

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DANÇA

AMANDA VIEIRA DA SILVA

**EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES DE UMA
ÁREA DO CONHECIMENTO PARA O PRIMEIRO NÍVEL DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

GOIÂNIA,
2016

AMANDA VIEIRA DA SILVA

**EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES DE UMA
ÁREA DO CONHECIMENTO PARA O PRIMEIRO NÍVEL DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Monografia apresentada como requisito parcial para
obtenção do título de Licenciada em Educação Física
pela Universidade Federal de Goiás, sob orientação da
Profa. Me. Valléria Araújo Oliveira.

GOIÂNIA,
2016

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DANÇA

**EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES DE UMA
ÁREA DO CONHECIMENTO PARA O PRIMEIRO NÍVEL DA EDUCAÇÃO
BÁSICA**

Trabalho apresentado para obtenção do título de Licenciada em
Educação Física pela Universidade Federal de Goiás, sob orientação da
professora Me. Valléria Araújo Oliveira

Esta Monografia foi revisada após a defesa em banca e está aprovada.

Goiânia, 03 de março de 2016.



Prof/a. (orientador/a)

Para todas as pessoas que tornaram possível a realização desse trabalho.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Deus, sem Ele, não teria chegado onde estou. A Ti toda honra e toda glória!

Agradeço aos meus pais e meus avós que me deram uma educação de princípios e valores. Eles que me ajudaram e ajudam da forma como podem, para que eu possa alcançar os meus sonhos.

Sou grata aos meus irmãos, que são pessoas muito importantes na minha vida. Que não nos falte a união!

Agradeço a meu amor, Marco Aurélio, que me presenteou com sua compreensão, apoio e paciência, estando ao meu lado em cada momento.

Sou grata a minha professora orientadora, Valléria, que em nenhum momento descreditou de mim e com sua sabedoria me auxiliou em tudo o que precisei.

Agradeço as amizades construídas ao longo da graduação, Nathália, Mariane, Ludmilla, Michele, Anny e Keila. Obrigada pelos conselhos, pela escuta, pelo apoio.

Agradeço aos professores (as) que fizeram parte de minha formação acadêmica. Com vocês, pude conhecer e refletir sobre diversos assuntos relacionados a educação, a Educação Física e para além delas. A partir dessa graduação, posso afirmar que não estou saindo como entrei.

RESUMO

Este trabalho situa-se no âmbito da pesquisa social. De modo que, esta pesquisa se desenvolveu a partir da disciplina curricular obrigatória – Estágio Supervisionado II que tem como objetivo vivenciar a prática pedagógica. A partir da observação das aulas de Educação Física na educação infantil de uma escola da rede municipal de educação na cidade de Goiânia-Goiás juntamente a um estudo bibliográfico da temática, por meio da prática docente, esta pesquisa teve como objetivo superar as lacunas observadas nas aulas da professora de Educação Física regente da educação infantil, estas foram: a acomodação da Educação Física em uma perspectiva apenas psicomotora, não estabelecendo relação dessa área do conhecimento com a compreensão dos conteúdos da cultura corporal, a falta de uma sequência pedagógica dos conteúdos, o tímido diálogo entre professora e os crianças. A partir desse estudo, foi possível compreender melhor sobre o contexto histórico, social, político e cultural da relação entre a educação infantil e a Educação Física, além de conhecer a realidade dessa relação em uma instituição escolar. Com isso, através da realização da prática pedagógica, como estagiária e pesquisadora, a reflexão sobre o trabalho que pode ser feito pela Educação Física no primeiro nível da educação básico, no qual se sugeriu mudanças para o preenchimento dos “espaços vazios” verificados nas observações das aulas de Educação Física da professora regente, o que propiciou com os resultados, em ponderações acerca da Educação Física e educação infantil e na desmitificação sobre a possibilidade de ensino da Educação Física nesse nível de ensino do viés apenas psicomotor, considerando os sujeitos envolvidos como históricos e detentores de conhecimentos.

Palavras-chave: educação física, educação infantil, prática pedagógica.

ABSTRACT

This work is located within the social research. So, this research was developed from the mandatory curriculum subject - Supervised Internship II which aims to experience the pedagogical practice. From the observation of physical education classes in early childhood education at a school of municipal education in the city of Goiânia, Goiás along the bibliographic thematic study, through the teaching practice, this research aimed to overcome the shortcomings observed in classes of Physical education teacher regent of early childhood education, these were: the accommodation of Physical education in only a psychomotor perspective, not establishing relation of this area of knowledge with an understanding of the body culture content, the lack of a pedagogical sequence of the contents, the shy dialogue between teacher and children. From this study, it was possible to understand better about the historical, social, political and cultural context of the relationship between children's education and physical education, and know the reality of this relationship in a school institution. Thus, by performing the pedagogical practice as an intern and researcher, reflection on the work that can be done by physical education on the first level of basic education, which suggested changes to fill the "gaps" checked the observations the classes of Physical education regent teacher, which led to the results in considerations about physical education and early childhood education and demystification about the possibility of teaching of physical education in this educational level only psychomotor bias, considering the subjects involved as historical and holders of knowledge.

Keywords: physical education, early childhood education, pedagogical practice.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CMEIs	Centros Municipais de Educação Infantil
CONPEEX	Congresso de Pesquisa, Ensino e Extensão
DCEFIA	Diretrizes Curriculares para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência
DCNEIs	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DEI	Departamento de Educação Infantil
DNC ou DNRC	Departamento Nacional da Criança
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
LBA	Legião Brasileira de Assistência
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
PCN's	Parâmetros Curriculares Nacionais
PE	Pré-escola
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PRÓ-PET Saúde	Programa de Educação para o Trabalho em Saúde
SME-GOIÂNIA	Secretaria Municipal de Educação de Goiânia
UFG	Universidade Federal de Goiás

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO I - NO ÂMBITO DA INFÂNCIA: CONHECIMENTOS SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL E A EDUCAÇÃO FÍSICA	16
1.1. A INFÂNCIA E A EDUCAÇÃO INFANTIL.....	16
1.2. EDUCAÇÃO FÍSICA, INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL	31
CAPÍTULO II - COMPREENDENDO ALGUNS DOCUMENTOS NORTEADORES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA: OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, DIRETRIZES CURRICULARES MUNICIPAIS E O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO DA PESQUISA	40
2.1. OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (EDUCAÇÃO FÍSICA).....	40
2.2. AS DIRETRIZES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL E DA INFÂNCIA E DA ADOLESCÊNCIA	44
2.3. O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO	47
CAPÍTULO III - NO CHÃO DA ESCOLA: UMA ANÁLISE DOS DADOS PESQUISADOS	52
3.1 A METODOLOGIA UTILIZADA.....	52
3.2. APRESENTANDO A INSTITUIÇÃO DA PESQUISA.....	55
3.3. UM OLHAR SOBRE AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA PROFESSORA REGENTE DA ESCOLA	58
3.4. A INTERVENÇÃODE AULAS: UMA PROPOSTA EDUCATIVA A PARTIR DE UMA OUTRA PERSPECTIVA	67
CONSIDERAÇÕES FINAIS	79
REFERÊNCIAS	82
APÊNDICE A – ROTEIRO DE OBSERVAÇÕES DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA	86
APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM A PROFESSORA DE EDUCAÇÃO FÍSICA REGENTE DA ESCOLA	87
ANEXO A – FOTOS DO PÁTIO COBERTO POR TENDAS	88
ANEXO B – FOTOS DO PÁTIO ABERTO	89
ANEXO C – IMAGEM DE DESENHO FEITO POR UMA CRIANÇA	90

ANEXO D – TERMO DE CONSENTIMENTO INSTITUCIONAL PARA A PESQUISA	91
ANEXO E – TERMO DE CONSENTIMENTO DOS SUJEITOS PARA A PESQUISA.....	92

INTRODUÇÃO

A Educação Física sempre esteve presente ao longo de minha jornada educativa institucionalizada. Foi uma disciplina que obtive notas acima da média, durante o período da educação básica, porém as recordações que tenho me fazem sentir que ela não me causou impactos positivos, tais como pensar em prestar vestibular para a área.

Me recordo de aulas que eram um misto de “rola a bola”, segregação dos “melhores e piores”, aulas que não possuíam nenhuma intencionalidade didática exposta pelo professor, professores que dispersavam mais que as crianças, aulas em que o professor treinava os meninos que iriam jogar em algum campeonato e as meninas ficavam só como torcida, aulas que eram jogo de queimada, vôlei ou futebol, enfim, não trago boas lembranças da Educação Física no meu contexto histórico escolar.

Fiquei em dúvidas sobre muitos cursos para prestar vestibular, e nenhum deles, entrava a licenciatura, mesmo tendo uma irmã que iria se graduar em licenciatura e que me incentivava a fazer algum curso nessa área. Acabei indo para o caminho da Publicidade e Propaganda na Universidade Federal de Goiás (UFG) e de Gestão de Turismo, no Instituto Federal de Goiás. No primeiro consegui passar apenas na primeira fase e no outro fui aprovada para a entrada na graduação, respectivamente.

Com um ano de curso em Gestão de Turismo, resolvi prestar vestibular novamente, mas agora, para tentar uma vaga na UFG. Fui instigada a tentar entrar no mesmo curso que meu cunhado fazia na época, Educação Física licenciatura. Fui convencida de que era um curso muito bom e que a área de atuação profissional era muito extensa. Dessa forma, fiz o vestibular e entrei na graduação que atualmente estou.

Entre animada com o curso, com as oportunidades que ele me oferecia, entretanto, ainda não tinha certeza se queria ser professora futuramente. Me envolvi em um projeto de extensão, de monitoria voluntária em natação infantil na Faculdade de Educação Física e Dança da UFG, que foi muito bom para meu crescimento pessoal e profissional, porém ainda não me sentia envolvida com a Educação Física.

Com a saída desse projeto de extensão, entrei como estagiária em um outro projeto, o Programa de Educação para o Trabalho em Saúde (PRÓ-PET Saúde). Neste trabalho, comecei a me sentir mais envolvida, estimulada, animada com o curso. Tive experiências bastante positivas tanto para crescimento pessoal quanto profissional. Aprendi, conheci, experimentei, vivenciei e pesquisei sobre a área da saúde e como a Educação Física faz parte dessa área.

Além de ser inserida em um ambiente em que havia a interação entre diversos cursos da área da saúde. Assim segui, até surgir uma oportunidade de estágio na primeira etapa da educação básica do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da UFG, no Departamento de Educação Infantil, da UFG

A partir do estágio no DEI que inclusive é o meu local de trabalho atual, consegui me situar como professora. Tenho autonomia para planejar, para pôr em prática o que planejei, faço mediações diretas com as crianças, tenho ambiente favorável para falar, ser ouvida, para aprofundar estudos na área da educação, sobretudo na área da educação infantil, contribuindo para isso, a participação em grupos de estudos com demais estagiários, cujo intuito é a leitura de textos e discussões sobre temas como: sexualidade e gênero; interação educador/criança; literatura infantil e faz de conta; além de outros temas que envolvam o desenvolvimento de ensino e aprendizagem e práticas pedagógicas voltadas as crianças.

No DEI, tenho a oportunidade de apresentar trabalhos, como apresentei juntamente com outros professores, um sobre o Plano de Ação de um agrupamento da instituição, no Seminário de Estágio da Faculdade de Educação e outro no 12º Congresso de Pesquisa, Ensino e Extensão (CONPEEX), sobre o trabalho realizado nessa instituição, a partir de atividades lúdicas vinculadas com o projeto pedagógico do DEI. Ademais, eu posso acrescentar o que sei da minha área nesse espaço, que é rico para as mais diversas aprendizagens, me proporcionou ainda, a desinibição de estar em frente a um grupo de pessoas para dar “aula” sobre determinado assunto.

Isto posto, não demorou muito para querer me aprofundar em Educação Física no contexto da educação infantil. Surgiu então, a curiosidade de fazer a monografia acadêmica, sobre o trabalho dos professores de Educação Física em Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) de Goiânia, Goiás. Porém, ao conversar com algumas professoras formadas nessa área, fui informada de que os professores de Educação Física não são vistos frequentemente em atuação profissional em CMEIs, em Goiânia, apenas em escolas de ensino infantil da rede particular. Isto é apontado no documento feito pela Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (SME) na gestão de 2001-2004, chamado “Saberes Sobre a Infância: a Constituição de uma Política de Educação Infantil”, no qual Calixto (2008, p.53-54) cita em seu estudo.

Segunda a autora citada anteriormente, os autores dessa proposta para a educação infantil de Goiânia elencaram algumas justificativas para a ausência de professores especialistas, como os de Educação Física e Artes:

No contexto de elaboração deste documento pela Secretaria Municipal de Educação, os responsáveis pela construção da Proposta de educação infantil decidiram retirar os professores especialistas (professor de educação física e de artes) dos CMEI's de Goiânia. As justificativas da SME para essa retirada foram: somente os pedagogos são habilitados a trabalhar na educação infantil; existe uma necessidade de vínculo entre a criança e o professor nesta fase, afirmado pela unidocência; fragmentação do conhecimento; e por fim o fator custo, onde segundo a Secretaria Municipal de Educação ficaria muito oneroso para o Município permitir a presença de diversos professores especialistas nos CMEI's.

