países fomos avançando, devagar, para somente no final do século XX aumentamos nossa preocupação, e amparada por Lei, com o desenvolvimento de crianças de zero a seis anos de idade.

2.2- A Educação Física na Educação Infantil.

A obra Educação de Corpo Inteiro de João Batista Freire (1994), é uma das obras no gênero mais vendidas no Brasil, e acredito que é uma das mais lidas por professores de Educação Física que atuam em Educação Infantil. Isso justifica minha escolha em fazer uma análise da mesma neste estudo e neste momento.

O autor se preocupa em mostrar a importância da Educação Física relacionada com outras disciplinas e a necessidade do conhecimento, por parte do professor de Educação Física, sobre filosofia, sociologia, entre outras áreas de conhecimento, ser crítico é ser um profundo conhecedor sobre a criança, e acima de tudo ser um *educador*. Destaca ainda o importante papel da criança crescer e se desenvolver com espaço, para tal, critica a limitação de espaços que a escola impõem na maioria das vezes.

O autor destaca, apoiado em outros autores, a importância que devemos dar à criança de viver intensamente e não fazermos do ato pedagógico uma projeção irreal do que deverá ser o futuro das crianças.

Denuncia as injustiças sociais que levam homens e mulheres em busca, a qualquer custo, de conseguir qualquer tipo de salário para ajudar nas despesas familiares. tendo estes pais de famílias, uma única opção, levar seus filhos à creche ou à escola, quando é possível, com a esperança de serem bem orientados e bem cuidados caindo assim no imobilismo social.

Nesta denúncia o autor mostra que temos uma sociedade injusta em que pais e filhos ficam na dependência de esmolas do governo, sem oportunidades igualitárias para todos, sem opções profissionais, principalmente, pela falta de educação, não somente a de aprender a ler e escrever o próprio nome, aumentando assim a miséria, e que os poucos que têm mais oportunidades por meio do processo educacional, ficam limitados a atingir o sucesso, esquecendo e esmagando os menos favorecidos, tornando-se assim parte integrante da classe dominadora, sem escrúpulos, sem nenhuma verdadeira preocupação com o bem-estar social.

A importância do conhecimento, por parte do professor, que é ressaltada pelo autor está ligada à necessidade de que o educador contribua efetivamente com o processo de desenvolvimento da criança pois a escola deve ser uma continuidade do lar, para melhor, não traumatizando aqueles que são levados tão cedo ao ensino formal. E o não aceitar a escola, por parte das crianças, de uma certa forma é devido a ausência de atividades prazerosas como o jogo, jogo este que depende do estágio em que a criança se encontra.

De acordo com o autor a escola vem cometendo erros gravíssimos, tentando a qualquer custo alfabetizar as crianças precocemente, desconsiderando as reais necessidades básicas das crianças como por exemplo, na pré-escola, que não é a de ler e escrever corretamente e de que ela, a escola, é a única que está ensinando o que é necessário para se viver em sociedade. E como fica a maioria da população infantil que está fora da escola?

O autor destaca a importância do desenvolvimento motor, porém sua concepção está sempre ligada ao mundo que cerca a criança, suas

experiências, sua cultura e o convívio social, nunca como uma coisa fechada, acabada. E, a partir disso, destaca o papel da Educação Física como sendo uma disciplina como outra qualquer, que deve estar voltada para a criança e interligada com as outras disciplinas.

Oportunamente gostaria de citar (PICCOLO, 1995, p. 61) quando destaca que “é meta da educação desenvolver o potencial da criança, o professor de Educação Física deve saber que nela está incluída habilidades cognitivas, afetivas, sociais e motoras (porque esta área também faz parte do currículo escolar)”.

Freire (1994), enfatiza por inúmeras vezes que, o ato pedagógico da Educação, aí está inclusa a educação física, é através do amor, carinho, afeto, atenção, das relações sociais, porque sem isso qualquer intenção pedagógica se torna prejudicada.

Uma preocupação clara do autor é que a ação pedagógica de um educador não seja voltada para uma visão positivista, que haja a preocupação com todo o processo (Hedonismo), sociedade, escola, professor, criança e seus pais. Assim gostaria de destacar dois parágrafos que considere como uma grande mensagem pedagógica:

Nós, professores, que não podemos alimentar concretamente cada criança que passa fome, podemos dar-lhe outro tipo de ajuda: um instrumento mínimo que lhe possibilite reconhecer o próprio direito, e o dos outros, e ter uma vida digna e justa. Que a criança, por nossas mãos, se aproprie, ao menos, de pensamento e linguagem mais elaborados (FREIRE, p. 38).

“Foi Janusz Korkzak quem escreveu um livro chamado Como Amar Uma Criança. Ele, como Makarenko, não hesitava em fazer do amor pelo outro um instrumento mais importante que qualquer outra teoria pedagógica. Digo isso porque considero o amor pelas crianças o melhor dos recursos pedagógicos (idem p. 38)

Torna-se flagrante que os conteúdos trabalhados nas escolas estão fora de contexto, fora da realidade, onde a escola tenta trazer problemas sociais para serem trabalhados, entretanto não leva em consideração o interesse dos alunos, tentando empurrá-los garganta abaixo, formando-se assim cidadãos sem um verdadeiro aproveitamento social.

No que diz respeito ao material pedagógico, o autor dá muita ênfase ao reaproveitamento de materiais descartados pela sociedade em geral, incentivando os docentes a usarem da criatividade não só no aproveitamento dos materiais assim como de espaços não adequados (pequenos, por exemplo), o que concordo em parte, pois fico muito preocupado se a atitude docente fosse generalizada, como a utilização de materiais reaproveitáveis, se não levaria a um maior imobilismo no que diz respeito às reivindicações docentes, a uma maior falta de compromisso por parte de quem constrói, organiza, administra o processo educacional como um todo.

Temos que considerar também que a criança de hoje é muito influenciada pela mídia, em particular pela televisão, quando essa criança é despertada para uma série de desejos (entre eles os desejos materiais) que estão fora de sua realidade e, isso deve ser uma das formas de se trabalhar contra as grandes injustiças sociais.

Nesta obra em análise, há uma citação que julgo de grande relevância para o estudo ora apresentado “Compete ao adulto compreender a criança, e não o contrário, pois como escreveu Wallon: a criança só sabe viver a sua infância, conhecê-la cabe ao adulto.” (apud FREIRE, 1994, p. 76)

O autor volta a destacar a importância da aprendizagem, por meio do movimento corporal, assim como para todo o desenvolvimento da criança. E volta a enfatizar que o processo de aprendizagem na criança não se dá somente na escola, mas uma grande parcela desta aprendizagem acontece por meio da família, da televisão, do rádio, das revistas, dos amigos, dos objetos, brinquedos, entre outros.

Apresento duas citações sobre aprendizagem que reforçam o pensamento apresentado anteriormente: “Digo que existe aprendizagem quando a conduta de um organismo varia durante sua ontogenia de maneira congruente com as variações do meio, e o faz seguindo um curso contingente a suas interações nele. (ROMESÍN, 1998, p. 31)”.

Assim, a aprendizagem como um fenômeno de transformação do sistema nervoso associado a uma mudança condutual, que tem lugar sob manutenção da autopoiese, ocorre devido ao contínuo acoplamento entre a fenomenologia estado-determinada do sistema nervoso e a fenomenologia estado-determinada do ambiente. (ROMESÍN & GARCÍA, 1997, p. 132).

Concordo com o autor, quando faz duras críticas as escolas de formação de professores e, em particular, professores de Educação Física, onde formamos profissionais por meio de uma ideologia capitalista das mais injustas do mundo.

O Hedonismo é um ponto de grande ênfase dado pelo autor, pois o mesmo não concebe a dissociação de corpo e mente, o que estou de acordo, existindo assim uma preocupação com a educação integral, formando indivíduos completos, globais e não compartimentalizados.

Acredito que o ponto alto da importância de se utilizar a Educação Física com crianças e adolescentes, na visão do autor apresentada em diversos momentos da sua obra, aqui analisada, é que em primeiro lugar não devia existir uma separação entre Educação e Educação Física haja vista que ambas devam ser desenvolvidas como um todo a partir do movimento, do jogo. Em segundo lugar, é que essas atividades (Educação e Educação Física) devam ser exercidas por indivíduos competentes e que estejam engajados na transformação social, e em terceiro lugar, que os conteúdos a serem apresentados não devem ser distantes, desvinculados do real da criança, do mundo em que vive (esta ordem não é cronológica).

O autor passa a idéia de que, por meio do jogo podemos e devemos abordar os conflitos que a sociedade nos impõem e, o jogo na escola não deve ser descompromissado com a formação do aluno. A competição é um meio de se considerar a cooperação na escola, onde podemos com isso plantar sementes para tentar transformar uma sociedade injusta, dona de uma ideologia irresponsável, para uma melhor formação de novos seres humanos. “A escola não deveria trabalhar com a criança no sentido de treiná-la para ser adulta, mas sim no sentido de a criança construir e reforçar as estruturas corporais e intelectuais de que dispõe”. (FREIRE, 1994, p. 43).

Capítulo III – O Brincar na Educação Infantil.

3.1 - O Lúdico na Educação Infantil.

Quando em contato com professores que atuam em Educação Infantil no Brasil, percebo que existe uma certa “confusão” sobre o entendimento dos termos lúdico, jogo/brincadeira e brinquedo. Temas fundamentais em se tratando de recursos pedagógicos na Educação Infantil, em particular, na Educação Física.

Para mim, são temas da maior importância, que devem ser observados com toda a seriedade possível, quando se refere a Educação Infantil, pois entendo que é por meio dos jogos e do brinquedo que os profissionais da Educação Infantil devem pautar, de forma lúdica, suas metodologias de ensino.

Para fins didáticos, neste estudo, quando me referir ao jogo estarei me referindo também à brincadeira e vice versa, e quando a referência for brincar, estarei me referindo à ação da criança na brincadeira ou no jogo. Tal opção se dá, principalmente, pela dificuldade que encontro de determinar limites de quando inicia ou termina as atividades, o jogo e a brincadeira. Entendo que elas se complementam e em muitos momentos elas se sobrepõem. Meu raciocínio tem sustentação em autores renomados como Bruner (1976), Vygotski (1984) e Kishimoto (1994).

Como vimos no capítulo anterior deste estudo, são vários os autores brasileiros e estrangeiros, que argumentam: a Educação Infantil deve permitir às crianças, a prática ou o desenvolvimento de atividades prazerosas e lúdicas. Com isso, não consigo vislumbrar outra maneira para que isso aconteça se não utilizarmos como instrumento pedagógico o jogo e o brinquedo.

A criança deve ter a oportunidade, no meio de tantas outras atividades e habilidades, de criar, de construir, de errar e acertar, de dar “asas” a sua imaginação, de imitar, de se conhecer e conhecer o outro, de improvisar, de experimentar, de pesquisar, e acima de tudo de se movimentar e brincar. E para que isso efetivamente ocorra, deve acontecer de forma lúdica.

A criança ao brincar, e vivenciando e desenvolvendo as atividade e habilidades citadas no parágrafo anterior, com certeza estará tendo

a possibilidade de se desenvolver melhor nas questões motoras, sociais, emocionais e cognitivas.

É interessante quando ouvimos uma criança dizer – eu estava apenas brincando - quando o que ela estava fazendo deu errado. Essa auto-defesa nos mostra, quando a criança não quer assumir a responsabilidade pelo que fez. O que para ela, brincar não é coisa séria, onde tudo pode. Brincando, ela aprende a conviver com a natureza e com outro; ela vive situações que muitas vezes não são possíveis de serem vividas na vida real. Assim ela está apresentando um comportamento lúdico.

A criança, quase sempre, apresenta comportamento lúdico nas ações do seu dia-a-dia, em particular, quando ela está brincando de forma espontânea, seja na escola ou em qualquer outra atividade.

Para (FEIJÓ, 1992 p. 60) “O lúdico é uma das necessidades básicas da personalidade do corpo e da mente”.

Etimologicamente lúdico significa jogo, do latim ludus. Entretanto, houve uma evolução semântica da palavra lúdico, não se restringindo a jogar, a brincar, ou a movimento espontâneo.

“Questões vêm sendo ampliadas entre pesquisadores que apontam que o enfoque cognitivo e o predomínio de atividades pedagógicas, visando uma escolarização precoce, prejudicam seu desenvolvimento natural e o direito maior da criança, de ser simplesmente criança e viver experiências diversas e prazerosas” (RADINO, 2000 www.uol.com.br/psicopedagogia/artigos/educacao_infantil.htm).

3.2 - O Jogo na Educação Infantil.

O jogo talvez seja uma das atividades mais antigas do ser humano, com certeza, não foi inventado pela escola, portanto não pode ser propriedade da mesma para ser utilizado com crianças. Muitas são as formas de jogo ou de jogar dos indivíduos, e a criança possui a habilidade de construir o seu próprio jogo. Historicamente, filósofos como Platão, Aristóteles, Quintiliano e Montaigne já demonstravam a importância do jogo para a Educação.

Considero o jogo um patrimônio da humanidade. Durante toda a vida do indivíduo, o jogo é construído e reconstruído permanentemente, e isso depende, principalmente, do desenvolvimento do indivíduo, a cada momento da sua vida são aumentadas as possibilidades da criação e utilização de novos jogos.

Huizinga (1988) destaca o jogo como um dos fatos mais antigos da cultura na espécie animal, ressalta que o homem não acrescentou características especiais à idéia de jogos. Os animais também brincam.

Este mesmo autor cita “(...) dissemos que o jogo é anterior à cultura: e, em certo sentido, é também superior, ou pelo menos autônomo em relação a ela (...)” (p. 23). Muito interessante este pensamento daquele que foi um dos mais conceituados estudiosos sobre o assunto, pois nos permite refletir mais ainda sobre a forma como o jogo é tratado, proposto e desenvolvido na Educação Infantil.

Em todos os continentes do mundo as crianças jogam, às vezes de igual forma, às vezes de formas diferentes face as diferenças culturais. O importante é que o jogo faz parte da personalidade da criança. O jogo não é só interação e diversão, “ele revela uma lógica diferente da racional, uma lógica da subjetividade, tão necessária para a estruturação da personalidade, quanto a lógica formal das estruturas cognitivas” (GONÇALVES, 2000 www.aprender_ai.com/artigos/jogos/jogos.htm)

O jogo possui várias características, dentre elas, destaco as que julgo mais importantes.

- 1- Possibilita a criatividade;
- 2- Contribui para a motivação do indivíduo;
- 3- É simbólico;
- 4- É construtivo;
- 5- É cultural;
- 6- Pode revelar a personalidade do indivíduo;
- 7- É Lúdico.

Para a pesquisadora Kishimoto (1996) provavelmente a maior dificuldade para melhor entendermos o que é o lúdico, o jogo, o brinquedo e a brincadeira está na riqueza de sinônimos da língua portuguesa e também pela falta de clareza dos reais significados que cada um termo possui, principalmente voltados para a educação infantil.

Para o filósofo Huizinga “O jogo é uma ação ou uma atividade voluntária, realizada dentro de certos limites determinados de tempo e lugar, segundo uma regra aceita livremente, porém totalmente obrigatória, que tem um fim em si mesma.” (HUIZINGA, 1988 p. 53).

Muitas são as denominações que encontramos sobre o significado do jogo, sem dúvida que cada uma reflete aspectos culturais de quem as propõem. Minha intenção neste estudo é me ater particularmente sobre a importância da aplicação do jogo na Educação Infantil.

“O jogo é o ato mais espontâneo da infância e mais ainda: é para a criança a realização livre e voluntária de uma função fisiológica e psicológica: é algo sagrado”. (SÉGUIN, 1895 apud MICHELET, 1986, p. 120).

Claparède (1922) e Decroly (1978) vêem o jogo como “a ponte que une a criança à vida para além dos muros do recinto escolar.” (apud MICHELET p. 121).

Com a criação do Jardim-de-infância, por Friedrich Froebel, penso que o jogo passa a ter uma nova era no contexto escolar, pois o jogo passa efetivamente fazer parte do contexto escolar, por meio do currículo da escola.

Na proposta de Froebel, a criança passa a receber conhecimentos, desenvolver habilidades, utilizando-se do jogo, além de outras atividades como a música e a arte. Entretanto foram muitas as críticas à proposta de Froebel sobre a utilização do jogo na Educação Infantil, pois era um conteúdo pré-determinado e com fins imitativos, porém não podemos esquecer o momento histórico de severas repressões que vivia a Alemanha.

Posteriormente a Froebel, surge Dewey com uma proposta progressista em relação ao jogo para crianças, em que o foco central era os interesses das crianças e o ambiente. Dewey tinha o jogo como uma atividade livre, onde a criança jogava em função do seu cotidiano.

Crianças são vistas como seres sociais e a aprendizagem infantil far-se-á de modo espontâneo, por meio do jogo, nas situações do cotidiano como preparar alimentos para o

lanche, representar peças para as famílias, brincar de faz-de-conta com temas familiares (KISHIMOTO, 1994 p. 23).

Outros estudiosos que paralelamente a Dewey contribuíram para ampliar as discussões e os conceitos sobre o jogo foram Maria Montessori e Ovide Decroly, eles destacavam a importância dos materiais pedagógicos e do jogo educativo, respectivamente. Neste último, o importante era o desenvolvimento integral da criança, por meio da ludicidade com a orientação do professor, visando que a criança desenvolvesse habilidades e adquirisse conhecimentos.

Surgem outros defensores da importância do jogo, como componente na Educação Infantil, para um completo desenvolvimento da criança, dentre eles Freud, Erikson, Winnico, Wallon, Vygotski, Bruner e Piaget. Para este, teórico do construtivismo, o jogo deve ser classificado conforme a evolução mental da criança.

- 1- Jogo de exercício – Período Sensório-Motor, caracteriza-se para crianças de 0 a 2 anos de idade. Tem como principal característica a satisfação das necessidades da criança. É o prazer justificando as ações, como engatinhar, o andar e o falar, é um verdadeiro jogo de descoberta corporal. O jogo de exercício não fica restrito a este período de desenvolvimento da criança, ele volta a existir durante as várias etapas da nossa vida.
- 2- Jogos simbólicos – Período Pré-Operatório, abrange crianças de três a sete anos de idade. Tem como principal característica a criança lidar com símbolos. Contribui significativamente com o desenvolvimento da linguagem. Os jogos simbólicos possibilitam à criança jogar com liberdade e sem regras, contribui para desenvolver a imaginação, jogar sem uma lógica pré-determinada e contribui para a assimilação do seu eu. Os jogos simbólicos também sofrem modificações à medida que a criança se desenvolve.
- 3- Jogos de regras – Período Operatório-Concreto, caracteriza-se para crianças a partir de sete anos de idade. Os jogos de regras complementam, os dois anteriores, pois a criança a partir das suas transformações é possível nos jogos de regras, ter o prazer dos jogos de exercício, sentir a ludicidade dos jogos simbólicos e dominar regras, limites espaciais e temporais, principalmente, adquirir a socialização de uma vida adulta. Diferentemente dos jogos simbólicos, nos jogos de regras os limites, as regras e os

objetivos são bem definidos, possibilitando também que a criança desenvolva estratégias durante o jogo.

Para Wallon (1979) os jogos são classificados em Funcionais, de Ficção, de Aquisição e de Construção. Jogos Funcionais são aqueles relacionados aos movimentos mais simples realizados pela criança, onde a principal característica é a não intencionalidade. Quanto aos Jogos de Ficção, a criança busca nos faz-de-contas as suas realizações. Nos Jogos de Aquisição a criança se utiliza do ver e ouvir para jogar. E nos Jogos de Construção a criança cria, associa, modifica e combina objetos.

Para Vigotsky (1984) o jogo na Educação Infantil tem a brincadeira como atividade predominante, as mesmas são aprendidas no contexto social. E tem como suporte para a aprendizagem, os orientadores ou crianças mais velhas. Para ele, a criança efetivamente joga, somente quando ela possui condições de se relacionar com o meio, onde o que predomina são os Jogos Imitativos, e isso ocorre em torno de 2 anos de idade. Ele sempre valoriza o fator social, inclui-se aí o contexto cultural, a interação e a possibilidade de comunicação da criança ao jogar. Para Vygotski (1984 e 1988) no jogo infantil existem duas situações a serem levadas em consideração: a situação imaginária e a de regras, ambas possuem componentes implícitos e explícitos.

Para Bruner (1976) os jogos funcionais e os jogos simbólicos dependem do relacionamento da mãe com a criança, em que o desenvolvimento cognitivo, a aquisição da linguagem e a compreensão de regras na criança surgem a partir do jogar ou brincar entre mãe e filho.

Para Kishimoto (1994 p. 246) É preciso investigar, de modo mais acurado, a participação dos brinquedos e dos jogos nos currículos de educação infantil. Se o jogo e o trabalho são elementos fundamentais para um projeto de educação infantil, as investigações nessa área demandam um cuidado especial.

À medida que a criança fica mais madura, quero me referir aqui ao período dos dois aos seis anos de idade, o anseio natural que ela possui por brincar torna-se aumentado, portanto ela desenvolve suas habilidades em geral por meio do brincar e explora melhor a si e o ambiente em que vive. Isto é importante destacar para que a brincadeira ou o jogo, como queiramos chamar, não se torne uma atividade sem prazer sem ludicidade, seja uma apenas uma tarefa educacional.

A partir do momento em que se torna educativo, o jogo, atividade gratuita por excelência, sem outro fim que o próprio jogo e a diversão que proporciona, deixa de ser jogo. No momento em que se pede que o jogo desenvolva uma atitude ou incremente conhecimentos de um sujeito em um determinado campo, deixa de ser jogo. (RABECQ-MAILLARD apud MICHELET, 1986 p. 122).

O referido autor aprofunda a discussão mostrando o paradoxo existente do papel do jogo na educação, quando diz que o jogo é trabalho, logo trabalho (escolar) e jogo são incompatíveis, mostrando também um outro paradoxo quando diz:

“[...] a intenção de alterar o jogo da criança constitui uma violação de sua personalidade, que jogando livremente, aprende sozinha, aprende tudo e que a única e verdadeira educação consiste em reivindicar seu direito ao jogo, em protegê-lo, porém sem nunca ocupar-se dele”. (Ibidem, p. 124).

3.3 – O Brinquedo na Educação Infantil.

Este último item deste capítulo é, na verdade, com complemento do que vimos anteriormente, pois a criança ao apresentar comportamento lúdico, em atividades programadas ou não, por meio do jogo quase sempre se utiliza de um instrumento denominado brinquedo. “Brinquedo será entendido sempre como objeto, suporte da brincadeira, brincadeira como a descrição de uma conduta estruturada, com regras e jogo infantil para designar tanto o objeto e as regras do jogo da criança”. (KISHIMOTO 1994, p. 7).

Muitas são as classificações dos brinquedos, principalmente, hoje com o avanço tecnológico, onde as indústrias que fabricam brinquedos têm a preocupação de atender, não somente as normas de segurança referentes a cada país, para a fabricação do brinquedo, como também e principalmente às necessidades, desejos e curiosidade da criança. Assim são feitas pesquisas minuciosas de mercado sobre o que quer o principal consumidor, a criança.

É muito interessante observarmos que quando se fala em brinquedo, sempre a conotação está relacionada à criança, diferentemente do jogo e do lúdico, que podem ter conotação desde a criança até o idoso.

Os brinquedos podem ser criados pelos adultos, com o aval ou não das crianças, e criados ou adaptados pela própria criança. Para o primeiro caso, a indústria utiliza-se de crianças como verdadeiros “pilotos de testes” de brinquedos que serão lançados no mercado do consumidor. Isto visa testar nas crianças a receptividade, a durabilidade, a satisfação e o prazer, dentre outros objetivos, sobre o brinquedo. No segundo caso, são os brinquedos que a criança constrói, como por exemplo, de uma lata de óleo é construído um carro. Em relação aos brinquedos adaptados, a criança se utiliza de qualquer coisa, objeto para transformá-lo em brinquedo. Um pano qualquer que vira um vestido, uma caixa de fósforos que vira vagão de trem, etc.

Isso nos mostra que o brinquedo tem a possibilidade de contribuir com o aprimorar da imaginação da criança, por exemplo, por meio das situações de faz-de-conta. Miniaturas de personagens da televisão, bonecos, bonecas, são alguns dos instrumentos utilizados pela criança, que são transformados em brinquedos, portanto que dão sentido para ela em relação ao seu brincar.

Para o importante estudioso francês sobre brinquedo, Gilles Brougère (1995), é fundamental que os brinquedos sirvam efetivamente de suporte da brincadeira, só assim eles serão lúdicos. Caso contrário, serão considerados meros objetos. Logo o brinquedo, necessariamente terá que ter uma função lúdica, seja ele de que tipo for, industrial ou não.

Imaginemos uma brinquedoteca repleta de brinquedos nas suas diversas prateleiras, e como acontece em várias que pude visitar nos últimos quatro anos, não há a menor possibilidade das crianças alcançarem os brinquedos. Estes seriam, com certeza, apenas objetos decorativos, mesmo que pudessem estimular as crianças a brincarem.

O brinquedo possui também uma dimensão histórica, pois podemos encontrar, hoje, brinquedos que remontam de séculos bem anteriores ao nosso com fantástica similaridade, o que me leva a acreditar numa transferência cultural de nossa humanidade.

(BROUGÈRE, 1995 p. 62-63) por meio das suas produções científicas vem reforçar a estreita relação existente entre o brinquedo e a brincadeira, que para este autor:

Os brinquedos podem ser definidos de duas maneiras: seja em relação à brincadeira, seja em relação a uma representação social. [...] o brinquedo é aquilo que é utilizado como suporte numa brincadeira; pode ser um objeto manufaturado, um objeto fabricado por aquele que brinca, uma sucata, [...]. O brinquedo é um objeto industrial ou artesanal [...]. Quer seja ou não utilizado numa situação de brincadeira, ele conserva seu caráter de brinquedo, e pela mesma razão é destinado à criança.

A cultura é um fator determinante na construção de um brinquedo, mas o brinquedo também possui duas outras dimensões não menos importantes que são: a dimensão funcional e a simbólica. Na primeira dimensão está relacionada especificamente a função que o brinquedo tem no momento da brincadeira, dimensão que reputo de grande relevância tanto quanto a outra, pois ela contribui para o desenvolvimento da criança. É importante destacar que as duas dimensões, muitas vezes, se confundem estando completamente interligadas daí suas importâncias.

Na dimensão simbólica, a criança utiliza-se do brinquedo para criar símbolos, que nem sempre fazem parte da sua realidade, do seu real, mas que fazem parte da sua cultura. Na infância, a criança se apropria de símbolos, de imagens e de representações, por meio do brinquedo. “O brinquedo (...) traz para a criança um suporte de ação, de manipulação, de conduta lúdica, traz-lhe, também, formas e imagens, símbolos para serem manipulados” (BROUGÈRE, 1995 p. 40-41).

Para (BROUGÈRE, 1995 p. 44) o brinquedo na dimensão simbólica se divide em dois aspectos:

1- ASPECTO MATERIAL

- 1.1 – Material
- 1.2 – Forma/desenho
- 1.3 – Cor
- 1.4 – Aspecto tátil
- 1.5 – Aspecto odorífico
- 1.6 – Ruído e produção de sons

2- SIGNIFICAÇÕES

- 2.1- Representação de uma realidade
- 2.2- Modificações induzidas nessa realidade
- 2.3- Universo imaginário representado
- 2.4- Representação isolada ou que pertence a um universo
- 2.5- Impacto da dimensão funcional

A partir desta divisão é possível visualizarmos a riqueza que um brinquedo pode ter como um instrumento pedagógico, podemos, por exemplo, usar o primeiro item e desenvolvermos na criança a percepção sobre de que tipo de material é feito o brinquedo, identificar a forma e a cor que o mesmo possui, trabalharmos os aspectos tátil e de cheiro do brinquedo e a identificação dos tipos de sons que o mesmo pode produzir. Nesta primeira subdivisão são trabalhados aspectos bem concretos, real do meio da criança.

No item segundo podemos trabalhar ou possibilitar que a criança desenvolva aspectos mais subjetivos, simbólicos na sua relação com o brinquedo. Por exemplo, representando uma realidade, causando modificações nessa realidade, e causando impacto na dimensão funcional do brinquedo.

É interessante refletirmos sobre os aspectos apresentados anteriormente, pois ambos são de extrema importância para entendermos o significado do brinquedo. Muitos poderiam ser os exemplos a serem explorados, mas apresentarei reflexões sobre duas situações ao mesmo tempo antigas e modernas.

Na nossa cultura, no Brasil, não temos o animal urso como um dos animais comuns ao nosso cotidiano, porém sempre ouvimos falar dele e até conhecemos suas principais características. Mas há muito temos o urso como um brinquedo presente na cultura infantil das crianças brasileiras. Associado a isso, o poder da mídia contribui para que um “objeto” como este – urso, passe a ser mais presente na cultura brasileira por meio dos jogos olímpicos realizados em Moscou em 1992, quando ele foi o símbolo dos jogos.

Passamos a ter, todos nós adultos e crianças, muito mais familiaridade com uma espécie bem diferente das demais que temos por aqui. Fera transformada em pelúcia, em que possibilita a criança tocar, cheirar, brincar e torná-lo seu real amigo. A simbologia usada pela criança, até induzida, permite, independente da origem do brinquedo urso, participar de uma realidade imaginária, como dar carinho, cheirar, dormir com ele dentre tantas outras imaginações que em condições reais seriam impossíveis.

Vejam agora outro exemplo, talvez mais próximo e mais real para nossas crianças brasileiras, a boneca. A boneca foi caracterizada culturalmente como sendo um brinquedo feminino e, no final do século

passado, era a melhor representação de um bebê que se podia ter. Mas outros exemplos de boneca podem ser dados nos quatro cantos do mundo, por exemplo, a quase quarentona Barbie já faz parte da cultura infantil americana.

As meninas se encantaram e ainda se encantam com a beleza, com o luxo, com a versatilidade, com a cores, e muito mais que esta boneca proporciona, chegando a ser um mito para as crianças americanas e de outras partes do mundo. Como os meninos não podiam ficar fora da brincadeira, foi criado o companheiro, namorado, amigo da Barbie, o Bobby. Mais uma vez o resultado para a indústria foi muito positivo, pois não só os meninos se interessaram pelo Bobby, mas também as meninas, que passaram a ter, em vez de um, dois brinquedos ao mesmo tempo para imaginar e sonhar.

No Brasil não é diferente, pois muitos brinquedos surgem, influenciando culturalmente as crianças. Os consumidores são de todo o país e nem sempre os brinquedos ou jogos, enquanto instrumento da brincadeira, são elaborados com características nacionais. Por exemplo, é difícil encontrarmos um banco imobiliário relacionado às regiões norte e nordeste do Brasil. Com os times de futebol de botão, não é diferente. E mais uma vez a mídia, em especial a televisão, também fabrica brinquedos e ídolos, são eles apresentadores e apresentadoras de televisão, dançarinos, dançarinas, dentre tantos outros.

Sem dúvida, para que um brinquedo se estabeleça, permaneça como um atrativo para criança, ele terá que estar presente na cultura lúdica da criança. Sejam brinquedos considerados simples, como as bonecas comuns, até bonecas sofisticadas e até os brinquedos eletrônicos. E mais uma vez a televisão é um dos principais meios de influência cultural. Dos desenhos animados são produzidos muitos brinquedos do momento, a indústria dá vida a esses personagens, que até então eram simples desenhos.

O brinquedo pode também contribuir para o processo de socialização da criança, pois o mesmo é cada vez mais presente e em maior quantidade na cultura infantil, é um instrumento indispensável para o comportamento lúdico da criança, para possibilitar interações e dar prazer.

Concordo com o conceito de socialização de (BROUGÈRE, 1995 p.61-62):

O conjunto dos processos que permitem à criança se integrar ao “sócius” que a cerca, assimilando seus códigos, o que lhe permite instaurar uma comunicação com os outros membros da sociedade, tanto no plano verbal quanto no não-verbal.

O brinquedo, como já foi dito, é um instrumento da brincadeira, possibilita uma interação lúdica, mas ele também possui outros aspectos positivos quando a criança se inter-relaciona com ele. Ele permite a criança a sensação de possuidora de um objeto; pode situar a criança no universo do consumo como comprar e receber, objeto de presentear e ser presenteado, sentido de “doação”, objeto de investimento afetivo, carinho, amizade. (BROUGÈRE, 1995).

II PARTE – A Legislação Brasileira e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.

Capítulo IV – A Legislação Brasileira para a Educação Infantil.

Acredito que hoje a criança brasileira tem muito mais possibilidades de ter uma educação melhor, pois nas últimas quatro décadas várias leis foram aprovadas referentes à educação da criança de zero a seis anos de idade no Brasil. E as principais foram: 1- A Constituição do Brasil/1988; 2- A Lei 8.069/90 – Estatuto do Menor e do Adolescente; 3- A Lei 9.394/96 – Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

Além das leis citadas anteriormente, outro importante documento aprovado pelo MEC e divulgado nacionalmente, que trata especificamente da criança de zero a seis anos de idade, foi o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, documento este que serve como um referencial para a elaboração dos currículos de Educação Infantil em todas as instituições educacionais do Brasil, que lidam com crianças de zero a seis anos de idade.

Neste capítulo destacarei, dos documentos citados anteriormente, as contribuições que julgo mais relevante para a melhoria da Educação Infantil no Brasil. E quanto ao Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, farei uma análise detalhada em relação ao conteúdo de Educação Física proposto para crianças de quatro a seis anos de idade, relacionando-o com às propostas de Educação Física para a Educação Infantil encaminhadas pela amostra deste estudo.

4.1- A Constituição do Brasil de 1988.

Na Constituição do Brasil (1988 p. 137-139), destaco como principais contribuições para o aumento de oportunidades educacionais da criança de zero a seis anos de idade, o seguinte:

Capítulo III – Da Educação, Da Cultura E Do Desporto – Seção I – Da Educação:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV – atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;

§ 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

Mais tarde a Lei 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, vem confirmar e ampliar os cuidados com a educação infantil, de zero a seis anos de idade, iniciados na constituição federal de 1988.

4.2- O Estatuto do Menor e do Adolescente.

Outro importante momento na vida dos brasileiros que também veio contribuir para que a criança brasileira pudesse ter mais oportunidades de educação formal foi com a aprovação da Lei 8.069/90. E referente a esta importante lei destaco o seguinte: (1988 p. 137-139)

CAPITULO II

Do Direito, ao Respeito e à Dignidade.

Art. 15. A criança tem direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis.

Art. 16. O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos:

- I - ir, vir e estar nos logradouros públicos e espaços comunitários, ressalvadas as restrições legais;
- II - opinião e expressão;
- III - crença e culto religioso;
- IV - brincar, praticar esportes e divertir-se;
- V - participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação;
- VI - participar da vida política, na forma da lei;
- VII - buscar refúgio, auxílio e orientação.

Art. 17. O direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, idéias e crenças, dos espaços e objetos pessoais.

Art. 18. É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor.

CAPÍTULO IV

Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-lhes:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - direito de ser respeitado por seus educadores;
- III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;
- IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;
- V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.

Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais.

Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente:

- I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;
- II – progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;
- III – atendimento educacional especializados aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
- IV – atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;
- V – acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
- VI – oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do adolescente trabalhador;
- VII – atendimento no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

§1º - O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§2º - O não- oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público ou sua oferta irregular importa responsabilidade da autoridade competente.

§3º - Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsável, pela freqüência à escola.

Art. 55. Os pais ou responsável têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino.

Art. 56. Os dirigentes de estabelecimentos de ensino fundamental comunicarão ao Conselho Tutelar os casos de:

I – maus-tratos envolvendo seus alunos;

II – reiteração de faltas injustificadas e de evasão escolar, esgotados os recursos escolares;

III – elevados níveis de repetência.

Art. 57. O poder Público estimulará pesquisas, experiências e novas propostas relativas a calendário, seriação, currículo, metodologia, didática e avaliação, com vistas à inserção de criança e adolescentes excluídos do ensino fundamental obrigatório.

Art. 58. No processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade de criação e o acesso às fontes de cultura.

Art. 59. Os Municípios, com apoio dos Estados e da União, estimularão e facilitarão a destinação de recursos e espaços para programações culturais, esportivas e de lazer voltadas para a infância e a juventude.

CAPITO II - Da Prevenção Especial - SEÇÃO I

Da informação, cultura, lazer, esportes, diversões e espetáculos

Art. 74. O Poder Público, através do órgão competente, regulará as diversões e espetáculos públicos, informando sobre a natureza deles, as faixas etárias a que não se recomendem, locais e horários em que sua apresentação se mostre inadequada.

Parágrafo único. Os responsáveis pelas diversões e espetáculos públicos deverão afixar, em lugar visível e de fácil acesso, à entrada do local de exibição, informação destacada sobre a natureza do espetáculo e a faixa etária especificada no certificado de classificação.

Art. 75. Toda criança ou adolescente terá acesso às diversões e espetáculos públicos classificados como adequados à sua faixa etária.

4.3- A Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

A Lei 9.394/96 - Nova LDB (1996 p. 37-51) sem dúvida que foi outra importante contribuição para que o ensino brasileiro de zero a seis anos de idade tomasse efetivamente novo rumo, pois possibilitou e subsidiou aos educadores brasileiros grandes debates regionais e nacionais sobre a Educação Infantil no Brasil. Destaco como principais pontos desta lei para a melhoria da Educação Infantil no Brasil o seguinte:

Capítulo 5 – Dos Níveis E Das Modalidades De Educação E Ensino

Artigo 21 – A educação escolar compõe-se de :

I – educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio;

Artigo 29 – A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Artigo 30 – A educação infantil será oferecida:

I- em creches, ou entidades equivalentes, para criança de até três anos de idade;

II- em pré-escolas , para criança de quatro a seis anos de idade.

Artigo 31 – na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental.

Capítulo V - O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.