Consequentemente, não fora possível realizar a pesquisa em CMEIs. Entretanto, surgiu a possibilidade, a partir da disciplina de Estágio Supervisionado II, na qual seu campo de estudos foi numa escola municipal de Goiânia, que possui educação infantil, atendendo a crianças com idade a partir dos quatro anos, a qual há aulas de Educação Física ministradas pelos próprios professores de Educação Física, onde foi possível também lecionar aulas propostas não só para o estágio, mas também para o presente trabalho. Desta forma, este estudo tem como título: Educação Física na educação infantil: uma proposta para a ampliação dos conhecimentos. No qual buscou a solução para o seguinte problema: Como lecionar aulas que ampliem os conhecimentos sobre a Educação Física dentro da educação infantil?

Com base nos referenciais utilizados neste estudo, foi possível compreender a criança como um ser histórico, social, em desenvolvimento. No desenrolar do seu crescimento estão as interações, as relações, o cotidiano que a ela é apresentado e por ela é construído junto as outras pessoas de diferentes idades, ou seja, a criança a partir da realidade vivida, constrói e reconstrói o seu presente. Tudo o que é apresentado ou vivenciado por ela vai fazer parte do seu desenvolvimento. Assim, a criança atribui sentido próprio aos elementos da cultura.

A Educação Infantil, que faz parte do Capítulo da Educação na Constituição Federal/1988, em seu Art. 206, inciso IV, o qual assegura a “educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade” (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006); tornando-se parte da Educação Básica na LDB/1996, deve possibilitar experiências, vivências, deve procurar dar respostas sobre o que ocorre no mundo, espaço e com elas mesmas, enquanto as crianças potencializam suas capacidades afetivas, cognitivas, motores e sociais. Ou seja, tem proposta de desenvolvimento integral da criança, sendo uma relação escola- família- comunidade. Dessa forma, em consonância é necessário que o repertório da criança seja ampliado com diversas possibilidades de saberes sobre diferentes manifestações existentes, valorizando as linguagens, o lúdico, as brincadeiras, a

cultura infantil, oportunizando a autonomia para pensar, problematizar, interagir, se apropriar e ser capaz de transformar.

A Educação Física apresenta caminhos diversos para o seu ensino, seu campo é diversificado. Possibilita o exercício de corpo-mente, do conhecimento sobre a realidade vivida, participando do desenvolvimento integral das crianças. Sendo assim, é importante o professor ter uma didática adequada, um bom relacionamento com as crianças, dominar o conteúdo que ele ministra, planejar suas aulas, conhecer as pessoas nas quais dará aula e a realidade do espaço, além de que deve existir a interação entre o que o professor conhece com o que as crianças apresentam, isso perpassa desde os anos iniciais de ensino, no qual é em muitas vezes o primeiro contato das crianças com uma instituição de ensino escolar.

Assim, para construir a pesquisa foi realizada uma revisão bibliográfica em artigos impressos e online, livros, documentos e legislações que contribuíram efetivamente para a compreensão de assuntos que são ligados a criança/ infância, educação infantil e Educação Física, ademais assuntos pertinentes à educação, como didática e metodologia e algumas perspectivas teóricas. Possibilitando assim, a problematização das aulas de Educação Física observadas na pesquisa de campo, colaborando também, para propor aulas, sob uma abordagem diferente do que foi observada nas aulas da professora de Educação Física regente da escola.

Esta pesquisa se fundamentou na perspectiva materialista histórico-dialética e foi caracterizada por ser de ordem qualitativa, visto que se voltou para um trabalho com relevância na pesquisa-ação. Ocorreu em duas etapas a campo: a primeira que foi voltada para observações de aulas ministradas pela professora de Educação Física. E a segunda que foi a realização da intervenção de aulas construídas para as turmas da educação infantil, enquanto estagiária e pesquisadora.

O estudo foi realizado em uma escola municipal de Goiânia, onde possui turmas da educação infantil, denominadas PE 4 e PE 5¹, que constituem a pré-escola, classificação que não é mais utilizada, com isso, usa-se somente educação infantil.

Os objetivos específicos foram os seguintes: analisar diretrizes, as legislações, documentos oficiais sobre criança, educação infantil e Educação Física; analisar aulas de Educação Física para crianças de quatro a cinco anos; construir e aplicar práticas pedagógicas

¹ A sigla “PE” significa pré-escola para crianças de quatro e de cinco anos, respectivamente. Já faz algum tempo que não se utiliza a denominação pré-escola para o ensino de crianças menores de seis anos e sim se diz, educação infantil.

em Educação Física para crianças de quatro a cinco anos, a partir da problematização das aulas observadas.

Esse trabalho está dividido em três capítulos. O primeiro capítulo, denominado “No âmbito da infância: conhecimentos sobre a educação infantil e a Educação Física”, pretendeu-se percorrer os caminhos históricos da infância, da educação infantil e da Educação Física no mundo e no Brasil, além de relacionar a Educação Física com o ensino infantil, incluindo algumas legislações e documentos oficiais, além de comentar sobre abordagens teóricas da educação que foram pertinentes para esse trabalho.

No segundo capítulo, chamado “Compreendendo alguns documentos norteadores da prática pedagógica: os Parâmetros Curriculares Nacionais, Diretrizes Curriculares Municipais e o Projeto Político Pedagógico da instituição de ensino da pesquisa” foram analisados outros documentos necessários para a pesquisa, sendo os Parâmetros Nacionais Curriculares (Educação Física), as Diretrizes Curriculares para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência e o Projeto Político Pedagógico da instituição de ensino pesquisada.

O terceiro capítulo denominado “No chão da escola: uma análise dos dados pesquisados” contempla a metodologia utilizada, a apresentação e análise do que foi pesquisado na escola e nas aulas de Educação Física com a professora regente da escola e na intervenção como estagiária e pesquisadora, baseado nos referenciais teóricos utilizados. E após esse capítulo, apresento as considerações finais que tecem comentários relevantes para fechamento desse estudo.

Acreditou-se ser interessante analisar como tem sido as aulas de Educação Física na educação infantil em uma escola e vivenciar a experiência de lecionar, propondo momentos diferentes do que as crianças estavam acostumadas, a partir de outras perspectivas que contribuíssem para uma interação entre conhecimentos, considerando a criança como sujeito atuante no mundo, respeitando o direito dela em ter uma formação integral, levando em conta os aspectos sociais, políticos, culturais, afetivos.

Ainda, provocar uma discussão acerca do assunto Educação Física/educação infantil favorecendo a compreensão sobre a importância da área no ensino infantil, desmistificando a Educação Física da possibilidade de ensino apenas pelo viés recreativo ou psicomotor para o nível educativo em questão. Além de que, com esse trabalho, pretende-se colaborar para a formação humana e profissional sobre esse tema que durante a graduação pouco foi discutido.

CAPÍTULO I - NO ÂMBITO DA INFÂNCIA: CONHECIMENTOS SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL E A EDUCAÇÃO FÍSICA

Nesse capítulo, acreditou-se na necessidade de apresentar a trajetória histórica desse nível da educação básica, que sofreu e ainda é suscetível a sofrer mudanças. Além disso, considerou-se importante compreender a concepção de criança e de infância, que são discursos marcantes quando se pensa em educação infantil e especificamente pensando na realização de trabalhos pedagógicos nesse nível de ensino, como foi feito nessa pesquisa. Com esse capítulo, pretende-se caminhar no sentido da infância, educação infantil, para então, adentrarmos na Educação Física e sua relação com esse nível de ensino.

1.1. A INFÂNCIA E A EDUCAÇÃO INFANTIL

Ao longo da história da humanidade, a concepção de criança e o significado de infância mudou drasticamente. Ao pesquisar sobre o assunto, percebeu-se que há alguns autores apresentam diferentes abordagens sobre infância e criança. Um autor que é bastante comentado em relação a esse assunto e que foi alvo do trabalho realizado por Rocha (2002) e apresentado aqui é Phillippe Ariés (1981). Além dele, será apresentado alguns apontamentos de Moysés Kuhlmann Junior (2000).

Ao longo dos anos, a concepção de criança e de infância foi se modificando. O pensamento da criança como um ser desprovido de opinião, de conhecimento, não dando valor para a função de sujeito sociocultural que ela possui, e que interagem nas relações sociais, perdurou durante muito tempo. Com o desenrolar da história, essa visão foi mudando e surgiram também abordagens teóricas e estudos científicos para nortear ações que permitam o discurso contrário ao que foi citado anteriormente. Porém, apesar dos estudos e na evolução dos tempos, ainda existem pensamentos e práticas que não percebem a criança como um ser que tem muito a contribuir, que possui historicidade, que tem propriedade sobre sua condição de ser humano e nas relações com o outro.

Em alguns dos períodos dos quais ocorreram importantes transformações históricas, do século XII ao XVII, a criança, segundo comentado no trabalho de Rocha (2002), a partir

dos sete anos, era vista como um ser utilitário para as tarefas domésticas, do trabalho, cumprindo as obrigações que para ela eram denominadas. Ou seja, a criança a partir desta faixa de idade já estava inserida na vida adulta, sendo que não havia estranhamento das pessoas com relação a faixa de idade, as funções biológicas, ao que poderia ou não ser feito, ouvido pelas crianças, até porque, aos sete anos, a criança não estava mais na fase da infância e sim na fase adulta. A criança que já não possuía dependência física dos pais, poderia estar inserido na vida adulta.

Assim, segundo Ariés (1981) citado por Rocha (2002, p.54):

[...] a primeira idade é a infância que planta os dentes, e essa idade começa quando nasce e dura até os sete anos, e nessa idade aquilo que nasce é chamado de *enfant* (criança), que quer dizer não falante, pois nessa idade a pessoa não pode falar bem nem formar perfeitamente suas palavras[...].

Ou ainda, seguindo Oliveira (2005, p.97) que analisa a questão do significado da palavra *enfant* ou *infant* “se partimos do entendimento de que a humanidade se constitui na e através da linguagem, a ausência desta transmite simbolicamente, no sentido do termo *infant*, a idéia de criança como um ser desprovido da condição de sujeito de relações sociais”.

Neste sentido, Rocha (2002) reflete que a infância desta época, pensada como a fase onde a criança não tem uma fala desenvolvida, se caracterizava por não existir a racionalidade em suas manifestações. Dessa forma, a vida adulta se caracterizava pelo oposto à irracionalidade. Visto que, o homem adulto poderia pensar, transformar, trabalhar e a criança não era capaz de realizar nenhuma dessas tarefas.

A relação entre as crianças na “fase adulta” e os adultos não possuía diferenças. Não se tinha a preocupação em medir palavras, atitudes, comportamentos, nem na forma de se vestir. De acordo com Rocha (2002, p.55):

Os adultos se relacionavam com as crianças sem discriminações, falavam vulgaridades, realizavam brincadeiras grosseiras, todos os tipos de assuntos eram discutidos na sua frente, inclusive a participação em jogos sexuais. Isto ocorria porque não acreditavam na possibilidade da existência de uma inocência pueril, ou na diferença de características entre adultos e crianças.

Os estudos de Rocha (2002) apontam que com relação a família, não se tinha tantos laços afetivos, íntimos, fortes. A criança era substituível. Se não se adequava as demandas da sociedade, então não servia. Com isso, a taxa de mortalidade nessa época era muito alta, além do infanticídio ser frequente. E ao que parece, muitas pessoas não se importavam com a morte das crianças, isso era visto como algo natural. Não se tinha um sentimento de infância. Assim:

Sentimento de infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças; corresponde, na verdade, à consciência da particularidade infantil, ou seja, aquilo que distingue a criança do adulto e faz com que a criança seja considerada como um adulto em potencial, dotada de capacidade de desenvolvimento. [...] Se, na sociedade feudal, a criança exercia um papel produtivo direto (“de adulto”) assim que ultrapassava o período de alta mortalidade, na sociedade burguesa ela passa a ser alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para uma atuação futura. (KRAMER, 1995 *apud* OLIVEIRA, 2005, p.98)

Essa realidade foi mudando, a partir do século XVII, havendo o interesse dos meios políticos e da Igreja. Com isso, a preocupação com a manutenção da vida das crianças se intensificou. Os adultos começaram a ver a criança como um ser que precisava de cuidados, de proteção. Entretanto, a preocupação com a criança e o seu futuro não é datada a partir do século XVII, mas em tempos muito mais distantes que esse:

[...] a percepção da infância pelos adultos existia em idades mais remotas, ou seja, havia a preocupação com a sobrevivência da criança, com a sua educação, sua religiosidade, os cuidados com o seu corpo, com sua alimentação, enfim, com uma época de aprendizagens, com brinquedos, roupas e construção de móveis e objetos apropriados à criança. (KUHLMANN JR.,1998 *apud* ROCHA, 2002, p.57)

Pensa-se que se transformaram as relações entre a criança e família e a sociedade, as formas de educá-la e seu lugar social. Porém é interessante comentar que as transformações não foram apenas sociais, mas também econômicas, políticas e culturais. E tudo isso influenciou no modo de educar as crianças, visto que o modo de produção da sociedade e a “posição” econômica das famílias influenciou e ainda influencia o tipo de educação destinada às crianças. Por exemplo, as famílias de classe alta ensinavam as crianças a cuidar do patrimônio da família, dos bens, e as que nasciam em classes mais baixas eram ensinadas a trabalhar.