É importante destacar que as mudanças ocorridas na legislação educacional entre 1988 e 1996, além de várias iniciativas localizadas, em várias regiões e cidades brasileiras, contribuíram para que o MEC elaborasse uma pesquisa nacional sobre Educação Infantil e que a partir dos resultados, o MEC, apresentou em nível nacional O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.

Este documento surge em atendimento a Lei 9.394/96, é um documento contendo três volumes, divulgado oficialmente pelo MEC a partir de dezembro de 1998, e que desde esta data vem servindo de base para muitas instituições de Educação Infantil em todo o território brasileiro elaborarem suas propostas educacionais.

A partir deste momento passo apresentar os conteúdos de cada volume que julgo mais importante para a análise a ser feita sobre os programas de Educação Infantil encaminhados pelas Secretarias Municipais de Educação das capitais dos estados da região norte do Brasil. Os conteúdos serão apresentados na íntegra ou parcialmente conforme sua importância.

A apresentação parcial ou total de trechos do documento, torna-se importante para o leitor poder acompanhar, de forma mais didática, as análises que serão apresentadas posteriormente, sem ter que recorrer ao documento original.

Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - Volume 1 - (1998, p. 5-63).

Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - Volume 1 - (1998, p. 5).

CARTA DO MINISTRO

Ao Professor de Educação Infantil

É com muito prazer que lhe entregamos o **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil** referente às creches, entidades equivalentes e pré-escolas, que integra a série de documentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais elaborados pelo Ministério da Educação e do Desporto.

Atendendo às determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) que estabelece, pela primeira vez na história de nosso país, que a educação é a primeira etapa da educação básica, nosso objetivo, com este material, é a primeira etapa da educação básica, nosso objetivo, com este material, é auxiliá-lo na realização de seu trabalho educativo diário junto às crianças pequenas.

Considerando a fase transitória pela qual passam creches e pré-escolas na busca por uma ação integrada que incorpore às atividades educativas os cuidados essenciais das crianças e suas brincadeiras, o **Referencial** pretende apontar metas de qualidade que contribuam para que as crianças tenham um desenvolvimento integral de suas identidades, capazes de crescerem como cidadãos cujos direitos à infância são reconhecidos. Visa, também, contribuir para que possa realizar, nas instituições, o objetivo socializador dessa etapa educacional, em ambientes que propiciem o acesso e a ampliação, pelas crianças, dos conhecimentos da realidade social e cultural.

Esse documento é fruto de um amplo debate nacional, no qual participaram professores e diversos profissionais que atuam diretamente com as crianças, contribuindo com conhecimento diversos provenientes tanto da vasta e longa experiência prática de alguns, como da reflexão acadêmica, científica ou administrativa de outros. Ele representa um avanço na Educação Infantil ao buscar soluções educativas para a superação, de um lado, da tradição

assistencialista das creches e, de outro, da marca da antecipação da escolaridade das pré-escolas. O **Referencial** foi concebido de maneira a servir como um guia de reflexão de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente com crianças de zero a seis anos, respeitando seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira.

Esperamos que os esforços daqueles que participaram dessa empreitada, em nome da melhoria da educação infantil, possam reverter em um enriquecimento das discussões pedagógicas no interior de cada instituição, subsidiando a elaboração de projetos educativos singulares, em parceria com as famílias e a comunidade.

Paulo Renato Souza
Ministro da Educação e do Desporto

Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - Volume 1 - (1998, p. 7).

Apresentação

Professor,

Você está recebendo uma coleção de três volumes que compõem o **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil** organizados da seguinte forma:

- Um documento Introdução, que apresenta uma reflexão sobre creches e pré-escolas no Brasil, situando e fundamentando concepções de criança, de educação, de instituição e do profissional, que foram utilizados para definir os objetivos gerais da educação infantil e orientaram a organização dos documentos de eixos de trabalho que estão agrupados em dois volumes relacionados ao seguinte âmbitos de experiência: **Formação Pessoal e Social e Conhecimento de Mundo**.
- Um volume relativo ao âmbito de experiência Formação Pessoal e Social que contém o eixo de trabalho que favorece, prioritariamente, os processos de construção da **Identidade e Autonomia** das crianças.
- Um volume relativo ao âmbito de experiência Conhecimento de Mundo que contém seis documentos referentes aos eixos de trabalho orientados para a construção das diferentes linguagens pela criança e para as relações que estabelecem com objetos de conhecimento: **Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática**.

Para garantir o acesso e o bom aproveitamento deste material, o MEC coloca à disposição de cada profissional de educação infantil seu próprio exemplar, para que possa utilizá-lo como instrumento cotidiano, consultá-lo, fazer anotações e discuti-lo com seus parceiros e/ou com os familiares das crianças usuárias das instituições.

A organização do **Referencial** possui caráter instrumental e didático, devendo o professor ter consciência, em sua prática educativa, que a construção de conhecimentos se processa de maneira integrada e global e que há inter-

relações entre os diferentes eixos sugeridos a serem trabalhados com as crianças. Nessa perspectiva, o **Referencial** é um guia de orientação que deverá servir de base para discussões entre profissionais de um mesmo sistema de ensino ou no interior da instituição, na elaboração de projetos educativos singulares e diversos.

Estes volumes pretendem contribuir para o planejamento, desenvolvimento e avaliação de práticas que consideram a pluralidade e diversidade étnica, religiosa, de gênero, social e cultural das crianças brasileiras, favorecendo a construção de proposta educativas que respondam às demandas e seus familiares nas diferentes regiões do país.

Secretaria de Educação Fundamental

Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - Volume 1 - (1998, p. 13).

Características do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.

[...] Considerando-se as especificidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas das crianças de zero a seis anos, a qualidade das experiências oferecidas que podem contribuir para o exercício da cidadania devem estar embasadas nos seguintes princípios:

- O respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas etc.;
- O direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil;
- O acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis, ampliado o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética e a estética;
- A socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma;
- O atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade.

Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - Volume 1 - (1998, p. 23).

Educar

Na instituição de educação infantil, pode-se oferecer às crianças condições para as aprendizagens que ocorre nas brincadeiras e aquelas divididas de situação pedagógicas intencionais ou aprendizagens orientadas pelos adultos. É importante ressaltar, porém, que essas aprendizagens, de natureza diversa, ocorrem de maneira integrada no processo de desenvolvimento infantil.

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidado, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis.

Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - Volume 1 - (1998, p. 27-29).

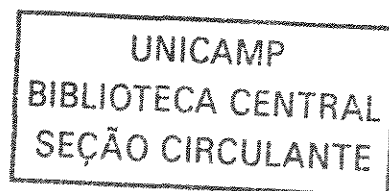
Brincar

Para que as crianças possam exercer sua capacidade de criar é imprescindível que haja riqueza e diversidade nas experiências que lhes são oferecidas nas instituições, sejam elas mais voltadas às brincadeiras ou às aprendizagens que ocorrem por meio de uma intervenção direta.

Para brincar é preciso que as crianças tenham certa independência para escolher seus companheiros e os papéis que irão assumir no interior de um determinado tema e enredo, cujos desenvolvimentos dependem unicamente da vontade de quem brinca.

O brincar apresenta-se por meio de várias categorias de experiências que são diferenciadas pelo uso do material ou dos recursos predominante implicados. Essas categorias incluem: o movimento e as mudanças da percepção resultantes essencialmente da mobilidade física das crianças; a relação com os objetos e suas propriedades físicas assim a combinação e associação entre eles; a linguagem oral e gestual que oferecem vários níveis de organizações serem utilizados para brincar; os conteúdos sociais, como papéis, situações, valores e atitudes que refere a forma como universo social se constrói; e, finalmente os limites definidos pelas regras, constituindo-se em um recurso fundamental para brincar. Estas categorias de experiências podem ser agrupadas em três modalidades básicas, quais sejam, brincar de faz-de-conta ou com papéis, considerada como atividade fundamental da qual se originam todas as outras; brincar com materiais de construção e brincar com regras.

A intervenção intencional baseada na observação das brincadeiras das crianças, oferecendo-lhes material adequado, assim como um espaço estruturado para brincar, permite o enriquecimento das competências imaginativas, criativas e organizacionais infantis. Cabe ao professor organizar situações para que as brincadeiras ocorram de maneira diversificada, para propiciar às crianças a possibilidade de escolherem os temas, papéis, objetos e companheiros com quem brincar ou os jogos de regras e de construção, e assim elaborarem de forma pessoal e independente suas emoções, sentimento e regras sociais.



E preciso que o professor tenha consciência de que na brincadeira, as crianças recriam e estabilizam aquilo que sabem sobre as mais diversas esferas do conhecimento, em uma atividade espontânea e imaginativa. Nessa perspectiva não se deve confundir situações nas quais se objetiva determinadas aprendizagens relativas a conceitos, procedimentos ou atitudes explícitas com aquelas em que os conhecimentos são experimentados de uma maneira espontânea e destituída de objetivos imediatos pelas crianças. Pode-se, entretanto utilizar os jogos ,especialmente aqueles que possuem regras, como atividades didáticas. E preciso, porém, que o professor tenha consciência de que as crianças não estarão brincando livremente nestas situações, pois há objetivos didáticos em questão.

Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - Volume 1 - (1998, p. 29-30).

Aprender em Situações Orientadas

A organização de situações de aprendizagens orientadas ou que dependem de uma intervenção direta do professor permite que as crianças trabalhem com diversos conhecimentos. Estas aprendizagens devem estar baseadas não apenas nas propostas dos professores, mas, essencialmente, na escuta das crianças e na compreensão do papel que desempenham a experimentação e o erro na construção do conhecimento.

A intervenção do professor é necessária para que na instituição de educação infantil as crianças possam, em situações de interação social ou sozinhas, ampliar a capacidade de apropriação dos conceitos, dos códigos sociais e das diferentes linguagens, por meio da expressão e comunicação de sentimentos e idéias, da experimentação, da reflexão, da elaboração de perguntas e respostas, da construção de objetivos e brinquedos etc. Para isso, o professor deve conhecer e considerar as singularidades das crianças de diferentes idades, assim como a diversidade de hábitos, costumes, valores, crenças, etnias, etc, das crianças com as quais trabalha respeitando suas diferenças e ampliando suas pautas de socialização. Nessa perspectiva, o professor é mediador entre as crianças e os objetivos de conhecimento, organizando e propiciando espaços e situações de aprendizagem que articulem os recursos e capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas de cada criança aos seus conhecimentos prévios e aos conteúdos referentes aos diferentes campos de conhecimento humano. Na instituição de educação infantil o professor constitui-se, portanto, no parceiro mais experiente, por excelência cuja função é propiciar e garantir um ambiente rico, prazeroso, saudável e não discriminatório de experiências educativas e sociais variadas.

Para que as aprendizagens infantis ocorram com sucesso, é preciso que o professor considere, na organização do trabalho educativo;

- A interação com crianças da mesma idade e de idades diferentes em situações diversas como fator de promoção de aprendizagem e do desenvolvimento e da capacidade de relacionar-se;

- Os conhecimentos prévios de qualquer natureza ,que as crianças já possuem sobre o assunto, já que elas aprendem por meio de uma construção interna ao relacionar suas idéias com as novas informações de que dispõem e com as interações que estabelece;
- A individualidade e a diversidade;
- O grau de desafio que as atividades apresentam e o fato de que devam ser significativas e apresentadas de maneira integrada para as crianças e o mais próximas possíveis das práticas sociais reais;
- A resolução de problemas com, forma de aprendizagem.

Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - Volume 1 - (1998, p. 41).

O professor de Educação Infantil.

Perfil profissional.

O trabalho direto com crianças pequenas exige que o professor tenha uma competência polivalente. Ser polivalente, significa que ao professor cabe trabalhar com conteúdos de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimento específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento. Este caráter polivalente demanda, por sua vez, uma formação bastante ampla do profissional que deve se torna, ele também, um aprendiz, refletindo constantemente sobre sua prática, debatendo com seus pares, dialogando com as famílias e a comunidade e buscando informações necessárias para o trabalho que desenvolve. São instrumentos essenciais para a reflexão sobre a prática direta com as criança observação, o registro, o planejamento e a avaliação.

A implementação e /ou implantação de uma proposta curricular de qualidade depende, principalmente dos professores que trabalham nas instituições. Por meio de suas ações, que devem ser planejadas e compartilhadas com seus pares e outros profissionais da instituição, pode-se construir projetos educativos de qualidade junto aos familiares e às crianças. A idéia que preside a construção de um projeto educativo é a de que se trata de um processo sempre inacabado, provisório e historicamente contextualizado que demanda reflexão e debates constantes com todas as pessoas envolvidas e interessadas.

Para que os projetos educativos das instituições possam de fato, representar esse diálogo e debate constante, é preciso ter professores que estejam comprometidos com a prática educacional, capazes de responder às demandas familiares e das crianças, assim como às questões específicas aos cuidados e aprendizagem infantis.

Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - Volume 1 - (1998, p. 63).

Objetivos Gerais da Educação Infantil.

A prática da educação infantil deve se organizar de modo que a criança desenvolva as seguintes capacidades.

- Desenvolver uma imagem positiva de si, atuando de forma cada vez mais independente, com confiança em suas capacidades e percepção de suas limitações.
- Descobrir e conhecer progressivamente seu próprio corpo, suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo e valorizando hábitos de cuidado com a própria saúde e bem estar.
- Estabelecer vínculos afetivos e de troca com adultos e crianças, fortalecendo sua auto-estima e ampliando gradativamente suas possibilidades de comunicação e interação social.
- Estabelecer e ampliar cada vez mais as relações sociais, aprendendo aos poucos a articular seus interesses e pontos de vista com os demais, respeitando a diversidade e desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração.
- Observar e explorar o ambiente com atitude de curiosidade, percebendo-se cada vez mais como integrante, dependente e agente transformador do meio ambiente e valorizando atitudes que contribuam para sua conservação.
- Brincar, expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades.
- Utilizar as diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido, expressar suas idéias, sentimentos, necessidades e desejos e avançar no seu processo de construção de significados, enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva.

- Conhecer algumas manifestações culturais, demonstrando atitudes de interesse, respeito e participação frente a elas e valorizando a diversidade.

Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - Volume 2.
(1998, p. 11-49).

Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - Volume 2.
(1998, p. 11).

INTRODUÇÃO

Saber o que é estável e o que é circunstancial em sua pessoa, conhecer suas características e potencialidades e reconhecer seus limites é central para o desenvolvimento de identidade e para conquista da autonomia. A capacidade das crianças de terem confiança em si próprias e o fato de sentirem-se aceitas, ouvidas, cuidadas e amadas oferecem segurança para a formação pessoal e social. A possibilidade de desde muito cedo efetuarem escolhas e assumirem pequenas responsabilidades fornecem o desenvolvimento da alta estima, essencial para que as crianças se sintam confiantes e felizes.

O desenvolvimento da identidade e da autonomia estão intimamente relacionadas aos processos de socialização. Nas interações sociais se dá a ampliação dos laços afetivos que as crianças podem estabelecer com as outras crianças e com os adultos, contribuindo para que o reconhecimento de outro e a constatação das diferenças entre as pessoas sejam valorizadas e aproveitadas para o próprio enriquecimento.

Isso pode ocorrer nas instituições de educação infantil que se constituem, por excelência, em espaços de socialização, pois propiciam o contato e o confronto com adultos e crianças de várias origens socioculturais, de diferentes religiões, etnias, costumes, hábitos e valores, fazendo dessa diversidade um campo privilegiado da experiência educativa.

O trabalho educativo pode, assim, criar condições para as crianças conhecerem, descobrirem e ressignificarem novos sentimentos, valores, idéias, costumes e papéis sociais.

A instituição de educação infantil é um dos espaços de inserção das crianças nas relações éticas e morais que permeiam a sociedade na qual estão inseridas.

Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - Volume 2.
(1998, p. 13).

Concepção

A construção da identidade e da autonomia diz respeito ao conhecimento, desenvolvimento e uso dos recursos pessoais para fazer frente às diferentes situações da vida.

A identidade é um conceito do qual faz parte a idéia de distinção, de uma marca de diferença entre as pessoas, a começar pelo nome, seguido de todas as características físicas, de modos de agir e de pensar e da história pessoal. Sua construção é gradativa e se dá por meio de interações sociais estabelecidas pela criança, nas quais ela, alienadamente, imita e se funde com o outro para diferenciar-se dele em seguida, muitas vezes utilizando-se da oposição.

A fonte original da identidade esta naquele círculo de pessoas com quem a criança interage no início da vida. Em geral, a família é a primeira matriz de socialização. Ali, cada um possui traços que o distingue dos demais elementos, ligados à posição que ocupa (filho mais velho, caçula etc.) ao papel que desempenha, às suas características físicas, ao seu temperamento às relações específicas com o pai mãe e outros membros etc.

A criança participa também, de outros universos sociais, como festas populares de sua cidade ou bairro, igreja, feira ou clube, ou seja, pode ter as mais diversas vivências das quais resultam um repertório de valores, crenças e conhecimentos.

Uma das particularidades da sociedade brasileira é a diversidade étnica e cultural. Essa diversidade apresenta-se com características próprias, segundo a região e a localidade; faz-se presente nas crianças que freqüentam as instituições de educação infantil, e também em seus professores.

O ingresso na instituição de Educação Infantil pode alargar o universo inicial das crianças, em vista da possibilidade de conviverem com outras crianças e com adultos de origens e hábitos culturais diversos, de aprender novas brincadeiras, de adquirir conhecimentos sobre realidades distantes.

Dependendo da maneira como é tratada a questão da diversidade, a instituição pode auxiliar as crianças a valorizarem suas características étnicas e culturais,

ou pelo contrario, favorecer a discriminação quando é conivente com preconceitos.

A maneira como cada um vê a si próprio, depende também do modo como é visto pelos outros. O modo como os traços particulares de cada criança são recebidos pelo professor, pelo grupo em que se insere tem um grande impacto na formação de sua personalidade e de sua auto-estima, já que sua identidade está em construção. Um exemplo particular é o caso das crianças com necessidades especiais. Quando o grupo a aceita com sua diferença, está aceitando-a também em sua semelhança, pois, embora com recursos diferenciados possui, como qualquer criança, competências próprias para interagir com o meio. Vale destacar que, nesse caso, a atitude de aceitação é positiva para todas as crianças, pois muito estarão aprendendo sobre a diferença e a diversidade que constituem o ser humano e a sociedade.

As crianças vão, gradualmente, percebendo-se e percebendo os outros como diferentes, permitindo que possam acionar seus próprios recursos, o que representa uma condição essencial para o desenvolvimento da autonomia.

A autonomia vista como a capacidade de se conduzir e tomar decisões por si próprio, levando em conta regras, valores, sua perspectiva pessoal, bem como a perspectiva do outro, é, nessa faixa etária, mais do que um objetivo a ser alcançado com as crianças, um principio das ações educativas. Conceber uma educação em direção à autonomia significa considerar as crianças como seres com vontades próprias, capazes e competentes para construir conhecimentos, e, dentro de suas possibilidades, interferir no meio em que vivem, exercitando o autogoverno em questões situadas no plano das ações concretas, poderão gradualmente fazê-lo no plano das idéias e dos valores.