Nesse sentido, junto ao sentimento de infância, aparece o moralismo. Assim, conforme Oliveira (2005, p.99) “a partir do século XVII a educação da infância passou então a constituir preocupação [...], na perspectiva da moralização, a infância passou a constituir objeto de estudo da pedagogia moderna”. Deste modo, a moralização das crianças, sejam elas pobres ou ricas, era papel dos adultos. Logo, podemos refletir que a partir das modificações ocorridas na trajetória histórica da infância, a preocupação com a educação foi aumentando.

O intelectual Jean Jacques Rousseau apresentou um olhar diferenciado sobre a criança e suas necessidades e particularidades. Para ele, era extremamente necessário entender que a infância é uma fase na qual deve haver estudos e compreensão de suas especificidades dessa fase da vida.

Com o surgimento das instituições para cuidado das crianças, foi se delineando mais claramente as funções e os objetivos dessas instituições, além de diferentes pedagogias, uma vez que os meios políticos, culturais, sociais e econômicos influenciavam o caminho da educação. Relacionado a isso, perpassa a questão das instituições educacionais estarem ligadas à burguesia e as instituições assistencialistas à classe mais baixa (OLIVEIRA,2005).

Ou como Souza (2012, p.25-26):

O surgimento dessas instituições teve estreita relação com vários aspectos, entre eles: as concepções de infância na história, a estruturação familiar, a configuração da população em determinados períodos históricos, o processo de urbanização e industrialização nas cidades, as relações de trabalho, as relações de produção, as relações de classe e as relações culturais, sem deixar de considerar que o surgimento das instituições para atendimento da infância mantém relações com a história das demais instituições educacionais.

O desenrolar da infância perpassa pela formação para o trabalho, para cuidar dos bens da família ou para ajudá-la no sustento da casa, caminhando para o processo de escolarização, como citado anteriormente, o surgimento das instituições recebeu várias influências, com relação a infância é clarividente que também sofreu mudanças dos tempos antigos para a contemporaneidade. Se verifica isso, por exemplo, na influência exercida pelas mídias no contexto da infância atual.

No Brasil, a partir da época colonial, a educação inicialmente era dada pelos jesuítas que vieram de Portugal, trazendo junto a eles, órfãos portugueses para auxiliarem no processo de disciplina e moralização dos indígenas, os abordando com a sua religião e sua cultura.

O projeto educacional jesuítico era chamado de *Ratio Studiorum* e consistia em um documento que norteava o trabalho que foi realizado pela Companhia de Jesus, nas chamadas escolas elementares.

As escolas elementares eram públicas e quem as bancavam era a Coroa portuguesa. Acreditava-se que a educação dos indígenas na infância era algo importante, pois assim seria mais fácil o processo de adequação aos costumes e religião dos jesuítas.

Com a expulsão dos jesuítas do Brasil, pelo Marquês de Pombal, a forma de ensino mudou, desse modo, o sistema de ensino por aulas régias, assumiu o lugar do modelo jesuítico. Nesse contexto, quem lecionava eram os alunos formados no outro sistema de ensino.

O ensino nesses modelos enfrentou muitas dificuldades, pois não havia uma boa estrutura educacional e isso perdurou-se até chegada da família real portuguesa, que propôs a construção de instituições educacionais, no interesse de montar uma “infraestrutura cultural para a Corte, que favoreceu também a construção de Academias Militares, Cursos Superiores, Escolas de Direito e de Medicina”. (SOUZA, 2012, p.28)

Após a Independência do Brasil, ocorreram transformações na educação que pudessem melhorá-la, pois não estava bem. Isto posto, no artigo nº 179 da primeira Constituição Brasileira de 1824 foi “instituído a gratuidade da instrução primária para todos os cidadãos” (SOUZA, 2012, p.28).

Nesse momento, não haviam professores suficientes e o método utilizado era o Lancasteriano, que consistia em um ensino no qual existiam monitores que estavam à frente nos estudos, que faziam o papel de ensinar os que ainda não estavam em um nível avançado de aprendizagem. A partir de decretos, em 1826, a educação foi dividida em quatro graus: primário, liceu, ginásio e academia.

Com o Ato Adicional à Constituição, em 1834, a instrução primária e secundária era responsabilidade de cada província, e o ensino superior da administração nacional. O que prejudicou a educação primária e secundária. (ROMANELLI, 1993 *apud* SOUZA, 2012, p.29)

Em 1854, ocorreu mais uma reforma no ensino, que agora era obrigatório e precisava de professores habilitados para a realização dele.

A Lei do Ventre Livre de 1871, fez com que muitas crianças negras fossem deixadas em instituições que amparavam as crianças abandonadas, também chamadas Rodas de Expostos.

Em meio às mudanças sociais, econômicas, culturais e políticas, demandou-se de ações que pudessem “proteger” as crianças. Por conseguinte,

[...] o período que antecede à Proclamação da República, já era possível perceber algumas iniciativas isoladas de [...] proteção à infância, muitas delas orientadas ao combate das altas taxas de mortalidade infantil da época, com a criação de entidades de amparo” (OLIVEIRA, 2002, p.92 *apud* SOUZA 2012, p.29).

No período republicano brasileiro, surgiram as primeiras instituições, como: creches, escolas maternais e jardins de infância, influenciadas inicialmente por ideias europeias e posteriormente norte-americanas. Segundo Kuhlmann Jr. (2000, p.8) “criam-se as primeiras instituições, chegando a contar ao menos 15 creches, em 1921, e 47 em 1924, distribuídas por várias capitais e algumas cidades do país. ”

No século XX, a chamada pedagogia da submissão² advinda do assistencialismo científico, proposta de instituições populares por meio de eventos internacionais, promovia a educação das pessoas pobres sem gastar muito e que as preparavam para a aceitar a exploração que ainda aconteceria a elas.

Kuhlmann Jr. (2000, p.8):

A concepção da assistência científica, formulada no início do século XX, em consonância com as propostas das instituições de educação popular difundidas nos congressos e nas exposições internacionais, já previa que o atendimento da pobreza não deveria ser feito com grandes investimentos. A educação assistencialista promovia uma pedagogia da submissão, que pretendia preparar os pobres para aceitar a exploração social. O Estado não deveria gerir diretamente as instituições, repassando recursos para as entidades.

Ainda aconteceu o movimento higienista, que buscava, a partir dos interesses daquela sociedade, melhorias na saúde das pessoas, especialmente crianças, preocupando-se com a forma de habitações, de saúde, de alimentação, em como a criança se apresentava socialmente. Esse movimento foi liderado por pessoas envolvidas na área da saúde. De acordo com Junior (2007, p.5):

²Segundo Kuhlmann Jr. (1999) citado por Costa (2004, s/p), a pedagogia da submissão está relacionada a proposta assistencialista de educação para as crianças pobres. Submetendo as crianças a humilhação para depois “presenteá-las” com o atendimento que era oferecido.

Preconizando normas e hábitos que colaborariam com o aprimoramento da saúde coletiva e individual, o “movimento higienista” era altamente heterogêneo sob o ponto de vista teórico (nos seus fundamentos biológicos e raciais) e ideológico (liberalismo e antiliberalismo).

Um dos assuntos exaltados por esse movimento era a importância da maternidade, do papel da mulher, de sua função no contexto da família. Com isso, a partir de Calixto (2008) havia a contrariedade de algumas famílias deixarem os filhos nas creches e se precisassem que fizessem apenas as famílias que realmente estavam necessitando, como as mães trabalhadoras. Como Kuhlmann Jr. (2002, p.8) pontua, desde 1932, a legislação trabalhista previa que deveriam “ter creches em locais onde trabalhassem 30 ou mais mulheres”.

Sabe-se ainda, que de acordo com as transformações econômicas, sociais e políticas, surgiram demandas e conseqüentes lutas por melhorias na vida da sociedade. Dessa forma, os trabalhadores lutaram por mais creches, onde pudessem deixar seus filhos enquanto trabalhavam, por conseguinte, se instalaram as creches com intuito inicialmente assistencialista. Somente em 1930, foi criado o Ministério da Educação e Saúde, que deu um tom de mais responsabilidade sobre essas instituições.

Além desse ministério, foram criados outros que segundo Calixto (2008), possuíam o discurso de formação de crianças que são o futuro, que devem salvar a pátria, ou seja, uma ideia baseada no que a criança vem a ser e não no que ela é.

Em 1940, foi criado o Departamento Nacional da Criança (DNC) ou (DNCr) que “centralizou o atendimento à infância brasileira por 30 anos” (KRAMER, 2003 citado por SOUZA, 2012, p.42). Além disso, esse órgão possuía várias funções:

[...]unificar os serviços de assistência social, bem como fiscalizar as instituições de atendimento da infância no país, voltadas para a assistência médico-higienista, com campanhas de vacinação, combate à desnutrição, pesquisas médicas e construção de maternidades. (KRAMER, 2003 *apud* SOUZA, 2012, p.42)

Com o passar do tempo, foi se “descaracterizando” uma instituição atender aos pobres e outra aos ricos. Com isso, mais tarde, foi modelando-se a classificação das faixas etárias e as instituições que atenderiam crianças de zero a seis anos, sendo, berçário, maternal, jardim e pré.

Dentre essas instituições surgiu o chamado Parque Infantil que propunha receber crianças de 3 a 12 anos, em um mesmo espaço. A partir de 1940, o Departamento de Cultura projetou mais uma instituição, porém essa reuniria várias outras instituições em um mesmo espaço, essa instituição se chamava Casa da Criança. Dessa maneira, até 1953 os projetos nesse sentido, não se desvinculavam da educação e da saúde, até porque, era um ministério para as duas áreas:

O parque infantil, na década de 1940, expande-se para outras localidades do país como o interior do estado de São Paulo, o Distrito Federal, Amazonas, Bahia, Minas Gerais e Recife e Rio Grande do Sul. Em 1942, o DNCr projeta uma instituição que reuniria todos os estabelecimentos em um só: a Casa da Criança. Em um grande prédio seriam agrupados a creche, a escola maternal, o jardim-de-infância, a escola primária, o parque infantil, o posto de puericultura e, possivelmente, um abrigo provisório para menores abandonados, além de um clube agrícola, para o ensino do uso da terra. Os médicos do DNCr não se ocuparam apenas da creche, mas de todo o sistema escolar, fazendo valer a presença da educação e da saúde no mesmo ministério, só desmembradas em 1953, quando o DNCr passa a integrar o Ministério da Saúde até o ano de 1970, quando é substituído pela Coordenação de Proteção Materno-Infantil. (KUHLMANN JR.,2000, p.9)

Em 1967, a partir do Plano de Assistência ao Pré-Escolar, promoveu a implantação de Centros de Recreação³, que foi instituído como o papel das igrejas e em articulação com a Divisão de Educação Física, do Ministério da Educação. Essa proposta foi pensada como extremamente necessária, porém Kuhlmann Jr. (2000) comenta que pouco foi feito, antes de ser implantada efetivamente. Observa-se que a recreação já aparece apoiada no trabalho da Educação Física.

Outro programa surgiu em 1977, denominado Projeto Casulo, publicado em texto pela Legião Brasileira de Assistência (LBA), que propunha o desenvolvimento de práticas assistencialistas para crianças menores de sete anos, de baixa renda. Além do mais, precisava-se desse projeto para abrandar os conflitos sociais que ocorriam e que poderiam ocorrer (KUHLMANN JR.,2000, p.10). Ademais, o projeto pretendia atender o maior número de

³ Os centros de recreação, segundo Rosemberg (1992, p.24) “deveriam apresentar as seguintes características: criação de unidades simples, em forma de galpão, abrigadas pelas igrejas (por serem, de acordo com o documento do DNCr, entidades de maior difusão nacional) visando atender as necessidades físicas e psicossociais do pré-escolares, ‘evitando-se-lhe fiquem abandonados, ou semi-abandonados’.” Além disso, a autora também pontua que para as atividades de recreação, contava-se com o órgão especializado, a Divisão de Educação Física.

crianças carentes, envolvendo várias propostas sociais. Souza (2012, p.66) descreve sobre o assunto:

[...]os objetivos do Projeto Casulo estavam voltados para a compensação de carências da camada mais pobre da população atendendo o maior número possível de crianças. Nesse sentido, prestava assistência às crianças menores de sete anos em programas de baixo custo, sendo que os cuidados envolviam higiene, alimentação, atendimento médico e odontológico e tinham como perspectiva prevenir a marginalidade, bem como promover tempo disponível para que as mães pudessem trabalhar.

A autora citada anteriormente comenta também, que o Projeto não tinha finalidade de preparar para uma próxima fase de educação, apesar de focar na “pré-escola a solução dos problemas relativos ao fracasso escolar no ensino de 1.º grau⁴”. Ainda no Projeto, a recreação novamente aparece em um projeto assistencialista e nesse, ela é um princípio pedagógico juntamente com a supressão de déficits de nutrição. (SOUZA, 2012, p.66)

Nesse período, eram confirmados a desigualdades vividas e que foi documentada pela Doutrina de Segurança Nacional, da Escola Superior de Guerra, em 1976 (KUHLMANN JR.,2000, p.10). Assim, percebeu-se que deveriam ser feitas outras propostas para que o governo conseguisse “maquiar” as desigualdades e explorações sociais e pudessem conter qualquer tipo de conflito. Entretanto, o governo não conseguiu tanto sucesso em suas realizações.

No contexto a seguir, as instituições de educação infantil era um meio de transformação social e política. A educação era uma forma de se ter uma sociedade mais igualitária, em que as mulheres pudessem trabalhar e não tivessem como somente designações a elas as atividades domésticas. Além disso, ocorre uma expansão dessas instituições que passam a lugares focados apenas para as crianças pobres, como as creches, mas para as outras classes também. Expandindo nesse sentido, as pré-escolas.

As creches e pré-escolas se caracterizavam por diferentes funções e propostas. As creches funcionavam por um caminho ainda assistencialista, atendendo crianças de 0 a 3 anos e as pré-escolas caminhavam para propostas mais educacionais e atendiam crianças de 4 a 6 anos (CALIXTO, 2008, p.34).

Porém, Calixto (2008) comenta que as pré-escolas não tinham recursos humanos apropriados para alcançar resultados positivos, pois não contratavam pessoas qualificadas

⁴ Denominação antiga da educação fundamental.

para o trabalho, não se remunerava bem quem trabalhava nesse tipo de educação. Além do mais, não se tinha uma política integrada, que articulasse com outras propostas para uma melhor educação dentro da sociedade, havendo ainda a falta de pessoal com qualificações para poder trabalhar. O problema se estendia também no âmbito das creches.

Assim, as pessoas passam a reivindicar instituições de educação infantil, como benefício para os servidores públicos, no setor de serviços, para a classe operária. Kuhlmann Jr. (2000, p.11-12) comenta:

O atendimento educacional de crianças em creches a partir do seu nascimento passa a ganhar uma legitimidade social para além da sua destinação exclusiva aos filhos dos pobres. O programa dos Centros de Convivência Infantil, para atender os filhos de servidores públicos no estado de São Paulo, em várias secretarias; a conquista de creches em universidades públicas; a reivindicação em alguns sindicatos operários e do setor de serviços, como bancários, jornalistas, professores: eis alguns exemplos desse reconhecimento da instituição. Anteriormente não se pensava em generalizar a creche, destinada apenas às mães pobres que precisassem trabalhar. Não se cogitava de que mulheres de outra condição social pudessem querer trabalhar quando gerassem crianças pequenas, e, caso isso ocorresse, a solução deveria ficar no âmbito do doméstico, do privado.

Em 1979, o Movimento de Luta por Creches procurou lutar por mais políticas que atendessem com atenção e cuidado as crianças de 0 a 6 anos, visando a construção de creches nos locais onde as pessoas trabalhavam e moravam. Além disso, o movimento reivindicava a responsabilidade pelo auxílio da educação pelo Estado, que já constava na Constituição vigente, disponibilizando as creches, e as famílias que se sentissem dispostas poderiam incluir as suas crianças nesses espaços.

Por muito tempo, a ênfase permaneceu no cuidar deixando de lado o educar, pontuamos que o lema da educação infantil é cuidar e educar. Isso foi uma preocupação do movimento de luta por creches e das pessoas que atuavam na educação infantil até então, pois pensavam que deveriam haver mudanças nas abordagens dessas instituições, procurando estabelecer um caráter mais educacional. Assim, essa questão foi amplamente discutida, visto que, “educacional ou pedagógico são vistos como intrinsecamente positivos, por oposição ao assistencial, negativo e incompatível com os primeiros” (KUHLMANN JR. 2000, p.12).

Em 1990, os debates foram tomando o rumo da não separação do cuidar e educar e da importância de pensar e praticar os dois juntos, “se o cuidar também faz parte da educação da criança na escola fundamental, na educação infantil, que não é obrigatória, esse aspecto

ganha uma dimensão mais preponderante quanto menor a idade” (CARVALHO, 1999 *apud* KUHLMANN JR. 2000, p.13).

Para Sayão (1996, p.15) o cuidar, em razão de que as crianças dependem dos adultos para se alimentarem, para a higienização, para se vestirem. O educar, porque é direito da criança o acesso aos conhecimentos, a cultura. Assim, o professor deve ter a compreensão do que são e como podem ser feitos o cuidar e educar, sem fragmentá-los.

A concepção de “cuidado e educação” faz sentido por entender que é preciso “cuidar” das crianças que ainda são dependentes do adulto no que diz respeito a cuidados básicos, como alimentação, a higiene, o vestuário. É preciso, também, “educar” essas crianças porque são cidadãos e não podem ser privadas do direito inquestionável de terem acesso ao conhecimento, socialmente produzido e expresso pela cultura. [...] definir um perfil de profissional coerente com a concepção de “cuidado e educação”, compreendidos de forma integrada e indissociável e imbricados às práticas cotidianas da Educação Infantil. (SAYÃO, 1996, p.15)

O entendimento do professor sobre os conteúdos essenciais e indispensáveis para a educação infantil, que seja de forma acessível para as crianças dessa faixa de idade, especificamente das aulas de Educação Física, foi uma das preocupações desta pesquisa. Visto que, com a análise das aulas observadas em uma escola, onde oferece o ensino infantil, foi possível identificar algumas questões que influenciaram na segunda etapa da pesquisa a campo, na qual ocorreu a prática pedagógica de aulas. Nos próximos capítulos será comentado.

Continuando, nos anos a seguir de 1980, a transformação na forma de pensar sobre a educação infantil. O Estado se voltou com um olhar mais atento a realidade desse nível de ensino e passou a ter maior consciência sobre as abordagens nas políticas de educação para as crianças. Além do que, Souza (2012) pontua sobre a “crítica contundente e tardia” do modelo educacional compensatório e os questionamentos sobre a escolarização deste nível que começaram a ser presentes e instigadores de estudos e pesquisas para melhorar a educação brasileira.

Em 1989, a Constituição Brasileira é de grande importância para os períodos a seguir, pois inclui creches e pré-escolas no ensino básico, juntamente com o ensino fundamental e ensino médio. Crescendo ainda mais, a importância e a necessidade de acontecer estudos e avanços na área da educação infantil. Fortalecendo um trabalho que não se enfoque apenas na formação de crianças que vão de uma etapa para a outra. Com a

Constituição de 1989, a educação de crianças com idade de 0 a 6 anos é direito e dever do Estado, juntamente com a família:

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. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988 *apud* SOUZA 2012, p.83).

Nos anos 90 houve a elaboração de vários documentos de grande valia, que norteiam até hoje o trabalho na educação infantil e nos outros níveis de ensino. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990, é um desses documentos que representam avanço para a política educacional e para o trato com as crianças e adolescentes. Ele se importa com a atenção de forma integral à criança, entendendo que ela é um ser de direitos que devem ser respeitados, no âmbito educacional bem como em outros âmbitos. Além disso, o documento explicita que o Estado e a família possuem responsabilidade no cuidar e proteger a criança:

Art. 4.º - É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Capítulo IV - 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-se-lhes: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - direito de ser respeitado por seus educadores;

Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: [...] IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade. V - acesso aos níveis mais elevados da educação, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um. (BRASIL, 1990, s/p.)

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) n.º 9.394/1996 aprovada em 1996, no que trata da educação das crianças do primeiro nível de ensino básico, esclarece que a educação infantil

deve se preocupar com o desenvolvimento total da criança e não com a mera promoção para o ensino fundamental. Além disso, nela fica claro a divisão das faixas etárias, entre creches e “entidades equivalentes” e as pré-escolas, mais além, se preocupa também com o tipo de qualificação necessária para a atuação nesse nível de ensino. Mais adiante será abordado sobre a LDB e suas especificações ao tratar-se da Educação Física escolar.

Art. 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 físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30 - A Educação Infantil será oferecida em: I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II - pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade.

Art. 31 - Na Educação Infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao Ensino Fundamental.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries da educação fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 1996, s/p)

Em 1998, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil causou muitos questionamentos, pois segundo Souza (2012, p.88) “[...] o consideram um retrocesso nas políticas educacionais estabelecidas até então para a Educação Infantil”. A autora traz discussões de outros autores sobre o documento, que segundo eles, possui muitas controvérsias, por exemplo, em relação a constar no documento a defesa de que a criança é a sua centralidade, posto que não se deve render a educação infantil aos conteúdos escolares do próximo nível de ensino. Entretanto, apresenta uma concepção mais próxima da formação para o ensino fundamental.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs) de 1999, atualizadas em 2010, é mais um documento importante para pensarmos a educação infantil, e que norteiam as propostas pedagógicas da educação. Esclarecem que deve haver articulação entre diversos aspectos, que no ensino infantil é necessária a prática da educação e do cuidado juntas e não fragmentadas, além de que, reconhece que as crianças, bem como, todas as outras pessoas e unidades de educação possuem identidade própria e devem ser respeitadas. Souza (2012, p.88):

[...]as instituições de Educação Infantil devem promover práticas de educação e cuidado ‘que possibilitem a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/linguístico e sociais da criança’, entendendo a criança na sua totalidade como ser indivisível. Reafirmam, por fim, as estratégias de avaliação por meio de acompanhamento feito em registros sem a finalidade de promoção para o Ensino Fundamental.

O Plano Nacional de Educação (PNE), também marca as políticas em torno da educação infantil e em torno do que diz respeito a educação em seu todo. É um plano que norteia as políticas para a educação durante dez anos, sendo que com o fim desse tempo é feito um novo trabalho para determinar diretrizes, metas e estratégias para outros anos. De acordo com a Lei nº2014 - Art. 2º o PNE possui as seguintes diretrizes (BRASIL, 2014, s/p):

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- IV - melhoria da qualidade da educação;
- V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
- VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;
- VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
- IX - valorização dos (as) profissionais da educação;
- X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.

O Plano atual compreende o período de 2014 à 2024. Ele possui ainda, vinte metas que englobam questões significativas e necessárias para alcançar a qualidade da educação do país, formando cidadãos e promovendo o desenvolvimento não só das pessoas, mas do país. Em cada meta, se tem várias estratégias. Segundo o Ministério da Educação (2015, s/p.) são denominados quatro blocos de metas:

O primeiro grupo são metas estruturantes para a garantia do direito a educação básica com qualidade, e que assim promovam a garantia do acesso, à universalização da educação obrigatório, e à ampliação das oportunidades educacionais. Um segundo grupo de metas diz respeito especificamente à redução das desigualdades e à valorização da diversidade, caminhos imprescindíveis para a equidade. O terceiro bloco de metas trata da valorização dos profissionais da educação, considerada estratégica para que

as metas anteriores sejam atingidas, e o quarto grupo de metas refere-se ao ensino superior.

Assim, seguem algumas das metas importantes que tratam sobre investimentos na educação, garantindo um ensino de qualidade, para isso, se propõe a ampliação a ofertas de vagas para a educação infantil, investindo na qualificação dos profissionais docentes:

Meta 1: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE;

Meta 7: fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb;

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam;

Meta 17: valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE;

Meta 20: ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto - PIB do País no 5º (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio. (BRASIL, 2014, s/p), grifos da fonte).

Nota-se que a educação infantil se encontra na primeira meta e propõe o maior acesso a creches e pré-escolas para todos e não só uma camada da população. Além disso, em suas estratégias ainda busca a valorização do profissional que trabalha na educação infantil bem como as próprias crianças que fazem parte da educação.

Vale comentar sobre o PNE de 2001 a 2011 que propôs no âmbito da educação infantil, segundo Souza (2012, p.91) ”um diagnóstico sobre a educação das crianças de zero até seis anos em estabelecimentos específicos e, ainda, vinte e seis metas para a área”. Nesse

período, ocorreu o aumento do número de creches e pré-escolas. Mesmo não atingindo todas as metas, esse PNE foi um marco na história da educação brasileira.

Necessita-se destacar que entre 2005 e 2006 ocorreram alterações sobre a faixa etária atendida na educação infantil e a obrigatoriedade da matrícula no ensino fundamental. Dessa forma, Souza (2012, p.97-98) explica:

A Lei n.º 11.114, de 16 de maio de 2005, altera os art. 6.º, 30, 32, e 87 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início da educação Fundamental aos seis anos de idade. A Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006, altera a redação dos Art. 29, 30, 32, e 87 da Lei 9.394, dispondo sobre a duração de nove anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade.

Complementando as informações, as crianças que tiverem seis anos completos até 31 de março, devem ser matriculadas obrigatoriamente no ensino fundamental e as que não completarem seis anos até essa data, continuam a ser atendidas no ensino infantil.