Do ponto de vista do juízo moral, nessa faixa etária, a criança encontra-se numa fase denominada de heteronomia, em que dá legitimidade a regras e valores porque provêm de fora, em geral, de um adulto a quem ela atribuiu forças e prestígio. Na moral autônoma, ao contrario, a maturidade da criança lhe permite compreender que as regras são passíveis de discussão e reformulação, desde que haja acordo entre os elementos do grupo. Além disso, vê a igualdade e reciprocidade como componentes necessários da justiça e torna-se capaz de coordenar seu ponto de vista e ações com os de outros, em interações de cooperação.

A passagem da heteronomia para a autonomia supõe recursos internos (afetivos e cognitivos). Para que as crianças possam aprender a gerenciar suas ações e julgamentos conforme princípios outros que não o da simples obediência, e para que possam ter noção da importância da reciprocidade e da compreensão numa sociedade que se propõe a atender o bem comum, é preciso que exercitem o autogoverno, usufruindo de gradativa independência para agir, tendo condições de escolher e tomar decisões, participando do estabelecimento de regras e sanções. Assim, é preciso planejar oportunidades em que as crianças dirijam suas próprias ações, tendo em vista seus recursos individuais e os limites inerentes ao ambiente.

Um projeto de educação que almeja cidadãos solidários e cooperativos deve cultivar a preocupação com a dimensão ética, traduzindo-a em elementos concretos do cotidiano na instituição.

O complexo processo de construção de identidade e da autonomia depende tanto das interações socioculturais como da vivência de algumas experiências consideradas essenciais associadas à fusão e diferenciação, construção de vínculos e expressão da sexualidade.

Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - Volume 2.
(1998, p. 21).

Aprendizagem.

A criança é um ser social que nasce com capacidades afetivas, emocionais e cognitivas. Tem desejo de estar próxima às pessoas e é capaz de interagir e aprender com elas de forma que possa compreender e influenciar seu ambiente. Ampliadas suas relações sociais, interações e formas de comunicação, as crianças sentem-se cada vez mais seguras para se expressar, podemos aprender nas trocas sociais, com diferentes crianças e adultos cujas percepções e compreensões da realidade também são diversas.

Para se desenvolver, portanto, as crianças precisam aprender com os outros, por meio dos vínculos que estabelece. Se as aprendizagens acontecem na interação com as outras pessoas, sejam elas adultas ou crianças, elas também dependem dos recursos de cada criança. Dentre os recursos que as crianças utilizam, se destacam a imitação, o faz-de-conta, a oposição, a linguagem e apropriação da linguagem corporal.

Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - Volume 2.
(1998, p. 22-23).

Brincar

Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. O fato da criança, desde muito cedo, poder se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde representar determinado papel na brincadeira faz com que ela desenvolva sua imaginação. Nas brincadeiras podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais.

A diferenciação de papéis se faz presente sobretudo no faz-de-conta, quando as crianças brincam como se fossem o pai, a mãe, o filhinho, o médico, o paciente, heróis e vilões etc., imitando e recriando personagens observados ou imaginados na sua vivência. A fantasia e a imaginação são elementos fundamentais para que a criança aprenda mais sobre a relação entre as pessoas, sobre o eu e sobre o outro.

No faz-de-conta, as crianças aprendem a agir em função da imagem de uma pessoa, de um personagem, de um objeto e de situações que não estão imediatamente presentes e perceptíveis para elas no momento e que invocam emoções, sentimentos e significados vivenciados em outras circunstâncias. Brincar funciona como um cenário no qual as crianças tornam-se capazes não só de imitar a vida como também de transformá-la. Os heróis, por exemplo, lutam contra seus inimigos, mas também podem, ter filho, cozinhar e ir ao circo.

Ao brincar de faz-de-conta, as crianças buscam imitar, imaginar, representar e comunicar de uma forma específica que uma coisa pode ser outra, que uma pessoa pode ser uma personagem, que uma criança pode ser um objeto ou um animal, que um lugar “faz-de-conta” que é o outro. Brincar é, assim, um espaço no qual se pode observar a coordenação das experiências prévias das crianças e aquilo que os objetos manipulados sugerem ou provocam no momento presente. Pela repetição daquilo que já conhecem, utilizando a ativação da memória, utilizam seus conhecimentos prévios, ampliando-os e transformando-os por meio da criação de uma situação imaginária nova. Brincar constitui-se, desta forma, em uma atividade interna da criança,

baseada no desenvolvimento da imaginação e da interpretação da realidade sem ser ilusão ou mentira. Também se tornam autoras de seus papéis, escolhendo, elaborando e colocando em prática suas fantasias e conhecimentos, sem a intervenção direta do adulto, podendo pensar em solucionar problemas de forma livre das pressões situacionais da realidade imediata.

Quando utilizam a linguagem do faz-de-conta, as crianças enriquecem sua identidade, porque podem experimentar outras formas de ser e pensar, ampliando suas concepções sobre as coisas e pessoas ao desempenhar vários papéis sociais ou personagens. Na brincadeira, vivenciam concretamente a elaboração e negociação de regras de convivência, assim como a elaboração de um sistema de representação dos diversos sentimentos, das emoções e das construções humanas. Isso ocorre, porque a motivação da brincadeira é sempre individual e dependente dos recursos emocionais de cada criança que são compartilhados em situações de interação social. Por meio da repetição de determinadas ações imaginadas que se baseiam nas polaridades presença/ausência, bom/mau, prazer/desprazer, passividade/atividade, dentro/fora, grande/pequeno, feio/bonito etc; as crianças também podem internalizar e elaborar suas emoções e sentimentos, desenvolvendo um sentido próprio de moral e de justiça.

**Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - Volume 2.
(1998, p. 27-28).**

Criança de quatro a seis anos.

Para esta fase, os objetivos estabelecidos para a faixa etária de zero a três anos deverão ser aprofundados e ampliados, garantindo-se, ainda, oportunidades para que as crianças sejam capazes de:

- Ter uma imagem positiva de si ampliando sua autoconfiança, identificando cada vez mais suas limitações e possibilidades, e agindo de acordo com elas;
- Identificar e enfrentar situações de conflitos, utilizando seus recursos pessoais, respeitando as outras crianças e adultos e exigindo reciprocidade;
- Valorizar ações de cooperação e solidariedade, desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração e compartilhando suas vivências;
- Brincar;
- Adotar hábitos de autocuidado, valorizando as atitudes relacionadas com a higiene, alimentação, conforto, segurança, proteção do corpo e cuidados com a aparência;
- Identificar e compreender a sua pertinência aos diversos grupos dos quais participam, respeitando suas regras básicas de convívio social e a diversidade que os compõe.

Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - Volume 2.
(1998, p. 45).

Jogos e Brincadeiras.

Alguns jogos e brincadeiras de parque ou quintal, envolvendo o reconhecimento do próprio corpo, ou do outro e a imitação, podem se transformar em atividades de rotina. Bons exemplos são “Siga o Mestre” e “Seu Lobo”, porque propõem a percepção e identificação de partes do corpo e a imitação de movimentos.

Podem ser planejadas articulações com outros eixos de trabalho, como, por exemplo, pedir que as crianças modelem parte de um corpo em massa ou argila, tendo o próprio corpo ou o do outro como modelo. Essa possibilidade pode ser aprofundada, se forem pesquisadas também obras de arte em que, parte do corpo, foi retratada ou esculpida. É importante lembrar que neste tipo de trabalho não há necessidade de se estabelecer uma hierarquia prévia entre as partes do corpo que serão trabalhadas. Pensar que para criança “é mais fácil” começar a perceber o próprio corpo pela cabeça depois pelo tronco e, por fim, pelos membros, por exemplo, pode não corresponder à sua experiência real. Nesse sentido, o professor precisa estar bastante atento aos conhecimentos prévios das crianças acerca de si mesma e de sua corporeidade.

Outra orientação de atividade tem haver com o reconhecimento dos sinais vitais e de sua alteração, como a respiração, os batimentos cardíacos, como também de sensações de prazer ou desprazer que qualquer atividade física pode proporcionar. Ouvir esses sinais, refletir, conversar sobre o que acontece quando se corre, ou se rola, ou se massageia um ao outro; pedir às crianças que registrem essas idéias utilizando desenhos ou outras linguagens pode garantir que continuem a entender e se expressar pelo movimento de forma harmoniosa.

Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - Volume 2.
(1998, p. 49).

Orientações Gerais Para o Professor

O estabelecimento de um clima de segurança, confiança, afetividade, incentivo, elogios e limites colocados de forma sincera, clara e afetiva dão o tom de qualidade da interação entre adultos e crianças. O professor, consciente de que o vínculo é, para a criança, fonte contínua de significações, reconhece e valoriza a relação interpessoal.

Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - Volume 3 - (1998, p. 15-41).

Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - Volume 3 - (1998, p. 15).

INTRODUÇÃO

O movimento é uma importante dimensão do desenvolvimento e da cultura humana. As crianças se movimentam desde que nascem, adquirindo cada vez maior controle sobre seu próprio corpo e se apropriando cada vez mais das possibilidades de interação com o mundo. Engatinham, caminham, manuseiam objetos, correm, saltam, brincam sozinhas ou em grupo, com objetos ou brinquedos, experimentando sempre novas maneiras de utilizar seu corpo e seu movimento. Ao movimentar-se, as crianças expressam sentimentos, emoções e pensamentos, ampliando as possibilidades do uso significativo de gestos e posturas corporais. O movimento humano, portanto, é mais do que simples deslocamento do corpo no espaço: constitui-se em uma linguagem que permite às crianças agirem sobre o meio físico e atuarem sobre o ambiente humano, mobilizando as pessoas por meio de seu teor expressivo.

As maneiras de andar, correr, arremessar, saltar resultam das interações sociais e da relação dos homens com o meio; são movimentos cujos significados têm sido construídos em função das diferentes necessidades, interesses e possibilidades corporais humanas presentes nas diferentes culturas em diversas épocas da história. Esses movimentos incorporam-se aos comportamentos dos homens, constituindo-se assim numa cultura corporal (1). Dessa forma, diferentes manifestações dessa linguagem foram surgindo, como a dança, o jogo, as brincadeiras, as práticas esportivas etc., nas quais se faz uso de diferentes gestos, posturas e expressões corporais com intencionalidade.

Ao brincar, jogar, imitar e criar ritmos e movimentos, as crianças também se apropriam do repertório da cultura corporal na qual estão inseridas.

Nesse sentido, as instituições de educação infantil devem favorecer um ambiente físico e social, onde as crianças se sintam protegidas e acolhidas, e ao mesmo tempo seguras para se arriscar e vencer desafios. Quanto mais rico e desafiador for esse ambiente, mais ele lhes possibilitará a ampliação de conhecimentos acerca de si mesma, dos outros e do meio em que vivem.

O trabalho com movimento contempla a multiplicidade de funções e manifestações do ato motor, propiciando um amplo desenvolvimento de aspectos específicos da motricidade das crianças, abrangendo uma reflexão acerca das posturas corporais implicadas nas atividades cotidianas, bem como atividades voltadas para a ampliação da cultura corporal de cada criança.

(1) A expressão “cultura corporal ”está sendo utilizada para denominar o amplo e riquíssimo campo da cultura que abrange a produção de práticas expressivas e comunicativas externalizadas pelo movimento.

Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - Volume 3 - (1998, p. 17-19).

Presença do Movimento na Educação Infantil: idéia e práticas correntes.

A diversidade de práticas pedagógicas que caracterizam o universo da educação infantil reflete diferentes concepções quanto ao sentido e funções atribuídas ao movimento no cotidiano das creches, pré-escolas e instituições afins.

É muito comum que visando garantir uma atmosfera de ordem e de harmonia, algumas práticas educativas procurem simplesmente suprimir o movimento, impondo às crianças de diferentes idades, rígidas restrições posturais. Isso se traduz, por exemplo, na imposição de longos momentos de espera em fila ou sentada em que a criança deve ficar quieta, sem se mexer ou realização de atividades mais sistematizadas, como de desenho, escrita ou leitura, em que qualquer deslocamento, gesto ou mudança de posição pode ser visto como desordem ou indisciplina. Até junto aos bebês essa prática pode se fazer presente, quando, por exemplo, são mantidos no berço ou em espaços cujas limitações os impedem de expressar-se ou explorar seus recursos motores.

Além do objetivo disciplinar apontado, a permanente exigência de contenção motora pode estar baseada na idéia de que o movimento impede a concentração e a atenção da criança, ou seja, que as manifestações motoras atrapalham a aprendizagem. Todavia, a julgar pelo papel que os gestos e as posturas desempenham junto à percepção e à representação, conclui-se o contrário, é a impossibilidade de mover-se ou de gesticular que pode dificultar o pensamento e a manutenção da atenção.

Em linhas gerais, as conseqüências dessa rigidez podem apontar tanto para o desenvolvimento de uma atitude de passividade nas crianças como para a instalação de um clima de hostilidade, em que o professor tenta, a todo custo, conter e controlar as manifestações motoras infantis. No caso em que as crianças, apesar das restrições, mantêm o vigor de sua gestualidade, podem ser freqüentes situações em que elas percam completamente o controle sobre o corpo, devido ao cansaço de contenção que lhes é exigido.

Outras práticas, apesar de também visarem ao silêncio e à contenção de que dependeriam a ordem e a disciplina, lançam mão de outros recursos didáticos, propondo, por exemplo, seqüências de exercícios ou de deslocamento em que

a criança deve mexer seu corpo, mas desde que em estrita conformidade a determinadas orientações, ou ainda, reservando curtos intervalos em que a criança é solicitada a se mexer, para despender sua energia física. Essa prática, ao permitirem certa mobilidade às crianças, podem até ser eficazes do ponto de vista da manutenção da “ordem”, mas limitam as possibilidades de expressão da criança e tolhem suas iniciativas próprias, ao enquadrar os gestos e deslocamentos a modelos predeterminados ou a momentos específicos.

No berçário, por exemplo, típico dessas práticas são as sessões de estimulação individual de bebês, que com frequência são precedidas por longos períodos de confinamento ao berço. Nessas atividades, o professor manipula o corpo do bebê, esticando e encolhendo seus membros, fazendo-os descer ou subir de colchonetes ou almofadas, ou fazendo-os sentar durante um tempo determinado. A forma mecânica pela qual são feitas as manipulações, além de desperdiçarem o rico potencial de troca afetiva que trazem esses momentos de interação corporal, deixam a criança numa atitude de passividade, desvalorizando as descobertas e os desafios que ela poderia encontrar de forma mais natural, em outras situações.

O movimento para a criança pequena significa muito mais que mexer partes do corpo ou deslocar-se no espaço. A criança se expressa e se comunica por meio dos gestos e das mímicas faciais e interage utilizando fortemente o apoio do corpo. A dimensão corporal integra-se ao conjunto da atividade da criança. O ato motor faz-se presente em suas funções expressivas, instrumental ou de sustentação às posturas e aos gestos(2).

Quanto menor a criança, mais ela precisa de adultos que interpretem o significado de seus movimentos e expressões, auxiliando-a na satisfação de suas necessidades. À medida que a criança cresce, o desenvolvimento de novas capacidades possibilita que ela atue de maneira cada vez mais independente sobre o mundo à sua volta, ganhando maior autonomia em relação aos adultos.

Pode-se dizer que no início do desenvolvimento predomina a dimensão subjetiva da motricidade, que encontra sua eficácia e sentido, principalmente, na interação com o meio social, junto às pessoas com quem a criança interage

(2) Esta concepção foi desenvolvida pelo psicólogo francês Henri Wallon (1879-1962)

diretamente. É somente aos poucos que se desenvolve a dimensão objetiva do movimento, que corresponde às competências instrumentais para agir sobre o espaço e meio físico.

O bebê que se mexe descontroladamente ou que faz caretas provocadas por desconfortos, terá na mãe e nos adultos responsáveis por seu cuidado e educação parceiros fundamentais para a descoberta dos significados desses movimentos. Aos poucos, esses adultos saberão que determinado torcer de corpo significa que o bebê está, por exemplo, com cólica, ou que determinado choro pode ser de fome. Assim, a primeira função do ato motor está ligada à expressão, permitindo que desejos, estados íntimos e necessidades se manifestem.

Mas é importante lembrar que a função expressiva não é exclusiva do bebê. Ela continua presente mesmo com o desenvolvimento das possibilidades instrumentais do ato motor. É freqüente, por exemplo, a brincadeira de luta entre crianças de cinco ou seis anos, situação em que se pode constatar o papel expressivo dos movimentos, já que essa brincadeira envolve intensa troca afetiva.

A externalização de sentimentos, emoções e estados íntimos poderão encontrar na expressividade do corpo um recurso privilegiado. Mesmo entre adultos isso aparece freqüentemente em conversas, em que a expressão facial pode deixar transparecer sentimentos como desconfiança, medo ou ansiedade, indicando muitas vezes algo oposto ao que se está falando. Outro exemplo é como os gestos podem ser utilizados intensamente para pontuar a fala, por meio de movimentos das mãos e do corpo.

Cada cultura possui seu jeito próprio de preservar esses recursos expressivos do movimento, havendo variações na importância dada às expressões faciais, aos gestos e às posturas corporais, bem como nos significados atribuídos a eles.

É muito grande a influência que a cultura tem sobre o desenvolvimento da motricidade infantil, não só pelos diferentes significados que cada grupo atribui a gestos e expressões faciais, como também pelos diferentes movimentos aprendidos no manuseio de objetos específicos presentes na atividade cotidiana, como pás, lápis, bolas de gude, corda, estilingue etc.

Os jogos, as brincadeiras, a dança e as práticas esportivas revelam, por seu lado, a cultura corporal de cada grupo social, constituindo-se em atividade privilegiada nas quais o movimento é aprendido e tem significado.

Dado o alcance que a questão motora assume na atividade da criança, é muito importante que, ao lado das situações planejadas especialmente para trabalhar o movimento em suas várias dimensões, a instituição refletiva sobre o espaço dado ao movimento em todos os momentos da rotina diária, incorporando os diferentes significados que lhe são atribuídos pelos familiares e pela comunidade.

Nesse sentido, é importante que o trabalho incorpore a expressividade e a mobilidade próprias às crianças. Assim, um grupo disciplinado não é aquele em que todos se mantêm quietos e calados, mas sim um grupo em que vários elementos se encontram envolvidos e mobilizados pelas atividades propostas. Os deslocamentos, as conversas e as brincadeiras, resultantes desse envolvimento, não podem ser entendido como dispersão ou desordem, e sim como uma manifestação natural das crianças. Compreender o caráter lúdico e expressivo das manifestações da motricidade infantil poderá ajudar o professor a organizar melhor a sua prática, levando em conta as necessidades das crianças.

Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - Volume 3 - (1998, p. 24-41).

A Criança e o Movimento

Crianças de quatro a seis anos

Nessa faixa etária constata-se uma ampliação de repertório de gestos instrumentais, os quais contam com progressiva precisão. Atos que exigem coordenação de vários segmentos motores e o ajuste a objetos específicos, como recortar, colar, encaixar pequenas peças etc., sofisticam-se. Ao lado disso, permanece a tendência lúdica da motricidade, sendo muito comum que as crianças, durante a realização de uma atividade, desviem a direção de seu gesto; é o caso, por exemplo, da criança que está recortando e que de repente põe-se a brincar com a tesoura, transformando-a num avião, numa espada etc.