Essas medidas ampliaram o ensino fundamental para nove anos de duração, propondo, segundo o governo, oportunidade para a criança aprender começando mais cedo e poder continuar com os estudos, tendo maior escolaridade. Porém, as modificações provocaram mudanças no ensino infantil, bem como no ensino fundamental, encaminhando necessidades de formação adequada para a organização do trabalho pedagógico, criando condições para efetuar o trabalho que seja também adequado com as demandas de cada faixa etária.

Além dos documentos brevemente comentados, surgiram vários outros até o momento, também programas, projetos tanto para a educação infantil quanto para os outros níveis de ensino e ainda para os diversos ramos do conhecimento, como a Educação Física.

1.2. EDUCAÇÃO FÍSICA, INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL

Já falamos sobre o percurso histórico da infância, da educação infantil, mas a pergunta de agora é como a Educação Física se relaciona com a infância?

Para responder essa pergunta se parte do entendimento da infância como fase muito rica da vida, que tem grande significado. A criança é um ser histórico, social, em desenvolvimento, ela é cidadã. Em seu processo de desenvolvimento estão as interações, as

relações, o cotidiano que a ela é apresentado e por ela é construído junto as outras pessoas de diferentes idades, ou seja, a criança a partir da realidade vivida, constrói e reconstrói o seu presente. Tudo o que é apresentado ou vivenciado por ela vai fazer parte do seu desenvolvimento. Assim, a criança atribui sentidos próprios aos elementos da cultura.

Deste modo, de acordo com Sayão (1996, p.16):

[...] a discussão e implementação de uma proposta curricular de educação infantil deve estar permeada por uma concepção de criança, ela deve reconhecê-la como sujeito histórico, produto e produtor de cultura. A criança, inserida em uma dada sociedade, deve ter o direito de apropriar-se do conhecimento socialmente produzido, estabelecendo relações com outras crianças e com os adultos para avançar em seu infinito processo de humanização.

Com isso, a criança não pode ser entendida como um ser que vai ser alguém ainda e sim devemos compreender que as crianças já são pessoas atuantes, elas fazem parte da sociedade, elas contribuem. Em vista disso, ao pensar na educação infantil e a Educação Física, a proposta deve ser fundamentada em não preparar somente e especificamente para o ensino fundamental, sendo que a ideia contrária a essa é muito criticada, mesmo assim ainda é muito praticada. Informações essas, confirmadas a partir das leituras de estudos dos diversos autores que pesquisaram e pesquisam sobre o tema, como Deborah Sayão, Eliana Ayoub e Nara Rejane Oliveira.

A Educação Física no espaço da educação infantil há algum tempo se faz presente, aparecendo das mais variadas formas, já até comentadas nesta pesquisa, materializadas na construção de Parques Infantis, em 1930, dentro da perspectiva recreativa, ou nas aulas de ginástica, a partir do século XIX, ou mesmo na proposta psicomotora, de 1970, para além dessas, como a abordagem desenvolvimentista, que tem enfoque no desenvolvimento motor.

Sobre isso, Sayão (1996) aponta algumas correntes de pensamento que influenciaram as práticas da Educação Física no ensino infantil, e essas correntes até hoje são muito utilizadas, o que confere a Educação Física um campo restritivo, pobre, se assim for utilizado apenas essas.

Pois bem, ainda segundo a pesquisadora, as correntes mais utilizadas são a recreação, a psicomotricidade e o desenvolvimento motor. Há o entendimento de que essas correntes são importantes, porque possibilitaram observar e analisar nessa pesquisa, se elas são ou não

utilizadas pela professora de Educação Física em suas aulas para o primeiro nível de ensino da educação e de acordo com o verificado, encaminhar a prática pedagógica do estudo.

Deborah Sayão nos diz que a recreação possui relação com o lazer e que foi propulsionada pelo movimento escolanovista⁵. Com o avançar do movimento, a ideia que se tinha era baseada no brincar pelo brincar, na espontaneidade das ações, acreditando-se que a criança iria ser estimulada pelo meio e assim se desenvolveria naturalmente, podendo então ir para a próxima fase, o ensino fundamental. Ainda, o professor não mediava as brincadeiras, a criança tinha liberdade, porque pensavam que os movimentos naturais eram hereditários, então ela iria aprender sozinha.

Considerando o âmbito da Educação Física e o contexto de liberdade e espontaneidade em que as ações escolares em relação à criança se desenvolviam a partir do movimento Escola Nova, na prática, o que se constatou foi uma profusão de atividades espontaneístas. Elas se apoiavam em um grande número de publicações que, desprovidas de uma fundamentação teórico mais densa, ofereciam, através de catálogos ou manuais, atividades isoladas sem relação com os objetivos mais amplos de uma política educacional de qualidade e, nem sempre, adequados as reais necessidades do mundo infantil. (SAYÃO, 1996, p.69)

A psicomotricidade, comentada neste trabalho e que Sayão discursa na pesquisa citada anteriormente, dialoga sobre a aproximação entre motricidade e cognição e que a Educação Física foi influenciada por essa “teoria”. Portanto, “[...] as habilidades psicomotoras – conhecimento do esquema corporal, lateralidade, percepção espaço-temporal, equilíbrio... tornaram-se conteúdos da Educação Física na Educação Infantil e nas séries iniciais [...]” (SAYÃO, 1996, p.72).

Além disso, dois tipos de psicomotricidade, são destacados por Sayão (1996, p.74), a instrumental e a relacional. Sobre a instrumental:

⁵ O movimento escolanovista, a Escola Nova, é um movimento educacional que teve seu auge no século XX, no Brasil. Propôs mudar o sistema de educação tradicional. Seus objetivos são concentrados nos estudantes cabendo ao professor florescer a espontaneidade em seus discentes. Com base em Lourenço Filho (1978) citado por Silva (2012, p.3) “é entendida como escola ativa, pois a aprendizagem do aluno ocorreria num movimento, resultando de impulsos emotivos naturais em que aspectos biológicos são respeitados. E as atividades devem ser organizadas de acordo com as etapas do desenvolvimento de cada criança. “A escola passa a preocupar-se em entender como o aluno aprende.”

Na Educação Infantil, essa tendência esteve, certamente, a serviço de uma concepção preparatória de Pré-Escola. Havia a crença de que as crianças que desenvolvessem um bom conhecimento do esquema corporal, por exemplo, teriam a probabilidade “natural” de se alfabetizarem com mais facilidade ou sucesso.

A Psicomotricidade Relacional tinha sua proposta fundamentada a partir da simbologia do movimento, sendo que, o espontaneísmo novamente aparece como um norte para as ações dessa proposta:

[...] sugeriam que a escola passasse a reconhecer as “pulsões de vida” e permitisse que as mesmas se exprimissem por intermédio do corpo, sem recalca-las, o que possibilitaria trabalhar com o que havia de positivo na criança, ressaltando o que ela sabia fazer e não, o que ela ainda não tinha aprendido. Para tal, a educadora precisava observar atentamente o comportamento das crianças frente a determinados objetos e/ou situações. A atividade motora espontânea constituía-se no elemento que poderia construir a liberdade e a autonomia do grupo. (SAYÃO, 1996, p.75)

A psicomotricidade orienta os objetivos a serem alcançados pela professora de Educação Física da escola pesquisada. Isso foi constatado em seu plano de ensino e em suas respostas às perguntas feita na entrevista. Esse foi um dos pontos a ser superado com essa pesquisa, ocorrido na etapa de intervenção como acadêmica em estágio docente. Esses dados estão disponibilizados no terceiro capítulo deste estudo.

A corrente do desenvolvimento motor, é fundamentada nos trabalhos de Go Tani. Ele desenvolve uma fundamentação teórica para a Educação Física, na qual o desenvolvimento motor vem na frente e assim resultará no desenvolvimento cognitivo. Essa proposta de Tani, muito foi criticada e ainda é, pois tem o corpo como máquina, além de estar baseada na preparação das crianças para o esporte de alto rendimento⁶, que é uma das três dimensões do esporte.

⁶ As três dimensões do esporte são: de rendimento que propõe a formação de atletas, primando pelo treinamento sistematizado e automatizado, além da padronização de gestos técnicos; de lazer no qual sua prática é livre, sem regras rígidas. As pessoas buscam fazê-lo como atividade prazerosa, não tem um padrão; no esporte educacional sua prática está orientada sob a intencionalidade de formação integral do ser humano, como conhecimento possível de promover a criticidade sobre a sociedade. Aqui se orienta estudantes e não atletas para uma competição. Disponível em: <http://www.apabb.org.br/visualizar/A-dimenso-do-Esporte-Educacional/737>.

[...] a infância se caracteriza, desta forma, como uma preparação para as fases posteriores da existência humana, sendo que o mais alto nível de desenvolvimento motor e objetivo último de sua teorização é o esporte de rendimento. Neste caso, a criança é sempre um adulto em miniatura que, se convenientemente treinado pode, no futuro, transformar-se num atleta. (SAYÃO, 1996, p.78-79)

Recebendo influência comportamentalista, a Educação Física deveria utilizar dos jogos para se chegar à aprendizagem. Porém, não é descartado o enfoque nas atividades motoras que segundo a proposta, resulta no desenvolvimento das crianças, tendo os fatores externos influenciadores dessa prática. Oliveira (2005, p.103), comenta:

[...] a atividade motora é enfatizada como estímulo ao desenvolvimento, especialmente as atividades físicas e esportivas, por meio de elementos lúdicos. A abordagem comportamentalista caracteriza-se pelo destaque dado à influência de fatores externos, do ambiente e da experiência sobre o comportamento das crianças (estímulo– resposta). Nesse contexto, a educação deve utilizar-se de “reforçadores” – elogios, prêmios etc.

A importância do brincar para a criança e a crítica à Educação Infantil em se preocupar apenas em preparar as crianças para o próximo nível de ensino, além do rompimento com o movimento padronizado, foi destaque para os estudos de Freire (1991), segundo Oliveira (2005).

Muitos outros estudos são desenvolvidos, porém, não consideram a discussão social, política que a Educação Física pode ter no contexto da educação infantil. Ainda, pontua Oliveira (2005, p.103) que “em grande parte da produção acadêmica da Educação Física, mascaram a realidade social e imputam à Educação Física a tarefa de “salvadora” dos corpos infantis”.

Contudo, outras abordagens mais críticas e amplas que consideram a criança e as pessoas como sujeitos históricos que constituem e podem transformar a sociedade, ademais propõem atividades que não possuem enfoque em atividades puramente motoras, ou apenas cognitivas, ou mesmo junção das duas, surgem, como a abordagem histórico-crítica de Dermeval Saviani, a perspectiva histórico-cultural de Vygotsky, a abordagem crítico-superadora, proposta pelo Coletivo de Autores. Essas abordagens possuem fundamentação no materialismo histórico-dialético.

De acordo com Oliveira (1993) citada em Rego (2012, p.55), Vygotsky afirma que a criança é um ser ativo e quando inserida em uma cultura, recebe influências dessa cultura e

influencia também, a partir das interações com outros sujeitos que participam de manifestações que foram construídas ao longo da história. Contudo, a cultura não está pronta, ela sofre modificações “num constante movimento de recriação e reinterpretação de informações, conceitos e significados”. Dentro disso, o desenvolvimento das pessoas acontece, pois “[...] se processa de forma dinâmica (dialética) através de rupturas e desequilíbrios provocadores de contínuas reorganizações por parte do indivíduo. (REGO, 2012, p.58).

Essa perspectiva foi uma das bases para a construção das aulas que foram lecionadas para essa pesquisa. Elencando como um dos objetivos, que se relaciona a essa teoria, a interação entre os conhecimentos cotidianos e científicos e o reconhecimento das crianças como seres cheios de opinião, de saberes, que participam do processo de ensino aprendizagem ativamente.

Outra abordagem na qual esse estudo se baseou para a intervenção e foi de muito valia, é a pedagogia histórico-crítica, de Saviani. Ela é uma pedagogia centrada na dialética e considera a compreensão da história por trás da realidade vivida, do “desenvolvimento material”, propondo a partir de sugestões, cinco passos na verdade, pessoas capazes de fazerem reflexões críticas sobre a sociedade em que vivem.

O primeiro passo refere-se a prática social. Se refere ao entender que os saberes entre professores e crianças são diferenciados pedagogicamente devido aos “níveis diferentes de compreensão (conhecimento e experiência) da prática social” (SAVIANI, 2006, p.70). Nesse, as crianças trazem o que sabem, o que já é de seu conhecimento.

O segundo passo refere-se a problematização e o momento do questionamento sobre o que foi exposto no primeiro passo. “Trata-se de detectar que questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em consequência, que conhecimento é necessário dominar” (SAVIANI, 2006, p.71).

O terceiro passo refere-se a instrumentalização e é o momento no qual são apresentados elementos para a resolução dos problemas apontados anteriormente. “Trata-se de se apropriar dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social” (SAVIANI, 2006, p.71).

O quarto passo refere-se a catarse e é a fase na qual os elementos da instrumentalização são internalizados, resultando em uma “nova forma de entendimento da prática social a que se ascendeu [...] trata-se da efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social” (SAVIANI, 2006, p.72).