Gradativamente, o movimento começa a submeter-se ao controle voluntário o que se reflete na capacidade de planejar e antecipar ações – ou seja, de pensar antes de agir – e no desenvolvimento crescente de recursos de concentração motora. A possibilidade de planejar seu próprio movimento mostra-se presente, por exemplo, nas conversas entre crianças em que uma narra para a outra o que e como fará para realizar determinada ação: “Eu vou lá, vou pular assim e vou pegar tal coisa...”.

Os recursos de concentração motora, por sua vez, traduzem-se no aumento do tempo que a criança consegue manter-se numa posição. Vale destacar o enorme esforço que tal aprendizado exige da criança, já que o corpo está parado, ocorre intensa atividade muscular para mantê-lo na mesma postura. Do ponto de vista da atividade muscular, os recursos de expressividade correspondem a variações do tônus (grau de tensão do músculo), que respondem também pelo equilíbrio e sustentação das posturas corporais.

O maior controle sobre a própria ação resulta em diminuição da impulsividade motora que predomina nos bebês.

É grande o volume de jogos e brincadeiras encontradas nas diversas culturas que envolvem complexas seqüências motoras para serem reproduzidas, propiciando conquistas no plano da coordenação e precisão do movimento.

As práticas culturais predominantes e as possibilidades de exploração oferecidas pelo meio no qual a criança vive, permitem que ela desenvolva capacidade e construa repertórios próprios. Por exemplo, uma criança criada num bairro em que o futebol é uma prática comum, poderá interessar-se pelo esporte e aprender a jogar cedo. Uma criança que vive à beira de um rio, utilizado como forma de lazer pela comunidade, provavelmente aprenderá a nadar sem que seja preciso entrar numa escola de natação, como pode ser o caso de uma criança de ambiente urbano. Habilidades de subir em árvores, escalar alturas, pular distâncias, certamente serão mais fáceis para crianças criadas em locais próximos à natureza, ou que tenham acesso a parques ou praças.

As brincadeiras que compõem o repertório infantil e que variam conforme a cultura regional apresentam-se como oportunidades privilegiadas para desenvolver habilidades no plano motor, como empinar pipas, jogar bolinhas de gude, atirar com estilingue, pular amarelinhas etc.

Objetivos

Criança de quatro a seis anos

Para esta fase, os objetivos estabelecidos para a faixa etária de zero a três anos deverão ser aprofundado e ampliados, garantindo-se, ainda, oportunidade para que as crianças sejam capazes de :

- ampliar as possibilidades expressivas do próprio movimento, utilizando gestos diversos e o ritmo corporal nas suas brincadeiras, danças, jogos e demais situações de interação;
- explorar diferentes qualidades e dinâmicas do movimento, como força, velocidade, resistência e flexibilidade, conhecendo gradativamente os limites e as potencialidades de seu corpo;
- controlar, gradualmente o próprio movimento, aperfeiçoando seus recursos de deslocamento e ajustando suas habilidades motoras para utilização em jogos, brincadeiras, danças e demais situações;
- utilizar os movimentos de preensão, encaixe, lançamento etc., para ampliar suas possibilidades de manuseio dos diferentes materiais e objetos;

- apropriar-se progressivamente da imagem global de seu corpo, conhecendo e identificando seus segmentos e elementos e desenvolvendo cada vez mais uma atitude de interesse e cuidado com o próprio corpo.

Conteúdos

A organização dos conteúdos para o trabalho com movimento deverá respeitar as diferentes capacidades das crianças em cada faixa etária, bem como as diversas culturas corporais presentes nas muitas regiões do país.

Os conteúdos deverão priorizar o desenvolvimento das capacidades expressivas e instrumentais do movimento, possibilitando a apropriação corporal pelas crianças de forma que possam agir com cada vez mais intencionalidade. Devem ser organizados num processo, contínuo e integrado, que envolva múltiplas experiências corporais, possíveis de serem realizadas pela criança, sozinha ou em situações de interação. Os diferentes espaços e materiais, os diversos repertórios de cultura corporal expressos em brincadeiras, jogos, danças, atividades esportivas e outras práticas sociais são algumas das condições necessárias para que esse processo ocorra.

Os conteúdos estão organizados em dois blocos. O primeiro refere-se às possibilidades expressivas do movimento e o segundo ao seu caráter instrumental.

Expressividade

A dimensão subjetiva do movimento deve ser contemplada e acolhida em todas as situações do dia-a-dia na instituição de educação infantil, possibilitando que as crianças utilizem gestos, posturas e ritmos para se expressar e se comunicar. Além disso, é possível criar, intencionalmente, oportunidades para que as crianças se apropriem dos significados expressivos do movimento.

A dimensão expressiva do movimento engloba tanto as expressões e comunicação de idéias, sensações e sentimentos pessoais como as manifestações da cultura corporal dos diferentes grupos sociais que está intimamente associada ao desenvolvimento das capacidades expressivas das crianças. A aprendizagem da dança pela criança, porém, não pode estar determinada pela marcação e definição de coreografia pelos adultos.

Crianças de Quatro a Seis Anos

- Utilização expressiva intencional do movimento nas situações cotidianas e em suas brincadeiras.
- Percepção de estrutura rítmica para expressar-se corporalmente por meio da dança, brincadeira e de outros movimentos.
- Valorização e ampliação das possibilidades estéticas do movimento pelo conhecimento e utilização de diferentes Modalidades de dança.
- Percepção das sensações, limites, potencialidades, sinais vitais e integridade do próprio corpo.

Orientação Didáticas

O espelho continua a se fazer necessário para a construção e afirmação da imagem corporal em brincadeiras nas quais meninos e meninas poderão se fantasiar, assumir papéis, se olharem. Nesse sentido, um conjunto de maquiagem, fantasias diversas, roupas velhas de adultos, sapatos, bijuterias e acessórios para faz-de-conta nessa faixa etária. Com eles, e diante do espelho, a criança percebe que sua imagem muda, sem que modifique a sua pessoa.

Pode-se propor alguns jogos e brincadeiras envolvendo a interação, a imitação e o reconhecimento do corpo, como “Siga o Mestre” e “Seu Lobo”(7).

(7) “siga o Mestre: brincadeira comum em todo o país. Consiste em eleger um “mestre”por sorteio; este executa vários movimentos diferentes, que devem ser imitados por todas as crianças. Uma variação é torná-lo cumulativo: numa roda, uma criança começa a fazer determinado movimento, que todas as outras passam a imitar; a criança ao lado acrescenta um novo movimento, sem deixar de repetir o primeiro; a próxima crianças acrescentará mais um, repetindo a sequência de três, e assim por diante. “Seu Lobo”: no meio da roda, fica uma criança, que será o Lobo. As crianças da roda cantam: “Vamos passear no bosque enquanto Seu Lobo não vem”, duas vezes. Perguntam: “Está pronto, se Lobo?”, ao que o Lobo responde: “Estou tomando banho”, imitando o gesto de tomar banho. As crianças, então, repetem o refrão, sempre alternando-o a uma nova pergunta, que o Lobo deve responder, acompanhada de gestos: “Estou me enxugando; estou vestindo a cueca; estou vestindo a calça; estou vestindo a camisa; estou calçando as meias; estou calçando os sapatos; estou colocando a gravata; estou botando o paletó; estou penteando o cabelo; estou botando o chapéu; estou pondo os óculos etc.” Ao último “Está pronto, Seu Lobo?” ele responde: “Vou buscar a bengala”. É o sinal para que todas as crianças saiam correndo e o Lobo atrás. A criança que for pega será o próximo Lobo.

O professor pode propor atividades em que as crianças, de forma mais sistemáticas, observem partes do próprio corpo ou de seus amigos, usando-as como modelo, como, por exemplo, para moldar, pintar ou desenhar. Essa possibilidade pode ser aprofundada, se forem pesquisadas também obras de arte em que partes do corpo foram retratadas ou esculpidas.

É importante lembrar que nesse tipo de trabalho não há necessidade de se estabelecer uma hierarquia prévia entre as partes do corpo que serão trabalhadas. Pensar que para a criança é mais fácil começar a perceber o próprio corpo pela cabeça, depois pelo tronco e por fim pelos membros, por exemplo, pode não corresponder à sua experiência real. Nesse sentido, o professor precisa estar bastante atento aos conhecimentos prévios das crianças acerca de si mesma e de suas corporeidade, para adequar seus projetos e a melhor maneira de trabalhá-los com o grupo de criança.

O reconhecimento dos sinais vitais e de suas alterações, como a respiração, os batimentos cardíacos, assim como as sensações de prazer, podem ser trabalhados com as crianças. Perceber esses sinais, refletir e conversar sobre o que acontece quando as crianças correm, rolam ou são massageadas pode garantir a ampliação do conhecimento sobre o seu corpo e expressão do movimento de formas mais harmoniosas.

Representar experiências observadas e vividas por meio do movimento pode se transformar numa atividade bastante divertida e significativa para as crianças. Derreter como um sorvete, flutuar como um floco de algodão, balançar como as folhas de uma árvore, correr como um rio, voar como uma gaivota, cair como um raio etc., são exercícios de imaginação e criatividade que reiteram a importância do movimento para expressar e comunicar idéias e emoções.

No Brasil, existem inúmeras danças, folguedos, brincadeiras de roda e ciranda que, além do caráter de socialização que representam, trazem para a criança a possibilidade de realização de movimentos de diferentes qualidades expressivas e rítmicas. A roda otimiza a percepção de um ritmo comum e a noção de conjunto. Há muitas brincadeiras de roda (8), como o coco de roda alagoano, o bumba-meu-boi maranhense, a catira paulista, o maracatu e o

(8) Os professores poderão encontrar material bastante variado nas obras de Mário de Andrade, que pesquisou profundamente as danças populares e dramáticas brasileiras.

frevo pernambucano, a chula rio-grandense, as cirandas, as quadrilhas, entre tantas outras. O fato de todas essas manifestações expressivas, serem realizadas em grupo, acrescentam ao movimento um sentido socializado e estético.

Equilíbrio e Coordenação

As ações que compõem as brincadeiras envolvem aspectos ligados à coordenação do movimento e ao equilíbrio. Por exemplo, para saltar um obstáculo, as crianças precisam coordenar habilidades motoras como velocidade, flexibilidade e força, calculando a maneira mais adequada de conseguir seu objetivo. Para empinar uma pipa, precisam coordenar a força e a flexibilidade dos movimentos do braço com a percepção e, se for preciso correr, etc.

As instituições devem assegurar e valorizar, em seu cotidiano, jogos motores e brincadeiras que contemplem a progressiva coordenação dos movimentos e o equilíbrio das crianças. Os jogos motores de regras trazem também a oportunidade de aprendizagens sociais, pois ao jogar, as crianças aprendem a competir, a colaborar umas com as outras, a combinar e a respeitar regras.

Criança de Quatro a Seis Anos

- Participação em brincadeiras que envolvam correr, subir, descer, escorregar, pendurar-se, movimentar-se, dançar etc., para ampliar gradualmente o conhecimento e controle sobre o corpo e o movimento.
- Utilização dos recursos de deslocamentos e das habilidades de força, velocidade, resistência e flexibilidade nos jogos e brincadeiras dos quais participa.
- Valorização de suas conquistas corporais.
- Manipulação de materiais, objetos e brinquedos diversos para Aperfeiçoamento de suas habilidades manuais.

Orientações Didáticas

É importante possibilitar diferentes movimentos que aparecem em atividades como lutar, dançar, subir e descer de árvores ou obstáculos, jogar bola, rodar bambolê etc. Essas experiências devem ser oferecidas sempre, com o cuidado

de evitar enquadrar as crianças em modelos de comportamento estereotipados, associados ao gênero masculino e feminino, como, por exemplo, não deixar que as meninas joguem futebol ou que os meninos rodem bambolê.

A brincadeira de pular corda, tão popular no Brasil, propõe às crianças uma pesquisa corporal intensa, tanto em relação às diferentes qualidades de movimento que sugere (rápidos ou lentos; pesados ou leves) como também em relação à percepção espaço-temporal, já que, para “entrar” na corda as crianças devem sentir o ritmo de suas batidas no chão para perceber o momento certo. A corda também pode ser utilizada em outras brincadeiras desafiadoras. Ao ser amarrada no galho de uma árvore, possibilita à criança pendurar-se e balançar-se; ao ser esticada em diferentes alturas, permite que as crianças se arrastem, agachem etc.

Os primeiros jogos de regras são valiosos para o desenvolvimento de capacidades corporais de equilíbrio e coordenação, mas trazem também a oportunidade para as crianças das primeiras situações competitivas, em que suas habilidades poderão ser valorizadas de acordo com os objetivos do jogo. É muito importante que o professor esteja atento aos conflitos que possam surgir nessas situações, ajudando as crianças a desenvolver uma atitude de competição de forma saudável. Nesta faixa etária, o professor é quem ajudará as crianças a combinar e cumprir regras, desenvolvendo atitudes de respeito e cooperação tão necessária mais tarde no desenvolvimento das habilidades desportivas.

São muitos os jogos existentes nas diferentes regiões do Brasil que podem ser utilizados para esse fim; cabe ao professor levantar junto a crianças, familiares e comunidade aqueles mais significativos(9). As brincadeiras e jogos envolvem a descoberta e a exploração de capacidades físicas e a expressão de emoções, afetos e sentimentos. Além de alegria e prazer, algumas vezes a exposição de seu corpo e de seu movimento podem gerar vergonha, medo ou raiva. Isso também precisa ser considerado pelo professor para que ele possa ajudar as crianças a lidar de forma positiva com limites e possibilidades do próprio corpo.

As diferentes atividades que ocorrem nas instituições requerem das crianças posturas corporais distintas. Cabe ao professor organizar o ambiente de tal forma a garantir a postura mais adequada para cada atividade, não às restringindo a modelos estereotipados.

Orientações Gerais Para o Professor

É muito importante que o professor perceba os diversos significados que pode ter a atividade motora para as crianças. Isso poderá contribuir para que ele possa ajudá-lo a ter uma percepção adequada de seus recursos corporais, de suas possibilidades e limitações sempre em transformação, dando-lhes condições de se expressarem com liberdade e de aperfeiçoarem suas competências motoras.

O professor deve refletir sobre as solicitações corporais das crianças e suas atitudes diante das manifestações da motricidade infantil, compreendendo seu caráter lúdico e expressivo. Além de refletir acerca das possibilidades posturais e motoras oferecidas no conjunto das atividades, é interessante planejar situações de trabalho voltadas para aspectos mais específicos do desenvolvimento corporal e motor. Nessa perspectiva, o professor deverá avaliar constantemente o tempo de contenção motora ou de manutenção de uma mesma postura de maneira a adequar as atividades às possibilidades das crianças de diferentes idades.

A organização do ambiente, dos materiais e do tempo visam a auxiliar que as manifestações motoras das crianças estejam integradas nas diversas atividades da rotina. Para isso, os espaços externos e internos devem ser amplos o suficiente para acolher as manifestações da motricidade infantil.

9 Na bibliografia, o professor encontrará alguns títulos que compilam várias brincadeiras e jogos tradicionais de todo o Brasil, como amarelinha ou avião; caracol; cabra-cega ou cobra-cega; boca-de-forno; pega-pega; esconde-esconde; coelhinho sai da toca etc.

Outro ponto de reflexão diz respeito à lateralidade, ou seja, à predominância para o uso de um lado do corpo. Durante o processo de definição da lateralidade, as crianças podem usar, indiscriminadamente, ambos os lados do corpo. Espontaneamente a criança irá manifestar a preferência pelo uso de uma das mãos, definindo-se como destra ou canhota. Assim, cabe ao professor acolher suas preferências, sem impor-lhes, por exemplo, o uso da mão direita.

Os objetos, brinquedos e materiais devem auxiliar as atividades expressivas e instrumentais do movimento.

Organização do Tempo

Os conteúdos relacionados ao movimento deverão ser trabalhados inseridos na rotina. As atividades que buscam valorizar o movimento nas suas dimensões expressivas, instrumentais e culturais podem ser realizadas diariamente de maneira planejada ou não.

Também podem ser realizados projetos, vários conhecimentos ligados ao movimento. A apresentação de uma dança tradicional, por exemplo, pode-se constituir em um interessante projeto para as crianças maiores, quando necessitam:

- pesquisar diferentes danças brasileiras para selecionar aquelas que mais interessar às crianças;
- informar-se sobre a origem e história da dança selecionada;
- desenvolver recursos expressivos e aprender os passos para a dança;
- confeccionar as roupas necessárias para a apresentação;
- planejar a apresentação, confeccionando cartazes, convites etc.

Da mesma forma, podem ser desenvolvidos projetos envolvendo jogos e brincadeiras de roda, circuitos motores etc.

Observações, registro e avaliação formativa

Para que se tenha condição real de avaliar, se uma criança está ou não desenvolvendo uma motricidade saudável, faz-se necessário refletir sobre o ambiente da instituição e o trabalho ali desenvolvido: ele é suficientemente desafiado? Será que as crianças não ficam muito tempo, sentadas, sem oportunidades de exercitar outras posturas? As atividades oferecidas propiciam situações de interação?

A avaliação do movimento deve ser contínua, levando em consideração os processos vivenciados pelas crianças, resultado de um trabalho internacional do professor. Deverá constituir-se em instrumento para a reorganização de objetivos, conteúdos, procedimentos, atividades e como forma de acompanhar cada criança e grupo.

A observação cuidadosa sobre cada criança e sobre o grupo fornece elementos que podem auxiliar na construção de uma prática que considere o corpo e o movimento das crianças.

Devem ser documentados os aspectos referentes à expressividade do movimento e sua dimensão instrumental. É recomendável que o professor atualize, sistematicamente, suas observações, documentando mudanças e conquistas.

São considerados como experiências prioritárias para a aprendizagem do movimento, realizados pelas crianças de zero a três anos: uso de gestos e ritmos corporais diversos para expressar-se; deslocamentos no espaço sem ajuda. Para que isso ocorra é necessário que sejam oferecidas condições para que as crianças explorem suas capacidades expressivas, aceitando com confiança desafios corporais.

A partir dos quatro e até os seis anos, uma vez que tenham tido muitas oportunidades, na instituição de educação infantil, de vivenciar experiências envolvendo o movimento, pode-se esperar que as crianças o reconheçam e o utilizem como linguagem expressiva e participem de jogos e brincadeiras envolvendo habilidade motoras diversas.

É importante informar sempre às crianças acerca de suas competências. Desde pequenas, a valorização do seu esforço e comentário a respeito de como estão construindo e se apropriando desse conhecimento são atitudes que as encorajam e situam com relação à própria aprendizagem. É sempre bom lembrar que seu empenho e suas conquistas devem ao próprio esforço, evitando colocá-lo em situações de comparação.

Capítulo VI - Propostas Curriculares para a Educação Física Infantil das Secretarias Municipais de Educação das cidades de Belém, Macapá e Palmas.