O quinto passo refere-se a prática social final, porém agora, as crianças adicionaram novos conhecimentos a sua realidade e transformaram os saberes que tinham no início do processo. Nesta fase, segundo Saviani (2006, p.72), as crianças conseguem uma “elevação ao nível do professor”.

Essas são algumas abordagens que a Educação Física utilizou e utiliza no âmbito da educação. Mas o diálogo entre a Educação Física e a educação infantil é difícil? É sim, mas não é impossível de ocorrer. Sabemos que muito tem a ser feito, a ser modificado, para que na atualidade aconteça uma relação de qualidade entre essa área de conhecimento e esse nível de ensino, que segundo leituras, ainda é problemática na educação brasileira. Além do que um dos objetivos desse trabalho é o conhecimento e análise dessa relação em uma escola municipal da cidade de Goiânia, que oferece a educação infantil.

Precisamos pensar também que “não há nos cursos de licenciatura em Educação Física uma preocupação em formar professoras para intervirem na educação de zero a seis anos” (SAYÃO, 1999, p.223 citado por AYOUB, 2001, p.57). Posto isto, juntamente com a falta de estrutura da maioria das escolas, mas que não é o caso da escola da pesquisa, podemos refletir sobre os limites de lecionar nessa fase da educação básica. Acarretando improvisos diversos.

A formação deficiente na graduação em licenciatura para a atuação dos professores de Educação Física na educação infantil é confirmada na fala da professora da área na instituição de ensino do trabalho. Quando questionada se em sua graduação foram ministradas disciplinas/conteúdos relacionados a educação infantil, ela respondeu: “*Não, não foram. Assim... eu não tenho lembranças nenhuma, não me recordo. Eu nem imaginava que iria trabalhar na educação infantil [...]*” (ENTREVISTA, 2/09/2015).

A vista disso, o professor deve se preocupar com o que ensina, com sua prática pedagógica, deve investir na formação continuada, para que haja “[...] uma Educação Física mais coerente em suas ações, comprometida com práticas educativas que frutifiquem em evoluções motoras, intelectuais e sociais” (MELO, 1994, p.88).

Compreende-se ainda, que o entendimento sobre o que é didática e métodos de ensino é fundamental para que os professores construam suas aulas de forma coerente com os objetivos.

Deste modo, a didática compõe um dos ramos de estudos da Pedagogia, sendo o principal entre eles. Ela ocupa-se dos modos, técnicas, fundamentos, condições, nos quais os professores irão ensinar de forma que seja compreensivo os conteúdos as crianças, para que os mesmos possam assimilar. Assim, Libâneo (1990, p.25-26) aponta:

Ela investiga os fundamentos, condições e modos de realização da instrução e da educação. A ela cabe converter objetivos sócio-políticos e pedagógicos em objetivos de ensino, selecionar conteúdos e métodos em função desses objetivos, ao estabelecer os vínculos entre ensino e aprendizagem, tendo em vista o desenvolvimento das capacidades mentais dos alunos.

Vale destacar que a didática e a metodologia não se separam no processo de ensino-aprendizagem. Os métodos de ensino são os meios, o caminho para alcançar os objetivos do processo de ensino-aprendizagem. Sendo que, no processo educativo, de acordo com Libâneo, deve existir a relação entre objetivos-conteúdos-métodos, tendo o suporte das concepções sociopolíticas e pedagógicas. Segundo o estudioso paulistano:

[...] podemos dizer que os métodos de ensino são as ações do professor pelas quais se organizam as atividades de ensino e dos alunos para atingir objetivos do trabalho docente em relação a um conteúdo específico. Eles regulam as formas de interação entre ensino e aprendizagem, entre o professor e os alunos, cujo resultado é a assimilação consciente dos conhecimentos e o desenvolvimento das capacidades cognitivas e operativas dos alunos (LIBÂNEO, 1990, p.152).

Cabe ressaltar, a necessidade de conhecer a realidade social, política e educacional, para a construção dos métodos de ensino. Além disso, é preciso a atenção para que os objetivos estejam voltados para a formação de sujeitos transformadores da sociedade, que possam significar e ressignificar para as crianças o que se propôs.

Outra questão é apontada pela autora Eliana Ayoub (2001) que defende a necessidade de uma parceria entre os professores “especialistas”, se assim existem, de uma área com a outra, por exemplo, a Educação Física, para que seja possível pensar no educar e cuidar das crianças, objetivos da educação infantil. Ainda indica a importância dos professores se atentarem com as propostas que serão feitas e não descarta que a diversidade de relações, ações existentes no espaço da educação é positivo e rico para o desenvolvimento de propostas para os níveis de ensino.

[...] acredito que é possível imaginarmos creches e pré-escolas nas quais profissionais de diferentes áreas de formação trabalhem em **parceria** na educação e cuidado das crianças. [...] a presença de profissionais “especialistas” no contexto da educação infantil pode constituir-se numa rica

possibilidade para o desenvolvimento de trabalhos em parceria nesse nível de ensino. (AYOUB, 2001, p.56, grifo da autora)

Interessante comentar que para a autora, a parceria não é somente entre professores mas também, de professores com as crianças, considerando-as como sujeitos que tem muito a contribuir e a ensinar. E concordamos, pois o foco das aulas não deve ser apenas nos professores ou somente nas crianças, mas sim, na óptica de aulas interativas, que proponham a troca dos conhecimentos entre as pessoas que fazem parte do processo educativo.

Deste modo, a Educação Física muito tem a contribuir nesse processo, assumindo um importante papel na formação das crianças, conforme preceitua Oliveira (2010, p.5):

A atividade da criança não se limita à passiva incorporação de elementos da cultura, mas ela afirma sua singularidade atribuindo sentidos a sua experiência através de diferentes linguagens, como meio para seu desenvolvimento em diversos aspectos (afetivos, cognitivos, motores e sociais).

Igualmente, não é suficiente que se transmita tão somente conhecimentos teóricos e habilidades motoras, estimulando apenas a prática de determinadas atividades, mas sim todo o contexto em que esta prática está envolvida, formando então cidadãos críticos que vão além da simples teoria ou técnica.

Para Ayoub (2001, p.58):

[...] não podemos negar que a especificidade da educação física localiza-se justamente no âmbito da cultura corporal. Assumirmos essa especificidade, sem a pretensão de sermos os “donos” da expressão corporal das crianças, pode ser um importante ponto de partida para configurarmos entrelaçamentos com diferentes áreas de conhecimento.

Enfim, até aqui, entende-se que os professores de Educação Física na educação infantil devem possibilitar que a criança desenvolva a linguagem corporal de forma lúdica e prazerosa, porém não deixando a cargo de propostas espontâneas, sem planejamento algum, sem mediação, orientação alguma, sem intenção, a responsabilidade pelo educar e cuidar.

CAPÍTULO II - COMPREENDENDO ALGUNS DOCUMENTOS NORTEADORES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA: OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, DIRETRIZES CURRICULARES MUNICIPAIS E O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO DA PESQUISA

Nesse trabalho foram citados documentos e legislações que guardam relação com o tema pesquisado, porém o capítulo a seguir tem o objetivo de analisar outros documentos pertinentes ao debate sobre mais alguns outros documentos pertinentes para o debate acerca da temática educação e necessários para a pesquisa. São eles: Parâmetros Curriculares Nacionais da área de Educação Física (PCN's), as Diretrizes Curriculares para a Educação Fundamental e da Infância e da Adolescência (DCEFIA) e o Projeto Político Pedagógico da escola do campo da pesquisa.

2.1. OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (EDUCAÇÃO FÍSICA)

Cabe falar sobre os PCN's mesmo que não sejam voltados para a Educação Infantil, porque a escola onde foi desenvolvida a pesquisa atende prioritariamente o nível fundamental, no entanto já há algum tempo vem atendendo também a educação infantil. Além de ser um referencial importante para nortear as práticas na escola, é uma referência citada pela professora de Educação Física da escola, campo da pesquisa, em entrevista:

[...] o PCN também, que já é pro ensino fundamental, mas que eu sempre uso também uma brincadeira, outra brincadeira, alguns conteúdos adaptados para educação infantil. [...] Faço adaptações, porque trabalho vôlei, trabalho futebol, mas tudo brincadeira no contexto lúdico, cobrando... não cobrando regras mais complexas, mas regrinhas mais simples que eles conseguem, pra eles se divertirem, pra eles terem contato com a bola, pra falar assim 'o que é o futebol?' Pra eles pensarem que já viram essa brincadeira, com uma bola e tal, sempre adaptando. (ENTREVISTA, 2/09/2015)

Os PCN's são referências para o ensino fundamental primeira e segunda fase. Possui função orientadora para todas as disciplinas, a fim de que os professores planejam um ensino

que respeite as especificidades existentes para a educação, bem como, respeite as diversidades culturais, étnicas, religiosas, políticas e regionais e que também estabelecem “ uma meta educacional para a qual devem convergir as ações políticas do Ministério da Educação e do Desporto” (BRASIL, 1997, p.29).

Propõem que os currículos construídos possam contribuir para a formação de pessoas que sejam efetivamente cidadãs na sociedade, tendo o ideal da igualdade dos direitos, como uma meta importante.

[...] responde à necessidade de referenciais a partir dos quais o sistema educacional do País se organize, a fim de garantir que, respeitadas as diversidades culturais, regionais, étnicas, religiosas e políticas que atravessam uma sociedade múltipla, estratificada e complexa, a educação possa atuar, decisivamente, no processo de construção da cidadania, tendo como meta o ideal de uma crescente igualdade de direitos entre os cidadãos, baseado nos princípios democráticos. Essa igualdade implica necessariamente o acesso à totalidade dos bens públicos, entre os quais o conjunto dos conhecimentos socialmente relevantes. (BRASIL, 1997, p. 13)

Os PCNs fazem parte de um documento referencial que não é fechado, sem possibilidade de mudanças em suas propostas, ou impositivo, ao contrário, ele pode ser modificado de acordo com as necessidades do período na qual a sociedade está inserida, sendo avaliado e revisado pelo Ministério da Educação. Ademais, os Parâmetros são flexíveis e abertos a articulação com os projetos curriculares dos estados e municípios.

[...] Têm como função subsidiar a elaboração ou a revisão curricular dos Estados e Municípios, dialogando com as propostas e experiências já existentes, incentivando a discussão pedagógica interna das escolas e a elaboração e projetos educativos, assim como servir de material de reflexão para a prática de professores. (BRASIL, 1997, p.29)

Os PCN's estão organizados em possibilidades de trabalho didático por áreas e ciclos. Eles apontam questões sociais importantes para a incorporação no ensino:

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais, optou-se por um tratamento específico das áreas, em função da importância instrumental de cada uma, mas contemplou-se também a integração entre elas. Quanto às questões sociais relevantes, reafirma-se a necessidade de sua problematização e análise, incorporando-as como temas transversais. As questões sociais abordadas são: ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual e pluralidade cultural. (BRASIL, 1997, p. 41)

Procurou articular pressupostos teóricos, os objetivos e os conteúdos a partir da “operacionalização em orientações didáticas e critérios de avaliação” (BRASIL, 1997, p.41).

Com isso, a Educação Física é uma das áreas específicas dos PCN’s. Sobre ela, consta que seu ensino não deve ser objetivado puramente na reprodução, repetição de movimentos, sem a preocupação de ajudar a formar pessoas que reflitam sobre as possibilidades e dificuldades do próprio corpo, nos conhecimentos que se relacionam com ele e aos movimentos, sem adequação ou significado. Aliás, a questão sobre as aulas mecanizadas, prática pela prática, mera reprodução dos movimentos é muito criticada, pois não favorece uma efetiva formação de cidadãos críticos atuantes em nossa sociedade. Logo, as aulas de Educação Física sem os devidos planejamentos e cuidado, correm risco de cair nessa questão.

Segundo os PCN’s da Educação Física, os objetivos a serem alcançados por essa área no ensino fundamental. São os seguintes:

Participar de atividades corporais, estabelecendo relações equilibradas e construtivas com os outros, reconhecendo e respeitando características físicas e de desempenho de si próprio e dos outros, sem discriminar por características pessoais, físicas, sexuais ou sociais;

Adotar atitudes de respeito mútuo, dignidade e solidariedade em situações lúdicas e esportivas, repudiando qualquer espécie de violência;

Conhecer, valorizar, respeitar e desfrutar da pluralidade de manifestações de cultura corporal do Brasil e do mundo, percebendo-as como recurso valioso para a integração entre pessoas e entre diferentes grupos sociais;

Reconhecer-se como elemento integrante do ambiente, adotando hábitos saudáveis de higiene, alimentação e atividades corporais, relacionando-os com os efeitos sobre a própria saúde e de recuperação, manutenção e melhoria da saúde coletiva;

Solucionar problemas de ordem corporal em diferentes contextos, regulando e dosando o esforço em um nível compatível com as possibilidades, considerando que o aperfeiçoamento e o desenvolvimento das competências corporais decorrem de perseverança e regularidade e devem ocorrer de modo saudável e equilibrado;

Reconhecer condições de trabalho que comprometam os processos de crescimento e desenvolvimento, não as aceitando para si nem para os outros, reivindicando condições de vida dignas;

Conhecer a diversidade de padrões de saúde, beleza e estética corporal que existem nos diferentes grupos sociais, compreendendo sua inserção dentro da cultura em que são produzidos, analisando criticamente os padrões divulgados pela mídia e evitando o consumismo e o preconceito;

Conhecer, organizar e interferir no espaço de forma autônoma, bem como reivindicar locais adequados para promover atividades corporais de lazer, reconhecendo-as como uma necessidade básica do ser humano e um direito do cidadão. (BRASIL, 1997, p.33)

Os Parâmetros da Educação Física pontuaram critérios para nortear a organização dos conteúdos e para possibilitar o alcance dos objetivos que pretendem, são eles: a relevância social, na qual selecionou-se práticas da cultura corporal que estão presentes em nosso país e capazes de ampliar o repertório cultural dos sujeitos; podem trazer para o desenvolvimento do conhecimento, da possibilidade de interações socioculturais, de lazer, de promoção e manutenção da saúde de todos; a característica dos alunos, nas quais observe a fase de ensino que os crianças estão e a diversidade advinda da localização geográfica em que a escola está inserida. O último critério, as características da própria área, em que se buscou apropriar das possibilidades da área de Educação Física.

Interessante falar sobre os blocos de conteúdos elencados e comentados nos PCN's da área, que orientam para a construção dos currículos na Educação Física. De acordo com o que está no PCN's, esses blocos de conteúdos se relacionam entre si, entretanto, possuem características próprias. Eles são: conhecimentos sobre o corpo; esportes, jogos, lutas e ginásticas; atividades rítmicas e expressivas.

Os conhecimentos sobre o corpo são propostos, englobando:

[...] questões anatômicos, fisiológicos, biomecânicos e bioquímicos que capacitam a análise crítica dos programas de atividade física e o estabelecimento de critérios para julgamento, escolha e realização que regulem as próprias atividades corporais saudáveis, seja no trabalho ou no lazer. (BRASIL, 1997, p.36)

Além disso, esse bloco considera o saber sobre os hábitos posturais e atitudes corporais.

O bloco sobre esportes, jogos, lutas e ginásticas considera “as informações históricas das origens e características dos esportes, jogos, lutas e ginásticas, valorização e apreciação dessas práticas” (BRASIL, 1997, p.38). De acordo com isso, considera-se o que Saviani (2003, p.93) expressa da importância da contextualização histórica do que está presente na realidade, neste caso, esses conteúdos, pois assim há “ a possibilidade de se articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência, cujo compromisso, seja a transformação da sociedade e não sua manutenção, a sua perpetuação”.

Relacionado a isso, se encaixa também, o que foi proposto nas aulas ministradas, a fim de resultar em uma reflexão da consideração da Educação Física como uma área de conhecimento, se ocupando de conteúdos da cultura corporal que foram historicamente construídos. A partir disso, as crianças como sujeitos ativos da sociedade, que pensam, que possuem opiniões, são pessoas fundamentais no processo de compreensão da realidade, refletindo sobre ela e compreendendo as situações vividas no desenrolar da história até chegar nos dias atuais.

O último bloco, atividades rítmicas e expressivas tem enfoque nos conteúdos da cultura corporal que proporcionem a expressão e comunicação, a partir de estímulos sonoros. “Trata-se das danças e das brincadeiras cantadas” (BRASIL, 1997, p.38).

Os PCN's indicam sugestões para o ensino da Educação Física e que buscam a formação de um ser humano em completude, respeitando os aspectos culturais, sociais, políticos, cognitivos e motores. Entretanto, como ele é um documento voltado ao ensino fundamental, pensa-se que é recomendável utilizá-lo na educação infantil apenas como uma referência adaptável, uma vez que as referências mais importantes estão nos documentos específicos para o ensino infantil, como as DCNEI.

A próxima subseção apresenta comentários sobre um documento que ajudou na construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola em que foi feito o presente trabalho.

2.2. AS DIRETRIZES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL E DA INFÂNCIA E DA ADOLESCÊNCIA

Outro documento importante para se pensar o trabalho nas escolas da rede municipal são as Diretrizes Curriculares para a Educação Fundamental e da Infância e da Adolescência. Torna-se interessante comentar sobre ele, dado que, entender os referenciais utilizados pela escola para organizar os trabalhos realizados por lá, que influenciam também em como serão as aulas de Educação Física, é relevante para a pesquisa.

Este documento foi feito a partir de discussões, segundo consta no próprio, entre professores da rede municipal de educação, participantes de Grupos de Trabalho e Estudo/GTE e da Comissão de Currículo, formada por representantes das Unidades Regionais

de Educação/URE, Divisão da Educação Fundamental da Infância e Adolescência/DEFIA e Centro de Formação dos Profissionais da Educação/CEFPE.

Ainda, de acordo com ele (GOIÂNIA, 2008, p.17) para a sua construção foi considerada a LDB (Lei n.9394/1996), as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental (Res. CNE/CEB n.2/1998), as leis da Política Nacional de Educação Ambiental (Lei n.9795/1999), a História e a Cultura Africana e Afro-brasileira (Lei n. 10.639/2003) nos currículos, os Planos Nacional e Municipal de Educação (Lei n. 10.172/2001 e Lei n.8262/2004, respectivamente). Foi referenciado ainda pela Proposta Político e Pedagógica para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência (Res. CME n.214/2004) e as Diretrizes Curriculares da Rede Municipal de Ensino de Goiânia (Res. CME n.021/2000).

O DCEFIA aponta questões sobre “as concepções de educação, da função social da escola pública, da construção do currículo para os ciclos de formação e desenvolvimento humano”, comenta ainda sobre o caminho percorrido pelo currículo da educação fundamental na rede municipal de ensino e sobre a “importância da contribuição das diversas áreas de conhecimento” para o entendimento do mundo no qual vivemos. Além disso, ele apresenta as “características de fases da vida”, como infância, pré-adolescência e adolescência, “estabelecendo relações com a aprendizagem e o desenvolvimento. Ressalta a importância das interações sociais, do papel da cultura e da função do professor, apontando possibilidades metodológicas para o trabalho” (GOIÂNIA, 2008, p.18).

No DCEFIA consta ainda a necessidade da contextualização sócio-histórica para a organização dos conteúdos escolares e da avaliação no desenvolvimento das propostas educacionais da rede.

Em consonância com os PCN's, a Educação Física apresentada pelas Diretrizes propõe que os educandos a compreendam de forma a ampliar a visão sobre “o corpo e de seus significados biológicos, culturais e sociais”. Isso tem relação com as propostas comentadas já neste estudo, sobre novos ideais para o ensino da Educação Física que buscaram acreditar em um ensino mais completo e crítico, como as perspectivas crítico-superadora e crítico-emancipatória. Deste modo, descartando a ideia de uma Educação Física mecanizada, sem promoção de atitudes reflexivas e investindo na construção e reconstrução dos conhecimentos, na promoção das interações entre escola e o mundo em que vivemos, transformando-o e como sujeitos ativos. Assim:

O ponto de partida, das mediações pedagógicas deve ser os saberes da cultura corporal constituídos historicamente pela Educação Física escolar, referenciados nas ginásticas, nos jogos e brincadeiras, nos esportes, nas danças e nas linguagens corporais expressivas, nas lutas e na exploração de movimentos que conferem identidade à educação física e aos demais saberes que inter-relacionam educação, cultura, saúde, lazer, trabalho produtivo e a estética corporal. (GOIÂNIA, 2008, p.48)

Um ponto de destaque do documento é a identificação feita sobre a fase da infância, baseada na perspectiva histórico-cultural, de Vygotsky. Uma abordagem muito importante ao se pensar em educação de crianças, pois ela considera que as crianças são sujeitos não só ativos, mas interativos com o meio em que vivem. Que não só “recebem” cultura, mas que fazem parte da construção de uma sociedade, que possuem capacidades de opinar, expressar, de ser sujeito atuante. Complementando:

[...] nesta abordagem, o sujeito produtor de conhecimento não é um mero receptáculo que absorve e contempla o real nem o portador de verdades oriundas de um plano ideal; pelo contrário, é um sujeito ativo que em sua relação com o mundo, com seu objeto de estudo, reconstrói (no seu pensamento) este mundo. O conhecimento envolve sempre um fazer, um atuar do homem. (REGO, 2012, p.98)

Com isso, o professor deve compreender que as crianças podem opinar nas aulas, questionar, expressar seus pensamentos, seus conhecimentos, cabendo ao primeiro propor, instigar discussões sobre os conteúdos ministrados é imprescindível. Dessa forma, as aulas de Educação Física na educação infantil, assim como para os outros níveis de ensino, devem estabelecer as conexões entre os conhecimentos, oportunizar isso, deixando de lado a ideia equivocada que a Educação Física só se faz mediante a práticas descontextualizadas.

A brincadeira é defendida por Vygotsky e a DCEFIA concorda que ela é um meio de grande importância para o aprendizado infantil, principalmente na educação infantil. Oportunizando, com base no documento em questão, auxiliar “diminuindo a ansiedade diante de conflitos e de diversas situações complexas” (GOIÂNIA, 2008, p.66).

A DCEFIA ainda traz considerações fundamentadas em Vygotsky, sobre a linguagem, como “o mais importante instrumento cultural”. Por conseguinte, ela a partir dos gestos, da brincadeira, do desenho, da fala e escrita.

A linguagem nessa perspectiva vai além do saber ler e escrever. Com ela, a partir das interações sociais, as pessoas passam a ter conhecimentos que não se limitam a base particular

e sim coletiva. Nesse sentido, o documento afirma que a criança precisa estar em um ambiente onde é possível o desenvolvimento da coletividade, do diálogo entre as crianças e os professores por meio da cooperação.

A aquisição da leitura e da escrita compõem assuntos que a DCEFIA comenta que no âmbito da abordagem sobre a infância. Segundo essas diretrizes, o processo de alfabetização ultrapassa o domínio da leitura e da escrita. Assim, “ o sujeito que se alfabetiza precisa compreender porque e para que utiliza-se a escrita, enfim, conhecer as suas funções sociais e reconhecer que ela é produto e produtora de significados”. (GOIÂNIA, 2008, p.67)

Assim como os PCN's, as DCEFIA é um documento que contribui para orientar o trabalho pedagógico na instituição escolar, porém ele também constitui referência para um ensino no viés da educação fundamental. Assim, novamente, deve-se ter o cuidado para não desconsiderar os referenciais que tratam especificamente da educação infantil.

O próximo tópico vai tratar sobre o PPP, que é um documento construído democraticamente no seio da escola pelos sujeitos que a compõe, professores, crianças, famílias, de caráter indispensável na organização do trabalho pedagógico.

2.3. O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

É de suma importância o PPP de uma escola, pois ele norteia a organização do trabalho pedagógico. Apresenta informações como a localização, estrutura da escola, o corpo docente e demais trabalhadores da educação, participação das famílias, mas sobretudo expressa as concepções de um grupo que se reúne de forma autônoma para pensar a educação, seus objetivos e formas de avaliação que irão nortear os trabalhos naquela escola. Assim como consta no PPP da escola pesquisada:

A construção deste projeto é uma necessidade da escola e visa atender os dispositivos legais da nova LDB (Lei 9394/96) que no artigo de nº 12 estabelece como incumbência das unidades escolares elaborarem e executarem com autonomia o seu Projeto Político-Pedagógico. (PPP, 2015, p.6)

Comentar sobre o PPP da escola onde foi realizada a pesquisa também faz sentido, visto que PCN's e DCEFIA constituíram referências, além de outros documentos e

legislações já citados em momentos anteriores neste trabalho, como LDB, DCNEI, ECA e outros. Para verificar essa questão, basta relacionarmos os documentos e legislações com o que o PPP apresenta.

O PPP analisado neste trabalho demonstra ter sido bem elaborado, com especificações claras sobre os objetivos a serem alcançados durante o ano letivo e sobre os objetivos propostos para a educação infantil e os ciclos de formação I e II que são atendidos por ela, por meio das concepções, perspectivas e referências nas quais o coletivo da escola acredita ser pertinente. O documento é rico em detalhes sobre o que pretende a escola e como funciona durante o ano todo, sendo que as decisões, segundo abordado nele, são tomadas de forma democrática e coletiva, preocupando-se com o desenvolvimento dos educandos, e com a realidade de vida deles.