A seguir apresento as propostas de Educação Física para a Educação Infantil, que recebi das Secretarias Municipais de Educação das Capitais do Estados da Região Norte do Brasil. As mesmas são apresentadas na íntegra conforme as recebi e por ordem de recebimento.

É oportuno ressaltar que quando dos contatos com as secretarias no segundo semestre de 1998, fui informado que as propostas estavam em fase de elaboração, e alguns informaram que provavelmente o material solicitado estivesse disponível a partir do segundo semestre de 1999.

No decorrer do mês de novembro de 1999, novamente voltei a contatar as secretarias, via telefone, que ainda não haviam enviado respostas, quando consegui falar com todas as secretárias de todos os Secretários(as) Municipal de Educação das capitais dos estados da região norte do Brasil que ainda não tinham atendido minha solicitação. Neste momento reiterei meu pleito, solicitando atualização de endereço das secretarias e nome do Secretário(a) Municipal de Educação. Informei que enviaria outra carta, via sedex (anexo 1) ao Secretário(a) solicitando o programa de Educação Física para a Educação Infantil, prioritariamente para crianças de quatro a seis anos de idade.

Apesar de ter sido muito bem atendido pelas secretárias e receber os dados solicitados via telefone, e posteriormente ter feito novamente contatos telefônicos, das sete secretarias integrantes da região norte recebi resposta por escrito das secretarias de Macapá, Belém e Palmas, de onde estas secretarias enviaram o que tinham referente ao material solicitado.

O Secretário Municipal de Educação e Cultura de Rio Branco, no Estado do Acre, enviou um ofício (anexo 4) informando que no momento não dispunham do material solicitado, porém havia muito interesse em receber os resultados da minha pesquisa para servir de consulta para a elaboração de uma proposta de Educação Física para o município de Rio Branco.

As Secretarias Municipais de Educação dos demais municípios, Manaus, Boa Vista e Porto Velho não enviaram resposta bem como nenhum tipo de justificativa para o fato. Fiquei sem saber se as mesmas possuem ou

não possuem propostas de Educação Física para a Educação Infantil, considerando que nenhuma correspondência foi devolvida por problemas de endereço ou destinatário.

Primeiramente serão apresentadas as propostas conforme as recebi, posteriormente apresento a análise das mesmas tendo como suporte de análise o conteúdo relacionado diretamente a Educação Física constante no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, recomendado para crianças de quatro a seis anos de idade.

Cada proposta será analisada a partir dos seguintes pontos: Objetivos; Conteúdos; Metodologia; Recursos Didáticos; Avaliação; Orientações aos Docentes; e Bibliografia.

Proposta 1 - Prefeitura Municipal de Macapá - Secretaria Municipal de Educação e Cultura.

Apresentação - A presente proposta foi elaborada com o propósito de dinamizar mais a prática da educação física na rede escolar do município de Macapá, com a implantação de um "módulo móvel de educação física", que subsidiará os docentes da pré-escola e 1ª a 4ª séries, através de treinamentos / acompanhamento de suas atividades, e, procurará incentivar mais o desporto na escola com a organização de eventos desportivos.

Objetivos:

Geral - Dinamizar a prática da educação física em todas as modalidades e níveis de ensino do município, visando um redimensionamento da prática pedagógica existente, contribuindo com uma formação mais competente.

Específicos - Buscar uma unidade para o programa de educação física (recreação e jogos) no pré-escolar e primeiro segmento do ensino fundamental da rede escolar do município; Orientar a prática do professor em seu dia-a-dia; Integrar efetivamente a educação física com as outras disciplinas; Promover com mais intensidade o desporto escolar no segundo segmento de ensino fundamental.

Metodologia - Na educação infantil (pré-escolar) e 1ª a 4ª séries, o módulo móvel de educação física, reunirá uma vez por mês em cada unidade escolar, junto com os docentes destas séries, para organizarem os conteúdos e elaborarem as atividades a serem desenvolvidas durante o mês, de acordo com a proposta curricular da disciplina. A proposta abrange professores da pré-escola (educação infantil), com treinamento e acompanhamento na zonas urbana e rural.

Cronograma - No mês de fevereiro é elaborada a proposta e confecção de material técnico-didático para aquele ano, de março a dezembro, mensalmente são feitos treinamento e acompanhamento de professores da pré-escola.

Avaliação - O processo de avaliação será um instrumento de grande importância dentro do contexto geral da proposta, principalmente sendo utilizada como base para garantir o aprimoramento e engrandecimento da mesma, e dar-se-á através de: Acompanhamento da Seção de Educação Física e recreação; Nas reuniões com os professores das unidades escolares; Equipe técnico-pedagógico das escolas.

Tabela 4 - PLANO DE CURSO: Educação Física – Recreação e Jogos – Pré a 4ª Série 1998.

OBJETIVOS	CONTEÚDO	ATIVIDADE	PROCED. DIDÁTICO
Demonstrar hábitos de disciplina, ordem e boa postura.	1. Exercícios de ordem e locomoção.	Deslocamento em várias direções, diferentes cadências. Exercícios naturais de marchar, correr, saltar, etc. Formação de fileiras, colunas, círculos, etc.	Técnica individual, em grupos (duplas, trio) e coletiva.
Executar movimentos para o desenvolvimento da coordenação motora	2. MOVIMENTOS: a) Naturais;	Exercícios de sentar, levantar, ajoelhar, puxar, empurrar, marchar, correr, saltar, levantar e transportar, etc.	Técnica individual e em grupos.
Encontrar satisfação ao responder a curiosidades e o prazer de imitar.	b) Imitativos;	Exercícios imitativos de pessoas, animais e coisas.	Técnica coletiva.
Realizar atividades criativas com prazer.	c) Criativos;	Expressão corporal; contestes, sessão estoriadas, histórias dramatizadas, dramatização.	Técnica coletiva.
Reconhecer e marcar diferentes ritmos. Interpretar com prazer danças simples.	d) Ritmos;	Rodas e brinquedos cantados, deslocamentos c/ marcação de palmas, canto. Danças simples.	Técnicas coletivas.
Responder as solicitações do jogo, superando a timidez e a agressividade. Participar da dinâmica da vida, através de todas as solicitações sociais.	3. JOGOS: Recreativos e pré-desportivos. 4. Atividades complementares(sócio-cultural).	Ativos, moderados e calmos; motores, sensoriais e psíquicos (intelectual e afetivo), jogos de fugir, pegar, esconder, de competição, etc. Passeios aos parques; comemorações cívicas, gincanas, palestras, etc ...	Técnicas coletivas e em equipes.

Proposta 2 - Prefeitura Municipal de Belém - Secretaria Municipal de Educação e Cultura.

Apresentação - O conteúdo curricular da educação física, para o ensino de 1º grau da Secretaria Municipal de Educação e Cultura, é um fator indispensável ao desempenho da disciplina, pelo que considera-se inevitável a elaboração de uma proposta de conteúdo de maneira cuidadosa e sistematizada. A despeito dessa importância, a evolução e atualização dos conteúdos não parece apresentar uma necessidade essencial de reformulação, em relação ao que tem sido praticado nos últimos anos, tanto na Rede Municipal como no Estado do Pará como um todo, uma vez que, em geral, os profissionais de educação física dominam satisfatoriamente o conteúdo e, as adequações podem ser obtidas com relativa facilidade. A boa qualidade da educação física, depende muito mais da atitude do docente ao ministrar o conteúdo, ou seja, o professor conhece bem as expressões do movimento físico, do ponto de vista mecânico das habilidades, entretanto, desconhece, em parte, as razões e processos somáticos dessas expressões e as suas relações psicológicas e sociais, vivenciadas livre e criticamente. E, para que o profissional mantenha-se atualizado sobre os procedimentos educacionais terá de atualizar-se. A seguir apresenta-se uma sugestão de conteúdo programático, seguida de uma indicação bibliográfica, que jamais deve ser adotada como exclusiva e, sempre levando em conta que, o mais importante é como usar o conteúdo.

Conteúdo - Pré-escola - Linhas Gerais e Detalhamento:

1 - Movimentos básicos (andar, correr, saltar, pular, saltitar, andar saltando, deslizar, locomoção geral, locomoção em pares).

2 - Movimentos psicomotores com e sem material (orientação temporal - ritmo, orientação espacial, lateralidade, equilíbrio, acuidade visual, acuidade auditiva, coordenação motora - ampla e fina).

3 - Jogos preliminares/Sensório-Motores (as regras serão criadas e definidas junto com os alunos, podendo modificar frequentemente, conforme o interesse dos alunos e as necessidades observadas; orientar os alunos a jogar com os colegas e não CONTRA os colegas).

4 - Brinquedos Cantados (a evolução - movimento - fica a critério do professor, as "músicas" podem ser utilizadas sem evolução, a melodia depende do conhecimento específico do professor, as "músicas" aqui incluídas, servem apenas como ilustração, devendo ser incluídas outras).

5 - Noções de higiene (é fundamental que, nesta unidade, seja adotada uma linguagem acessível aos alunos; que sejam aproveitadas as suas experiências concretas, num processo participativo; que o professor se fundamente adequadamente. Higiene e a educação física, higiene corporal, higiene alimentar, cuidados dentários, verminose).

6 - Atividades sócio-culturais (passeios e visitas a praças, parque - e outras áreas naturais, stúdios de TV, indústrias, aeroportos, portos marítimos, centro culturais -ou arquitetônicos -, construções antigas, parques zoobotânicos, comemorações cívicas, culturais e sociais, referentes às datas comemorativas ou não, atividades de lazer, recreação e jogos.

Proposta 3 - Prefeitura Municipal de Palmas - Secretaria Municipal de Educação e Cultura - SEMEC.

Sugestão de Conteúdo Programático

1ª turma do 1º ciclo

Ciclo Básico de Aprendizagem

Movimento

Consciência corporal

- conhecimento progressivo do próprio corpo, possibilidades e limitações;
- identificação das características e qualidades do corpo, suas semelhanças e diferenças;

Expressão do movimento;

- exploração, afirmação e valorização das possibilidades expressivas dos gestos, mímicas faciais e do movimento global nas situações cotidianas e lúdicas;
- valorização e ampliação das possibilidades estéticas do movimento, através da dança;
- noções de orientação espacial, reconhecendo as diferentes dimensões do espaço: altura, largura e profundidade;
- agrupamento criando um enredo ou tema, brincando, comunicando-se e atribuindo significados diversos a ações e objetos;
- expressar-se e comunicar-se em artes, utilizando, principalmente, a linguagem do desenho e da pintura;
- interagir com materiais, instrumentos e procedimentos variados em artes, experimentando-as e conhecendo-as de modo a utilizá-los nos trabalhos pessoais;
- amadurecer a autoconfiança na produção de trabalhos visuais, individuais e coletivos;
- trabalhos com a construção do conhecimento da linguagem da arte a partir do fazer e do ler;

- desenvolver a leitura da imagem a partir das observações das obras de arte e das produções infantis;
- conhecer e explorar a produção da arte e da cultura local;
- demonstrar atitudes de cooperação e solidariedade ao realizar os trabalhos de artes;
- demonstrar atitudes de cooperação e solidariedade ao realizar os trabalhos de artes;
- experimentação do material disponível e pesquisa de materiais alternativos para desenhar, pintar, esculpir, modelar, colar, enfim criar;

Músicas

- expressar-se musicalmente por meio da voz, corpo, instrumento musicais e materiais sonoros diversos;
- interpretar, criar e refletir sobre os produtos musicais;
- exploração de sons de diversos objetos e sons do corpo;
- criações musicais coletivas em que a potencialidade de cada aluno seja respeitada e valorizada;
- brincadeiras, jogos, danças, atividades diversas de movimento e suas articulações com os elementos da linguagem musical;
- construção de instrumentos musicais a partir do aproveitamento de materiais recicláveis e materiais sucatas;
- reconhecer e utilizar a música como linguagem expressiva e forma de conhecimento do mundo;
- trabalhar com imaginação e a capacidade criadora, improvisando e criando sons;

Teatro

- improvisações (individuais em grupo) a partir de temas, textos, poesias, notícias de jornais e revistas, lendas, “causas”, situações, sons, imagens e objetos;
- utilização de figurinos, cenários, adereços, maquiagem, iluminação e sonoplastia;
- criação de textos e encenação com o grupo;
- reconhecimento e integração com os colegas na elaboração de cenas e na improvisação teatral.

III PARTE – A Relação Teoria X Prática.

Capítulo VII – Discussão dos Resultados.

Neste capítulo farei a análise comparativa dos dados da pesquisa, coletados em campo. A análise das propostas, enviadas pelas Secretarias, será feita inicialmente uma de cada vez, por ordem de recebimento das mesmas, relacionando as mesmas com as Leis 8.069/90 e 9.394/96 e, com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI, respectivamente. Em seguida apresento uma análise do referencial bibliográfico constante desta pesquisa.

Proposta 1 – Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Macapá.

Em relação a Lei 8.069/90, a proposta ora analisada atende parcialmente a referida lei, especificamente no Capítulo II – Do Direito, ao Respeito e à Dignidade – Art. 16, incisos I, II, IV e V.

Quanto ao capítulo IV – Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer – Art. 53; parágrafo único, não fica claro a possibilidade dos pais ou responsáveis, participarem da elaboração da proposta educacional da Secretaria. Quanto ao artigo 54, inciso III, não há na proposta nenhum indicativo referente aos portadores de deficiência.

Em relação a Lei 9.394/96, Capítulo 5 – Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino, Art. 29, no meu ver a proposta deve ser elaborada de forma clara e completa, e quanto ao Art. 31 não são apresentados os procedimentos de avaliação, e em particular para as crianças de quatro a seis anos de idade que tenham aulas de Educação Física.

Em relação ao RCNEI – vol. 1 – Objetivos Gerais da Educação Infantil -, entendo que a proposta não contempla efetivamente os objetivos propostos, isso se dá principalmente pela limitação dos objetivos apresentados na proposta, e ao mesmo tempo pela amplitude que é dada aos mesmos, ou seja, previsto para crianças de 4 anos até crianças de aproximadamente 10 anos de idade.

Em relação ao RCNEI – vol. 2 – Aprendizagem, a proposta não deixa claro a possibilidade das crianças atingirem esta aprendizagem, principalmente pela ausência de recursos, não previstos, na proposta. Esta

ausência estende-se ao item Brincar fundamentado no RCNEI, onde na proposta não há clareza de como é utilizado este importante recurso pedagógico.

Referente aos objetivos da Educação Infantil para crianças de quatro a seis anos de idade, previsto no RCNEI, a proposta contempla parcialmente, o que acredito que os mesmos deveriam ser ampliados identificando quais são referentes à Educação infantil. Quanto aos Jogos e Brincadeiras, o plano de curso apresentado na proposta, só se refere aos jogos, recreativos e desportivos, de forma tímida e unilateral, não sendo possível visualizar a participação efetiva das crianças na construção dos jogos e das brincadeiras.

Em relação ao vol. 3 do RCNEI, que trata especificamente do movimento, o que para mim está inserida a motricidade num sentido mais amplo de movimento, não só a execução de movimento, a proposta não contempla em nada aos objetivos propostos pelo RCNEI, e curiosamente em relação aos conteúdos para crianças de 4 a 6 anos, a proposta contempla quase todos os previstos no RCNEI.

Vejo alguns outros sérios problemas na proposta encaminhada pelo município de Macapá, o primeiro é referente aos objetivos onde não está claro qual é a prática pedagógica existente, referida na proposta, e tem como objetivo da Educação Física, para a criança do pré-escolar, somente a recreação e o jogo, sem que no restante da proposta torne isso de fácil compreensão de como será trabalhado o programa de Educação Física.

O segundo problema é referente à metodologia, cujos conteúdos serão definidos numa reunião uma vez a cada mês, mostrando assim a inexistência de um programa oficial, pelo menos anual, de Educação Física para crianças de quatro a seis anos de idade.

O terceiro problema é referente à avaliação, que também não é possível perceber quais são os critérios e procedimentos que irão nortear a mesma.

O quarto problema é referente à ausência dos recursos pedagógicos que serão utilizados.

E o quinto problema é a falta de indicativos bibliográficos para os docentes, bem como de orientações gerais aos docentes.

Proposta 2 – Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Belém.

Em relação a Lei 8.069/90, a proposta ora analisada atende integralmente a referida Lei, especificamente no Capítulo II – Do Direito, ao Respeito e à Dignidade – Art. 16, incisos I, II, IV e V.

Quanto ao capítulo IV – Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer – Art. 53; parágrafo único, não fica claro a possibilidade dos pais ou responsáveis participarem da elaboração da proposta educacional da secretaria. Quanto ao artigo 54, inciso III, não há na proposta nenhum indicativo referente aos portadores de deficiência.

Em relação a lei 9.394/96, Capítulo 5 – Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino, Art. 29, a proposta é clara e completa, e quanto ao Art. 31 não consta os procedimentos de avaliação, em particular para as crianças de quatro a seis anos de idade.

Quanto ao RCNEI – vol. 1 – Objetivos Gerais da Educação Infantil -, na proposta não são apresentados os objetivo gerais da Educação Infantil, bem como nenhum outro objetivo geral ou específico do conteúdo Educação Física para crianças de quatro a seis anos de idade. Os objetivos que são apresentados na proposta, de forma bem detalhada, referem-se exclusivamente aos objetivos da forma de execução, metodologia, dos conteúdos.

Em relação ao RCNEI – vol. 2 – Aprendizagem, a proposta deixa claro a possibilidade das crianças atingirem esta aprendizagem, principalmente pela variedade de recursos, e variações dos mesmos, previstos na proposta.

Quanto aos Jogos a proposta refere-se exclusivamente aos jogos sensório-motores e quanto aos brinquedos a mesma refere-se exclusivamente a brinquedos cantados. Para ambos os casos, a proposta refere-se de forma clara sobre estes dois importantes conteúdos, da Educação Física, para o desenvolvimento de crianças de quatro a seis anos de idade.

Em relação ao vol. 3 do RCNEI, que trata especificamente do movimento, a proposta não apresenta nenhum objetivo relacionado à Educação Física para crianças de quatro a seis anos de idade. Quanto aos

conteúdos para crianças essas, a proposta contempla todos os previstos no RCNEI.

Assim como na análise feita na primeira proposta, vejo alguns outros sérios problemas na proposta encaminhada pelo município de Belém. O primeiro é referente à ausência total dos objetivos da Educação Infantil, bem como da Educação Física para crianças de quatro a seis anos de idade propostos pela Secretaria.

O segundo problema é referente à avaliação, pois não é possível perceber quais são os critérios e o procedimentos que serão utilizados no acompanhamento das crianças durante o desenvolvimento da proposta.

O terceiro problema está relacionado aos conteúdos a serem utilizados no desenvolvimento da proposta, especificamente a falta de indicativos sobre a utilização do brinquedo como um instrumento pedagógico, auxiliando no jogo ou na brincadeira.

Proposta 3 – Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Palmas.

Em relação a Lei 8.069/90, a proposta encaminhada possui pouca relação com a Lei em questão. Entendo se for de interesse da Secretaria, ela deverá promover uma ampla discussão, com os responsáveis pela Educação Infantil no Município, visando adequar a proposta à referida Lei, pois ela se apresenta de forma bem distante da mesma.

Quanto a lei 9.394/96, Capítulo 5 – Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino, Art. 29, entendo que a proposta deve também ser rediscutida entre seus pares, para que a mesma possa alcançar o que é preconizado nesta Lei. Ser elaborada de forma clara e completa, e quanto ao Art. 31 não são apresentados os procedimentos de avaliação, em particular, na educação Física para as crianças de quatro a seis anos de idade.

Em relação ao RCNEI – vol. 1 – Objetivos Gerais da Educação Infantil -, entendo que a proposta contempla quase todos os objetivos previstos no RCNEI. Entretanto não faz mais nenhuma referência a qualquer outros objetivos referentes a faixas etárias específicas, quatro a seis anos como é o caso deste estudo, bem como especificamente à Educação Física.

Quanto ao RCNEI – vol. 2 – Aprendizagem, a proposta, a exemplo da primeira, não deixa claro a possibilidade das crianças atingirem esta aprendizagem, principalmente pela ausência de recursos, não previstos, na proposta. Esta ausência estende-se ao item Brincar fundamentado no RCNEI. Na proposta, este importante recurso pedagógico, também não é contemplado.

A proposta não apresenta os conteúdos a serem trabalhados no decorrer do tempo, não há previsão do Jogo/Brincadeira, de Atividades Lúdicas e do Brinquedo como conteúdos ou como recursos pedagógicos para o desenvolvimento da criança.

Em relação ao vol. 3 do RCNEI, que trata especificamente do movimento, a proposta só apresenta, como já foi dito anteriormente, objetivos de ordem geral, não há referência ao conteúdo, à avaliação, a orientações didáticas aos professores, a referenciais bibliográficos, bem como nenhum conteúdo específico sobre Educação Física para crianças de quatro a seis anos de idade.

É importante salientar que as três propostas analisadas devem ser rediscutidas entre seus pares, visando a construção de uma proposta que atenda as reais necessidades das crianças de cada localidade, independente do referencial ou suporte teórico a ser utilizado. Fato esse já manifestado pelos responsáveis quando do envio das propostas.

Fica evidente, que há necessidade, do desenvolvimento de pesquisas de forma permanente, com características longitudinais, sobre as crianças de zero a seis anos de idade em todas as capitais estudadas, pois nenhuma fez referência a esta prática, para que possamos criar uma sólida base teórica visando a construção de propostas educacionais, para a Educação Infantil, adequadas a cada realidade.

Acredito que RCNEI não é o melhor documento, a melhor proposta que exista no Brasil para se desenvolver, de forma única, a Educação Física na Educação Infantil mas, vejo o referencial como um bom ponto de partida para nortear discussões a respeito da elaboração de uma proposta pedagógica, regionalizada, para a Educação Física Infantil no Brasil. E ainda, para aquelas capitais de estados brasileiros que apresentam mais dificuldades de se organizar ou de se estruturar visando desenvolver programas de qualificação e treinamento de docentes, voltados para a Educação Infantil e em particular para a Educação Física na Educação Infantil, vejo o RCNEI como um excelente ponto de partida para desencadear a construção de propostas regionais.

É importante lembrar que o RCNEI foi construído, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais, a partir das contribuições de docentes, técnicos, pesquisadores e de outros profissionais ligados a Educação Infantil no Brasil e no Mundo, conforme vimos no decorrer deste estudo.

Outro ponto importante a ser destacado, é que nenhuma das propostas recebidas apresenta uma sustentação teórica sobre qualquer autor nacional ou estrangeiro. O que torna muito difícil uma análise mais profunda das propostas a partir de autores constante neste estudo ou integrante da bibliografia do RCNEI.

Para mim fica claro a posição dos principais autores pesquisados neste estudo – capítulo I, em relação a importância do desenvolvimento infantil. Para os autores como Gardner, Wallon, Piaget, Vygotsky e Montessori levar em consideração as etapas do desenvolvimento da criança o

meio em ela vive e a estimulação, é fundamental para podermos contribuir para o desenvolvimento global da criança de zero a seis anos de idade.

Por exemplo, nos estudos de Wallon, o movimento-emoção-cognição é de fundamental importância, para o professor de Educação Infantil saber articular essas funções humanas a fim de alcançar bons resultados neste nível de ensino. E que as instituições que se propõem a educar crianças de 0 a 6 anos de idade, devem elaborar seus programas pensando sempre em cada etapa do desenvolvimento da criança.

Sobre a pré-escola, a educação infantil, o lúdico, o jogo e o brinquedo na Educação Infantil pude perceber, nos capítulos II e III, que os principais autores estudados (Kramer, Drouet, Kishimoto, Michelet, Wallon, Vygotsky, Bruner, Brougère e Freire) destacam a importância da pré-escola ou Educação Infantil para o desenvolvimento da criança, destacando a ludicidade quando do desenvolvimento das atividades escolares.

Os autores destacam também o jogo e o brinquedo como recurso pedagógico de fundamental importância para a criança de zero a seis anos de idade, e que ambos devem fazer parte do cotidiano da criança na Educação Infantil.

Entendo por lúdico, o comportamento da criança apresentado de forma espontânea, positiva e construtiva estando o mesmo relacionado ou não a jogos, brinquedos e brincadeiras.

A atividade lúdica tem como uma forte característica, além da espontaneidade, ser funcional, ou seja, não ser uma atividade repetitiva, monótona e sem objetivos. Ela busca a eficácia dos movimentos, conforme as necessidades e características da criança, busca a satisfação.

A mim parece que na escola de Educação Infantil, a criança está sendo tolhida, proibida de desenvolver sua corporeidade ludicamente, ficando muitas horas semanais num imobilismo total, onde às vezes até um lugar que deveria ser, sinônimo de ação, torna-se uma verdadeira camisa de força para a criança, por exemplo, na quadra de esporte ou ambientes similares, quando ela é obrigada a ficar sentada esperando sua vez para realizar uma atividade de movimento corporal. Logo um dos pressupostos da Educação Infantil não é considerado “Desenvolver a Criança de Forma Global e Harmoniosa”.

O lúdico surge da criatividade individual de uma criança ou de um grupo de crianças, criando seus jogos, brinquedos ou brincadeiras e ainda determinando suas próprias regras. O comportamento lúdico da criança pode ser percebido em qualquer lugar como nas ruas, nos pátios das escolas, nas praças públicas ou até mesmo no quintal de uma casa.

Observo comportamentos lúdicos em crianças de 4 a 6 anos, até mesmo quando estas são vítimas do escravo capital, como por exemplo: crianças bem cedo, pela manhã, ao desempenharem suas atividades “profissionais” como jornaleiros, transformam este ato em brincadeira espontânea, portanto ludicidade, por meio da corrida do jornaleiro como uma competição (jogo) organizada por eles, driblando os carros, bicicletas e pedestres, onde cada esquina da cidade é uma brincadeira para esses pequenos jornaleiros.

Outro exemplo de comportamento lúdico, observo na cidade de Belém-PA, crianças que devido a suas impossibilidades de treparem nas mangueiras para colherem o principal fruto da cidade, se utilizam do bode (pedaço de pau ou pedra amarrado no meio por um barbante), implemento utilizado para balançar os galhos visando derrubar os frutos, registra-se aí outra brincadeira, onde o corpo está em movimento e muita das vezes essa brincadeira torna-se rentável para os seus praticantes com a venda dos frutos excedentes.

Simultaneamente, podemos perceber na periferia da cidade, crianças brincando de taco-bol (brincadeira que utiliza duas latas vazias de óleo vegetal ou similar, uma bola e dois pedaços de ripa). São corpos vivendo sua plenitude por meio de folguedos próprios e interesses de suas idades.

Não posso ver a prática esportiva ou de Educação Física, na Educação Infantil, como sendo sempre uma atividade lúdica se não houver por parte dos educadores uma preocupação para que possa ser vivenciada permanentemente. A Educação Física ou o esporte devem ser oportunizados às crianças, respeitando o pleno desenvolvimento motor, bem-estar e espontaneidade das mesmas, além dos aspectos educacionais e do ambiente. Acredito que como conteúdo na Educação Infantil, a Educação Física e o Esporte, podem efetivamente contribuir para tornar a Educação Infantil muito mais lúdica do que tenho vivenciado até o momento.

Para isso, é necessário enxergar a criança de forma mais ampla, geral, holística, sistêmica, ou ecológica como nos diz Fritjof Capra, 1996, evitando assim que a Educação Infantil não privilegie tão somente o intelecto. É importante ressaltar que profissionais de Educação Infantil, que ministram o conteúdo Educação Física, quase sempre têm suas preocupações voltadas exclusivamente para o ato motor, sem se preocupar com os aspectos lúdicos que este conteúdo pode proporcionar.

Percebo ainda, na Educação Infantil, que as crianças, quase sempre, estão dispostas a participar das atividades na escola, quando isso não ocorre, provavelmente alguma coisa está errada, talvez a falta de ludicidade seja uma das principais razões, por isso devemos estar sempre atentos ao comportamento dos nossos alunos e a fim de rever permanentemente nossas metodologias e atitudes como docente de crianças de zero a seis anos de idade.

Para mim, está claro que o jogo e o brinquedo são componentes fundamentais e indispensáveis numa proposta curricular para a Educação Infantil. O mais importante é que ao se pensar no jogo e no brinquedo não podemos deixar de pensar na “peça” principal destes recursos, as vezes conteúdo, a criança. O educador não deve impor e nem tão pouco ser a figura mais importante no jogo, entretanto acredito que não deve, também, ter uma atitude de descaso ou de abandono, pois a boa interação entre educadores e educandos, com certeza, contribuirá para o sucesso de um currículo na Educação Infantil e, conseqüentemente, da Educação Física na Educação Infantil.

CONCLUSÃO

Por meio das informações coletadas na revisão de literatura, vimos de forma clara a necessidade de termos uma preocupação, enquanto educadores, com o bom desenvolvimento perceptivo-motor da criança, e em especial, daquelas vinculadas a programas de Educação Infantil, onde esse desenvolvimento, da criança, seja a partir da espontaneidade e que proporcione muito prazer para as mesmas.

Percebi também, que há uma preocupação, praticamente de todos os autores pesquisados, sobre a necessidade e importância da participação afetiva do adulto, permanentemente, para o pleno desenvolvimento da criança, sem dúvida não deixando de levar em consideração o meio escolar e o meio ambiente em que ela está inserida.

Em relação aos programas perceptivo-motores nas aulas de Educação Física, é importante que se trabalhe nestas aulas, a percepção, mas que, não se faça sem levar em consideração outros fatores tão ou mais importantes que a percepção, como o jogo, o brinquedo e a ludicidade, querendo dizer que, o importante é trabalhar as necessidades dos alunos e dentro destas necessidades enfocar a percepção.

Desta forma, principalmente na Educação Infantil, é que nós, professores de Educação Física, temos a oportunidade de proporcionar ou contribuir para um bom desenvolvimento perceptivo-motor se utilizarmos atividades ricas de prazer por meio dos jogos e dos brinquedos, oportunizando assim, a criança, a adquirir e desenvolver outras habilidades, tanto motoras quanto cognitivas, facilitando a interação da criança com o seu meio.

Quanto as questões a investigar, todas puderam ser respondidas ao longo do trabalho.

E visando alcançar, plenamente, os objetivos propostos para o estudo, enviarei uma cópia deste trabalho para cada uma das secretarias municipais, propondo a realização de um fórum regional para se discutir os resultados encontrados neste estudo e, propor o desenvolvimento de um programa de pesquisa consorciado, entre as secretarias, no intuito de subsidiar a construção de uma Proposta Pedagógica de Educação Física para a Educação Infantil, respeitando as particularidades locais.

Hoje, quando países desenvolvidos como, por exemplo, a Inglaterra e os Estados Unidos da América estão cada vez mais preocupados o pleno desenvolvimento, com saúde, de suas crianças, desenvolvendo inúmeras pesquisas e inferindo, a partir dos resultados das mesmas, a necessidade da prática de Educação Física em todos os níveis de ensino, é importante que nós, educadores, dirigentes educacionais e todos aqueles que lidam com a Educação Infantil, reflitam a respeito da necessidade e da importância de construirmos e desenvolvermos, programas de Educação Física para a Educação Infantil, em todas as escolas.

Para finalizar concluo que a criança é um ser dotado de espontaneidade e que não devemos alterar seu curso normal de desenvolvimento, como educadores devemos sim estimular o mesmo por meio de atividades que possibilitem o seu amplo desenvolvimento e não esquecendo que ela tem o direito e o dever de brincar, pois só assim acreditamos que escola, com seus educadores estarão cumprindo o seu papel.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BLOOM, B. S. Taxonomy of educational objectives, handbook I: Cognitive domain. Nova York: David McKay, 1956.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei no. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.
- _____. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei no. 8.069/90, de 13 de julho de 1990. São Paulo: CBIA-SP, 1991.
- _____. Constituição da República Federativa do Brasil. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1988.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Políticas Educacionais. Coordenação Geral de Educação Infantil. Critérios para um atendimento em creches e pré-escolas que respeite os direitos fundamentais das crianças. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1995.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Políticas Educacionais. Coordenação Geral de Educação Infantil. Educação infantil no Brasil: situação atual. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994a.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Políticas Educacionais. Coordenação Geral de Educação Infantil. Por uma política de formação do profissional de educação infantil. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994b.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Vol. 1. Brasília, MEC/SEF, 1998.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Vol. 2. Brasília, MEC/SEF, 1998.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Vol. 3. Brasília, MEC/SEF, 1998.
- _____. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. IBGE. Anuário Estatístico do Brasil vol. 2. Rio de Janeiro: 1998.
- BROUGÈRE, Gilles. Brinquedo e Cultura. São Paulo: Cortez, 1995.

BRUNER, Jerome et al. (eds.) *Play: its Role in Development*. New York: Penguin Books, 1976.

BRUNER, J. www.rio.rj.gov.br/multirio/

CERVO, A. L. & BERVIAN, P. A. *Metodologia científica* – 3ª edição. São Paulo: McGraw-hill do Brasil, 1983.

CONNOLLY, K. "The nature of motor skill development". *Journal of Human Movement Studies*, 3, 128-143, 1977.

DROUET, R. C. da. *Fundamentos da educação pré-escolar* – 3ª edição. São Paulo: Ática, 1997.

DECLORY, Ovide. www.iis.com.br/~jbello/

ERIKSON, E. H. *Infância e sociedade*. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

FEIJÓ, Olávo G. *Corpo e movimento: uma psicologia para o esporte*. Rio de Janeiro: Shape, 1992.

FREIRE, J. B. *Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física* – 4ª edição. São Paulo: Scipione, 1994.

FREUD, S. *Psicanálise para pedagogos*. Lisboa: Martins Fontes, 1974.

GALLAHUE, D. *Understanding motor development in children*. Nova York: John Wiley e Sons, 1982.

GARDNER, H. *A criança pré-escolar: como pensa e como a escola pode ensiná-la*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

_____. *Inteligências múltiplas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GESELL, A. *A criança dos 5 aos 10 anos*. Lisboa: Dom Quixote, 1977.

GONÇALVES. www.aprender_ai.com/artigos/jogos/jogos.htm

HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura* – 2a. ed. São Paulo: Perspectiva, 1988.

KISHIMOTO, T. M. *O Jogo e a Educação Infantil*. São Paulo: Pioneira, 1994.

_____. *Bruner e a brincadeira*. São Paulo, 1996. 55p. Apostila da disciplina brinquedos e brincadeiras na educação infantil do curso de pós-graduação em educação promovido pela USP.

KRAMER, Sônia. A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce – 5ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.

LE BOULCH, J. O desenvolvimento psicomotor: do nascimento até 6 anos – 5a. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1982.

MANSO, Teresa Cristina. A importância do brincar como facilitador do desenvolvimento. www.uol.br/psicopedagogia/artigos/brincar2.thm.

MICHELET, A. El maestro y el juego. In *Perspectivas* 16 (1): 117-126. 1986.

NICOLAU, M. L. M. A educação pré-escolar: fundamentos e didática – 9ª edição. São Paulo: Ática, 1997.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

_____. A construção do real na criança. Rio de Janeiro: Zahar/MEC, 1975.

PIAGET, J & INHELDER, B. A psicologia da criança – 12ª edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil S. A., 1993.

PICCOLO, V. L. (Org.) Educação física escolar: ser... ou não Ter? – 3ª edição. Campinas: Unicamp, 1995.

RADINO, Glória. Educação infantil no Brasil: em busca da infância. www.uol.br/psicopedagogia/artigos/educação_infantil.thm.

RAPPAPORT, C. R., FIORI, W. da R. & DAVIS, C. Teoria do desenvolvimento. Vol 1. São Paulo: E.P.U., 1981.

_____. Teoria do desenvolvimento. Vol 3. São Paulo: E.P.U., 1981.

ROMESÍN, H. M. & GARCÍA, F. J. V. De máquinas a seres vivos: autopoiese – a organização do vivo – 3ª edição. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

ROMESÍN, H. M. Da biologia à psicologia – 3ª edição. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

RUDIO, F. V. Introdução ao projeto de pesquisa científica – 13ª edição. Petrópolis: Vozes, 1989.

SALOMON, D. V. Como fazer uma monografia. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

SKINNER, Burrhus F. Tecnologia do ensino. São Paulo: Universidade São Paulo, 1975.

TANI, Go et alii. Educação Física Escolar: Fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo: E.P.U., 1988.

TANER, J. M. Crescimento Físico In L. Carmichael, Manual da Psicologia da criança, v. 1. São Paulo: EPU/EDUSP, 1975.

VAUGHAN, V. C. "Growth and development" In W. W. Nelson (ed.) Textbook of pediatrics. 10 ed. Filadélfia: Saunders, 1975.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. Pensamento e linguagem. Lisboa: Antídoto, 1979.

WALLON, H. Do acto ao pensamento. Lisboa: Moraes, 1979.

_____. A importância do movimento no desenvolvimento psicológico da criança, In: Psicologia e educação da infância. Lisboa: Estampa, 1975.

WINNICOTT, D. W. O brincar & a Realidade. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

BIBLIOGRAFIA

ABRAMOWICZ, Anete & WAJSKOP, Gisela. Educação Infantil Creches: atividades para crianças de zero a seis anos. São Paulo: Moderna, 1999.

ALBERGARIA, M. B. Desempenho das habilidades motoras em crianças de 5 a 8 anos de escolas particulares e municipais do município do Rio de Janeiro, 1992. Dissertação de mestrado - UGF.

BEE, H. A Criança em Desenvolvimento. Porto Alegre: Arte Médicas, 1996.

BENDA, R. N. A aquisição de habilidades motoras na pré-escola através de um programa de percepção cinestésica. Rio de Janeiro, 1990. Dissertação de mestrado - UGF.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referenciais curriculares nacionais para a educação infantil. Documento introdutório. Versão preliminar. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CAPRA, Fritjof. A teia da vida. São Paulo: Cultrix, 1996

CUNHA, Manuel Sérgio. Para uma Epistemologia da Motricidade Humana. LISBOA: Compendium, 1994.

DE MARCO, Ademir. (org.). Pensando a educação motora. São Paulo: Papyrus, 1995.

ESPIRITO SANTO, G. Fundamentos neurofisiológicos para aprendizagem motora. Rio de Janeiro, 1992. Monografia - UGF.

_____. & PINTO, R. F. Organização progressiva do desenvolvimento motor. Rio de Janeiro, 1991. Monografia - UGF.

_____. Desenvolvimento perceptivo-motor. Monografia. Rio de Janeiro, 1991. Monografia - UGF.

FERREIRA, Aurélio B. H. Dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa. São Paulo: Nova Fronteira, 1995.

FERREIRA NETO, C. Motricidade e jogo na infância. Rio de Janeiro: Sprint, 1995.

FONSECA, V. da. Da Filogênese à Ontogênese da motricidade. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

FONSECA, V. & MENDES, N. Escola, escola, quem és tú? Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

_____. Desenvolvimento Escolar. Portugal: Ludens, 1983.

FREIRE, J. B. Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física – 4ª edição. São Paulo: Scipione, 1994.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da esperança. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. A Educação na Cidade. São Paulo: Cortez, 1996.

GARDNER, H. Estruturas da mente. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

HOFFMAN, Jussara. Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 1995.

JAULIN, Robert. Jeux et jouets – essai d' ethnotechnologie. Paris: Aubier, 1979.

KISHIMOTO, T. M. Jogos Tradicionais Infantis: O jogo, A criança e a Educação - 2a. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

KRAMER, Sônia et al (orgs.). Infância e educação infantil. Campinas: Papyrus, 1999.

_____. (org.) Com a pré-escola nas mãos. São Paulo: Ática, 1989.

LE BOULCH, J. Rumo a uma ciência do movimento. Trad. Jeni Wolff. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

_____. O desenvolvimento psicomotor: a psicocinética na idade pré-escolar. Porto Alegre: Artes médicas, 1983.

LURIA, A. R. Desenvolvimento cognitivo. São Paulo: Ícone, 1990.

MACEDO, L. Ensaios construtivistas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

MACHADO, M. L. A. Pré-escola é não é escola: a busca de um caminho São Paulo: Paz e Terra, 1991.

MONTESSORI, Maria. Pedagogia científica, trad. Brunetti, A. A. São Paulo: Flamboyant, 65.

NASCIMENTO, Maria E. Pompeu do. A pedagogia Freinet: natureza, educação e sociedade. Campinas: Unicamp, 1995.

OLIVEIRA, Z. M. (org.). Educação Infantil: muitos olhares. São Paulo: Cortez, 1994.

PELLEGRINI, Ana Maria. (org.). Comportamento motor I. São Paulo: Movimento, 1997.

PIAGET, Jean. Seis estudos de psicologia – 23ª edição. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998.

_____. Psicologia da criança. Rio de Janeiro: Diefel, 1978.

_____. A equilibração das estruturas cognitivas. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

_____. Biologia e conhecimento. Lisboa: Rés Editora, 1976.

PIAGET, J & INHELDER, B. A psicologia da criança – 12ª edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil S. A., 1993.

_____. A representação do espaço na criança. Porto Alegre: Arte Médicas, 1993.

_____. Desenvolvimento das quantidades físicas na criança. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1984.

RIGAL, R. Motricidade Humana. Madrid: Editorial Pila Teleña, 1987.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia. Tese de doutorado – Unicamp, 1999.

ROSALEN, Marilena A. de Souza. A educação pré-escolar em Piracicaba. Dissertação de mestrado – UNIMEP, 1990.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Fundação para o Desenvolvimento da Educação. Programa de expansão e melhoria da educação pré-escolar na Região Metropolitana de São Paulo: uma proposta curricular para criança dos 4 aos 6 anos. São Paulo: SE/FDE, 1994.

YAILLE, Y. De La, OLIVEIRA, M. K. & DANTAS, H. Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicocinéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

ANEXOS

ANEXO 1**Dr(a).****Excelentíssimo(a) Secretário(a) Municipal de Educação de .**

São Paulo, de novembro de 2000

Sou doutorando em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, registrado com a matrícula No. 960268 e sob a orientação do Prof. Dr. Ademir De Marco (comprovante em anexo). Minha área de Concentração, no programa de pós-graduação, é a Educação Motora. No momento, venho desenvolvendo minha pesquisa de doutorado, que tem como objetivos: a) analisar as propostas de Educação Física para a pré-escola das secretarias municipais de educação de todas as capitais dos estados da região norte do Brasil; b) fazer uma análise comparativa das propostas encontradas.

Solicito a vossa excelência a gentileza de enviar o programa curricular de Educação Física da pré-escola de sua cidade, para que eu possa dar continuidade na minha investigação e elabore uma tese que registre e estimule reflexões sobre os objetivos propostos pelos professores de Educação Física no Brasil para as criança em idade pré-escolar.

Desde já assumo o compromisso de enviar um exemplar da tese de doutorado, para essa Secretaria Municipal de Educação, possibilitando assim que os professores dessa secretaria conheçam a realidade das demais capitais dos estados da região norte e reflitam sobre o programa em desenvolvimento na sua cidade.

Sua resposta pode ser enviada via fax para (011) 549-3968, por e-mail: pintorf@uol.com.br ou via correio utilizando o porte pago enviado junto a esta correspondência para o endereço:

Av. onze de junho No. 22 apto. 24
Bairro: Vila Clementino. São Paulo - SP
CEP: 04041-000

Muito Obrigado.

Professor Ricardo Figueiredo Pinto
Doutorando em Educação Física – UNICAMP

Prof. Dr. Ademir De Marco
Orientador de Estudo

ANEXO 2

Documento 2- RESOLUÇÃO CEB N. 1, DE ABRIL DE 1999 (*)

Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

O Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, de conformidade com o disposto no art. 9º 1º, alínea “c”, da Lei 9.131, de 25 de novembro de 1995, e tendo em vista o Parecer CEB/CNE 22/98, homologado pelo Senhor Ministro da Educação e do desporto em 22 de março de 1999,

RESOLVE:

Art. 1º - A presente Resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação infantil, a serem observadas na organização das propostas pedagógicas das instituições de educação infantil integrantes dos diversos sistemas de ensino.

Art. 2º - Diretrizes Curriculares Nacionais constituem-se na doutrina sobre Princípios, Fundamentos e Procedimentos da Educação Básica, definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que orientarão as Instituições de Educação Infantil dos Sistemas Brasileiros de Ensino, na organização, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas.

Art. 3º - São as seguintes as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil:

I – As Propostas Pedagógicas das Instituições de Educação Infantil, devem respeitar os seguintes Fundamentos Norteadores:

- a) Princípios Éticos da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao Comum;
- b) Princípios Políticos dos Direitos e Deveres de Cidadania, do Exercício da Criticidade e do Respeito à Ordem Democrática;
- c) Princípios Estéticos da Sensibilidade, da Criatividade, da Ludicidade e da Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais.

II – As Instituições de Educação Infantil ao definir suas Propostas Pedagógicas deverão explicitar o reconhecimento da importância da identidade pessoal de alunos, suas famílias, professores e outros profissionais, e a identidade de cada Unidade Educacional, nos vários contextos em que se situem.

III – As Instituições de Educação Infantil devem promover em suas Propostas Pedagógicas, práticas de educação e cuidados, que possibilitem a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/lingüísticos e sociais da criança, entretanto que ela é um ser completo, total e indivisível.

IV – As Propostas Pedagógicas das Instituições de Educação infantil, ao reconhecer as crianças como seres íntegros, que aprendem a ser e conviver consigo próprio, com os demais e o próprio ambiente de maneira articulada e gradual, devem buscar a partir de atividade intencionais, em momento de ações, ora estruturadas, ora espontâneas e livres, a interação entre as diversas áreas de conhecimento e aspectos da vida cidadã, contribuindo assim com o provimento de conteúdo básicos para a constituição de conhecimentos e valores.

V – As Propostas Pedagógicas para a Educação Infantil devem organizar suas estratégias de avaliação, através do acompanhamento e dos registros de etapas alcançadas nos cuidados e na educação para criança de 0 a 6 anos, “sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental”.

VI – As Propostas Pedagógicas das Instituições de Educação Infantil devem ser criadas, coordenadas, supervisionadas e avaliadas por educadores, com, pelo menos, o diploma de Curso de Formação de Professores, mesmo que da equipe de Profissionais participem outros das áreas de Ciência Humana, Sociais e Exatas, assim como familiares das crianças. Da direção das instituições de Educação Infantil deve participar, necessariamente, um educador com, no mínimo, o Curso de Formação de Professores.

VII – O ambiente de gestão democrática por parte dos educadores, a partir de liderança responsável e de qualidade, deve garantir direitos básicos de crianças e suas famílias à educação e cuidados, num contexto de atenção multidisciplinar com profissionais para o atendimento.

VIII – As Propostas Pedagógicas e os regimentos das Instituições de Educação Infantil devem, em clima de cooperação, proporcionar condições de funcionamento das estratégias educacionais, do uso do espaço físico, do horário e do calendário, que possibilitem a adoção, execução, avaliação e o aperfeiçoamento das diretrizes.

Art. 4º - Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas as disposições em contrário.

ULYSSES DE OLIVEIRA PANISSET
Presidente da Câmara de Educação Básica

ANEXO 3

Documento 3- RESOLUÇÃO CEB N. 2, DE 19 DE ABRIL DE 1999

Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, de conformidade com o disposto no art. 9º / 1º, alínea “c”, da Lei 9.131, de novembro de 1995, nos artigos 13, 26, 29, 35, 36, 37, 38, 58, 59, 61, 62 e 65 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e tendo em vista o Parecer CEB/CNE 1/99, homologado pelo senhor Ministro da Educação em 12 de abril de 1999,

RESOLVE:

Art. 1º O Curso Normal em nível Médio, previsto no artigo 62 da Lei 9394/96, aberto aos concluintes do Ensino Fundamental, deve prover, em atendimento ao disposto na Carta Magna e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN, a formação de professores para atuar como docentes na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, acrescenta-se às especificidades de cada um desses grupos as exigências que são próprias das comunidades indígenas e dos portadores de necessidade educativas especiais.

1º O curso, em função da sua natureza profissional, requer ambiente institucional próprio com organização adequada à identidade da sua proposta pedagógica.

2º A proposta pedagógicas de cada escola deve assegurar a constituição de valores, conhecimentos e competências gerais e específicas necessárias ao exercício da atividade docente que, sob a ótica do direito, possibilite o compromisso dos sistemas de ensino com a educação escolar de qualidade para as crianças, os jovens e adultos.

Art. 2º Nos diversos sistemas de ensino, as propostas pedagógicas das escolas de formação de docentes, inspiradas nos princípios éticos, já declarados em Pareceres e Resoluções da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação a respeito das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, deverão preparar professores capazes de :

I – integrar-se ao esforço coletivo de elaboração, desenvolvimento e avaliação da proposta pedagógica da escola, tendo como perspectiva um projeto global de construção de um novo patamar de qualidade para a educação básica no país;

II – investigar problemas que se colocam no cotidiano escolar e construir soluções criativas mediante reflexão socialmente contextualizada e teoricamente fundamentada sobre a prática;

III – desenvolver práticas educativas que contemplem o modo singular de inserção dos alunos futuros professores e dos estudantes da escola campo de estudo no mundo social, considerando abordagens condizentes com as suas identidades e o exercício da cidadania plena, ou seja, as especificidades do processo de pensamento, da realidade sócio-econômica, da diversidade cultural, étnica, de religião e de gênero, nas situações de aprendizagem;

IV – avaliar a adequação das escolhas feitas no exercício da docência, à luz do processo constitutivo da identidade cidadã de todos os integrantes da comunidade escolar, das diretrizes curriculares nacionais da educação básica e das regras da convivência democrática;

V – utilizar linguagens tecnológicas em educação, disponibilizando, na sociedade de comunicação e informação, o acesso democrático a diversos valores e conhecimentos.

Art. 3º Na organização das propostas pedagógicas para o curso Normal, os valores, procedimentos e conhecimentos que referenciam as habilidades e competências gerais e específicas previstas na formação dos professores em nível médio serão estruturados em áreas ou núcleos curriculares.

1º As áreas ou os núcleos curriculares são constitutivos de conhecimentos, valores e competências e deverão assegurar a formação básica geral e comum a compreensão da gestão pedagógicas no âmbito da educação escolar contextualizada e a produção de conhecimento a partir da reflexão sistemática sobre a prática.

2º A articulação das áreas ou dos núcleos curriculares será assegurada através do diálogo instaurados entre as múltiplas dimensões do

processo de aprendizagem, os conhecimentos, os valores e os vários aspectos da vida cidadã.

3° Na observância do que estabelece o presente artigo, a proposta pedagógica para formação dos futuros professores deverá garantir o domínio dos conteúdos curriculares necessários à constituição de competências gerais e específicas, tendo como referências básicas:

I – o disposto nos artigos 26, 27, 35 e 36 da Lei 9:394/96;

II – o estabelecido nas diretrizes curriculares nacionais para a educação básica;

III - os conhecimentos de filosofia, sociologia, história e psicologia educacional, da antropologia, da comunicação, da informática, das artes, da cultura e da lingüística, entre outras.

4° A duração do curso normal em nível médio considerado o conjunto dos núcleos ou áreas curriculares, será de no mínimo 3.200 horas, distribuídas em 4(quatro) anos letivos, admitindo-se;

I – a possibilidade de cumprir a carga horária mínima em 3 (três) anos, condicionada ao desenvolvimento do curso com jornada diária em tempo integral;]

II – o aproveitamento de estudos realizados em nível médio para cumprimento da carga horária mínima, após a matrícula, obedecidas as exigências da proposta pedagógicas e observadas os princípios contemplados nesta diretrizes, em especial a articulação teoria e prática ao longo do curso.

Art. 4° No desenvolvimento das propostas pedagógicas das escolas, os professores formadores, independentes das áreas ou núcleo onde atuam, pautarão a abordagem dos conteúdos e as relações com os alunos em formação nos mesmo princípios que são propostas como orientadores da participação dos futuros docentes nas atividades da escola campo de estudo, bem como no exercício permanente da docência.

Art. 5° A formação básica, geral e comum, direito inalienável e condição necessária ao exercício da cidadania plena, deverá assegurar, no curso Normal, as competências gerais e os conhecimentos que são previstos para a terceira etapa da educação básica, nos termos do que estabelecem a Lei 9394/96 – LDBEN, nos Artigos 35 e 36, e o Parecer CEB/CNE 15/98.

1° Enquanto dimensão do processo integrado de formação de professores, os conteúdos curriculares dessa área serão remetidos a ambientes de aprendizagem planejamento e desenvolvidos na escola campo de estudo.

2° Os conteúdos curriculares destinados à educação infantil e aos iniciais do ensino fundamental serão tratados em nível de abrangências e complexidade necessários à (re) significação de conhecimentos e valores, nas situações em que são (des)construídos/(re) construídos por crianças, jovens e adultos.

Art. 6° A área ou o número da gestão pedagógica no âmbito da educação escolar contextualizada, em diálogo com as demais áreas ou núcleos curriculares das propostas pedagógicas das escolas, propiciará o desenvolvimento de práticas educativas que:

I – integram os múltiplos aspectos constituídos da identidade dos alunos, que se deseja sejam afirmativas, responsáveis e capazes de protagonizar ações autônomas e solidárias no universo das suas relações;

II – considerem a realidade cultural, sócio econômica, de gênero e de etnia, e também a centralidade da educação escolar no conjunto das prioridades sociais a serem consensuadas no país.

Parágrafo Único. Nessa abordagem, a problematização das escolhas e dos resultados que demarcam a identidade da proposta pedagógicas das escolas campo de estudo toma como objeto de análise:

I – a escola como instituição social, sua dinâmica internas e suas relações com o conjunto da sociedade, a organização educacional, a gestão da escola e os diversos sistemas de ensino, no horizonte dos direitos dos cidadãos e do respeito ao bem comum e à ordem democrática;

II – os alunos nas diferentes fases de seu desenvolvimento e em suas relações com o universo familiar, comunitário e social, bem como o impacto dessas relações sobre as capacidades, habilidades e atitudes dos estudantes em relação a si próprios, aos seus companheiros e ao conjunto das iniciativas que concretizam as propostas pedagógicas das escolas.

Art. 7° A prática, área curricular circunscrita ao processo de investigação e à participação dos alunos no conjunto das atividades que se desenvolvem na escola campo de estudo, deve cumprir o que determinam especialmente os artigos 1° e 61 da Lei 9.394/96 antecipando, em função da sua natureza, situações que são próprias da atividade dos professores no exercício da docência, nos termos do disposto no artigo 13 da citada Lei.

1° A parte prática da formação, instituída desde o início do curso, com duração mínima de 800 (oitocentas) horas, contextualiza as demais áreas curriculares, associado teoria e prática.

2° O efeito exercício da docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, pelos alunos em formação, é parte integrante e significativa dessas áreas curriculares.

3° Cabe aos respectivos sistemas de ensino, em cumprimento ao disposto no parágrafo anterior, estabelecer a carga horária mínima dessa docência.

Art. 8° Os cursos normais serão sistematicamente avaliados, assegurando o controle público da adequação entre as pretensões do curso e a qualidade das decisões que são tomadas pela instituição, durante o processo de formulação e desenvolvimento da proposta pedagógica.

Art. 9° as escolas de formação de professores em nível médio na modalidade Normal, poderão organizar, no exercício da sua autonomia e considerando as realidades específicas, propostas pedagógicas que preparem os docentes para as seguintes áreas de atuação, conjugadas ou não:

- I - educação infantil;
- II – educação nos anos iniciais do ensino fundamental;
- III – educação nas comunidades indígenas;
- IV – educação de jovens e adultos;
- V - educação de portadores de necessidades educativas especiais.

Art. 10 Cabe aos órgãos normativos dos sistemas de ensino, em face da diversidade regional e local e do pacto federativo, estabelecer as normas complementares à implementação dessas diretrizes.

Art. 11 Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 12 Revogam-se as disposições em contrário.

ULYSSES DE OLIVEIRA PANISSET
Presidente da Câmara de Educação Básica

ANEXO 4
Ofício do Secretário Municipal de Educação e Cultura de Rio Branco.



PREFEITURA MUNICIPAL DE RIO BRANCO - ACRE

OF/SEMEC/Nº 0488 /2000.

Rio Branco, 29 de maio de 2000.

Senhor Professor,

Em atenção a solicitação feita a esta secretaria informamos a V.Sª que ainda não dispomos de programa curricular específico na área de Educação Física para a Pré-Escolar, o professor regente é quem desenvolve atividades recreativas com sua turma.

Gostaríamos de, mesmo não colaborando com sua pesquisa, receber o resultado desse trabalho que muito contribuirá para que possamos organizar a nossa proposta, o que desde já agradecemos.

Atenciosamente,


Airton Chaves da Rocha
Secretário Municipal de Educação e Cultura

A Sua Senhoria o Senhor
Ricardo Figueiredo Pinto
Doutorando em Educação Física-UNICAMP
Belém-PA