Interessante comentar que a partir do conhecimento sobre os princípios norteadores de uma escola democrática, pública e gratuita, comentados por Veiga (2002), verificamos que no PPP da instituição, constam todos eles expressos, aparecendo logo no início. No item sobre a filosofia da escola e nos objetivos específicos, os princípios da igualdade e permanência, qualidade, gestão democrática, liberdade e valorização do magistério são discutidos, como pode ser verificado a seguir:

[...] formação de cidadãos pensantes, independentes, conscientes e críticos, capazes de atuar e interferir positivamente na constituição de uma sociedade mais justa;

[...] uma administração participativa, coletiva, em que as decisões sejam democratizadas e que o seu processo de avaliação e revisão seja uma prática coletiva constante;

Procurar de forma agradável, através de um trabalho sério, comprometido e conscientizador, garantir a permanência dos alunos matriculados evitando assim a evasão;

Desenvolver um trabalho pedagógico na perspectiva lúdica, de forma a proporcionar uma aprendizagem prazerosa aos nossos educandos;

Promover o ensino sistematizado, integrando os conteúdos e atividades escolares para melhor aprendizagem dos alunos;

Estimular a participação dos profissionais da escola nos cursos de capacitação; além de contribuir para a formação continuada no âmbito escolar;

Realizar reuniões com propósitos conscientizadores, junto aos pais (palestras, estudos), sobre a importância da parceria entre Escola e Família na conquista do sucesso escolar e na contribuição da aquisição de maturidade, independência e autoestima. (PPP, 2015, p.9-10)

Além disso, no capítulo sobre os profissionais que atuam na escola, especificamente os docentes, consta a preocupação que a escola tem sobre a formação continuada desses trabalhadores:

Toda a equipe docente, por sua vez, consciente da importância dessa busca pelo aprimoramento profissional busca a leitura-reflexão de textos referenciais básicos, para serem focados nos respectivos horários de estudos, ou mesmo de forma sucinta nos momentos mensais de planejamento pedagógico. (PPP, 2015, p.26)

Em outro momento é posto que “[...] esta Instituição Escolar, por sua vez, se (re) organiza para garantir a saída do servidor, em seu horário de trabalho, para que o mesmo, por direito, possa frequentar os referidos cursos. ” (PPP, 2015, p.26). Isso é muito significativo para a prática docente, pois ajuda os professores a se preparar melhor para a realidade que enfrentam ou irão enfrentar.

Com relação aos elementos básicos estabelecidos por Veiga (2002), no PPP da escola, estes estão bem localizados, definidos e comentados, possuindo inclusive capítulos específicos para que eles sejam explicados dentro do que é trabalhado. Os elementos básicos encontrados são: as finalidades da escola; a estrutura organizacional; o currículo; o tempo escolar; o processo de decisão, em que a escola enfatiza que é democrático e coletivo; as relações de trabalho que também são comentadas no PPP e observados princípios dessas relações na escola “[...] baseadas no diálogo, deste modo a partir da contribuição pessoal de cada um, buscaremos o consenso no sentido de encontrar as melhores soluções e encaminhamentos. ” (PPP, 2015, p.18) e a avaliação que também tem um capítulo de exposição.

Sobre a educação infantil proporcionada pela escola, é apresentado que os componentes curriculares objetivem o cuidar e educar das crianças, proposta chave quando se pensa no ensino infantil. Esse discurso que está presente nos objetivos para esse nível de ensino, quando por exemplo, propõe o desenvolvimento de atividades que conscientizem as crianças sobre a prática da boa higienização e dos hábitos saudáveis.

Vale comentar que não foi possível encontrar no PPP (no que tange a educação infantil), nenhum comentário que diga sobre a preparação das crianças para o ensino fundamental, em consonância com a LDB e das DCNEIs.

Defendido pela escola também é o desenvolvimento integral das crianças, que abarca a promoção dos aspectos físicos, afetivos, emocionais, intelectuais, cognitivos, culturais e sociais.

O desenvolvimento integral da criança deve ser garantido através das múltiplas relações com o meio e com outras pessoas (crianças, adultos), relações estas que englobem os aspectos físicos, afetivos, emocionais, intelectuais, cognitivos, culturais, sociais, dentre outros. Nesse contexto, sua formação pessoal e social deve ser construída num meio que lhe proporcione a compreensão de suas necessidades, desejos e interesses. (PPP, 2015, p.40)

Além disso, o PPP expõe a defesa da consideração dos saberes prévios das crianças como ponto de partida para que o professor possa proporcionar a interação com novos conhecimentos. Essa também é uma característica da pedagogia histórico-crítica, referenciada na intervenção das aulas como estagiária em docência na pesquisa. Sobre isso, podemos defender mais uma vez, a necessidade da escuta das crianças, das interações entre professor e estudante nas aulas ministradas.

No PPP estão elencados objetivos para a educação infantil da escola, abaixo estão alguns:

Reconhecer-se como um ser ao mesmo tempo individual e social;

Conscientizar-se de que é cidadão, sujeito de direito, garantido no ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente);

Valorização da relação adulto/criança e criança/criança, para o desenvolvimento da sua autonomia;

Promover a integração do grupo, a socialização das crianças e o desenvolvimento psicomotor (coordenação motora ampla, fina e coordenação viso motora);

Organizar atividades para que a criança amplie seus conhecimentos na compreensão do mundo no qual está inserida;

Desenvolver o espírito de coleguismo, companheirismo e solidariedade;

Reconhecimento do próprio corpo e aceitação das diferenças físicas entre os colegas;

Ampliação da comunicação visual, verbal, corporal e escrita nas diferentes relações sociais;

Levar a criança a perceber as diferenças culturais existentes entre elas;

Orientar as crianças sobre a importância da higiene e uma boa alimentação para termos uma vida saudável;

Incentivar a curiosidade natural, estimular as atitudes científicas, investigativas e questionadoras;

Descobrir e explorar o seu corpo, utilizando-o como meio de comunicação e expressão (PPP, 2015, p.39-40).

Com isso, verifica-se a necessidade da organização do trabalho pedagógico fundamentado, a partir do estudo de documentos norteadores, mas sobretudo a partir da discussão coletiva entre os trabalhadores da educação, crianças, famílias para definir que tipo de sujeito se quer formar.

CAPÍTULO III - NO CHÃO DA ESCOLA: UMA ANÁLISE DOS DADOS PESQUISADOS

Este capítulo tem como objetivo apresentar e analisar os detalhes sobre a pesquisa de campo, onde foram observadas a rotina da escola e as aulas de Educação Física, realizada também uma entrevista com a professora de Educação Física e ao final foram desenvolvidas intervenções planejadas a partir da análise dos dados coletados, objetivando a superação das lacunas identificadas. Dados coletados e analisados a partir da metodologia esclarecida a seguir.

3.1 A METODOLOGIA UTILIZADA

Nessa pesquisa, acordando com a relação dialética entre sujeitos, educação e sociedade, foi utilizado o materialismo histórico dialético como base filosófica/teórica, na qual, de acordo com Saviani (2003, p.141):

[...] Trata-se de uma dialética histórica expressa no materialismo histórico, que é justamente a concepção que procura compreender e explicar o todo desse processo, abrangendo desde a forma como são produzidas as relações sociais e suas condições de existência até a inserção da educação nesse processo.

À vista disso, segundo autores como Lakatos e Marconi, o processo dialético parte de uma ação recíproca, sendo um processo, e ao longo dele ocorrem mudanças resultando em transformações.

Assim:

[..]o método dialético parte da premissa de que, na natureza, tudo se relaciona, transforma-se e há sempre uma contradição inerente a cada fenômeno. Nesse tipo de método, para conhecer determinado fenômeno ou objeto, o pesquisador precisa estudá-lo em todos os seus aspectos, suas relações e conexões, sem tratar o conhecimento como algo rígido, já que tudo no mundo está sempre em constante mudança (PRODANOV; FREITAS, 2013, p.35).

Partindo da compreensão de que este estudo situa-se no âmbito da pesquisa social e qualitativa, o referido estudo ocorreu no espaço educacional, lugar de interações sociais, na qual compreendeu os (as) participantes da pesquisa como sujeitos históricos. Os instrumentos de coleta de dados foram uma entrevista com a professora de Educação Física da escola, observação da escola – desde a estrutura, PPP a rotina, bem como observação das aulas de Educação Física na educação infantil ministradas pela professora regente.

A partir então, do conhecimento e da análise sobre a realidade e de sua construção histórica, foi possível inferir sobre o que foi verificado e através da prática docente como estagiária e pesquisadora, de discutir e superar as lacunas existentes no processo de ensino-aprendizagem da Educação Física na educação infantil.

Com isso, a pesquisa-ação, de base empírica, foi a metodologia de pesquisa usada neste estudo. Partindo da ideia na qual o pesquisador busca a transformação de uma realidade, reflexão sobre uma situação vivida, diagnosticada antes da realização do trabalho da prática docente, por exemplo. A partir disso, o pesquisador busca formas, estratégias para propor uma nova realidade e as desenvolve com o objetivo de sensibilizar para um novo jeito de agir.

Considerando isso, esse trabalho partiu da investigação dos referenciais teóricos já citados nos capítulos I e II, que do mesmo modo nortearam todo o resto do estudo, nas etapas de entrevista, observações e ministração das aulas, logo das análises desses dados.

Para ser possível a pesquisa na instituição de ensino, foram entregues termos de consentimento para a diretora, como aprovação da escola para os devidos fins, e para a professora de Educação Física do turno vespertino, para aceitação da observação de suas aulas e de sua participação como entrevistada, garantindo-lhes o anonimato tanto da instituição quanto dos sujeitos participantes.

A primeira fase a campo, que foram as observações das aulas de Educação Física, começaram no mês de maio e se estenderam até o início de junho. Com o período de greve da Universidade Federal de Goiás, foi possível observar mais algumas aulas, nos meses de setembro e outubro, totalizando onze aulas com as turmas da educação infantil. Como forma de nortear a prática das observações, foi elaborado um roteiro com algumas questões para posterior análise do que foi encontrado nessa etapa.

A segunda fase em campo, envolveu a intervenção das aulas de Educação Física lecionadas juntamente com minha parceira de estágio, nas quais foram construídas por nós duas, a partir da pedagogia histórico-crítica, centrada nos “cinco passos de Saviani” e da

perspectiva histórico cultural, de Vygotsky, a partir da participação na disciplina de Estágio Supervisionado Curricular Obrigatório II.

Foram onze intervenções, sendo que antes de apresentá-las para as turmas, foi feito um plano de ensino e um sequenciador de aulas, que direcionaram o trabalho da prática docente, estes que foram entregues para a professora do estágio e também para a professora da escola. Do total de intervenções, dez tiveram como tema, uma das modalidades da ginástica, que é a ginástica rítmica e uma relacionada a cultura afro-brasileira.

O planejamento como um ato que norteia as ações a serem propostas nas aulas, presente na construção de plano e sequenciador de ensino, foi valioso para que fosse possível a realização da prática pedagógica. Pois, o planejamento

[...] é uma ação de pensamento profundo sobre o que se quer da educação dos alunos, quais os objetivos que se quer alcançar, quais os conteúdos abordar e quais práticas metodológicas devem ser colocadas em ação para que o processo de aprendizagem efetivamente se desenvolva com sucesso (INFORSATO; SANTOS, 2011, p.87).

Foi realizada uma entrevista com a professora de Educação Física, no mês de setembro, no momento em que ela se encontrava em seu horário de estudos na escola. Para essa entrevista, se utilizou um roteiro semiestruturado. A entrevista semiestruturada, consiste em um roteiro de perguntas no qual a pesquisadora terá apenas como base, mas que ao entrevistar os sujeitos da pesquisa poderão ser feitas mais perguntas que forem surgindo no decorrer da entrevista. Segundo Minayo (2002, p.57):

[...] nas entrevistas o pesquisador busca obter informes contidos na fala dos atores sociais. Ela não significa uma conversa despreziosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores, enquanto sujeitos-objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada.

Foi utilizada o tipo de análise de conteúdo para a averiguação dos dados coletados em que:

[...] se busca descrever o conteúdo emitido no processo de comunicação, seja ele por meio de falas ou de textos. Desta forma, a técnica é composta por procedimentos sistemáticos que proporcionam o levantamento de indicadores (quantitativos ou não) permitindo a realização de inferência de conhecimentos (BARDIN, 2007 *apud* CAVALCANTE; CALIXTO; PINHEIRO, 2014, p. 14).

Deste modo, para a interpretação dos dados, usamos o aporte teórico registrado nos capítulos anteriores, relacionando-os com os dados resultantes das observações, da entrevista e das aulas ministradas pelas estagiárias. Foi feito também, uma relação entre as respostas que a professora deu sobre as suas aulas e o que acontecia na realidade, constatadas através das observações. E como perspectiva de mudanças, do que foi visto nas aulas da professora, a promoção da reflexão sobre a prática docente e da compreensão das crianças das possibilidades de conhecimentos que a Educação Física podem oferecer a elas, além da renovação para o cotidiano das turmas envolvidas, resultantes na segunda etapa da pesquisa a campo.

3.2. APRESENTANDO A INSTITUIÇÃO DA PESQUISA

O estudo foi desenvolvido em uma escola municipal da região sudoeste de Goiânia. Ela oferece turmas da educação infantil (PE 4 e PE 5) e ensino fundamental (Ciclo I e II). Atende 423 crianças ao todo, que moram, segundo o PPP em “bairros periféricos e invasões vizinhas”. É uma instituição com boa infraestrutura e organização dos espaços, porém ainda possui demandas para o melhor funcionamento das atividades escolares.

Ela conta, de acordo com o PPP (2015, p. 8), com em média, 53 funcionários vinculados a Secretaria Municipal de Educação. São:

[...] 01 diretora; 01 secretária geral; 02 coordenadoras pedagógicas; 02 coordenadoras de turno; 19 professores, sendo 02 readaptados de função; 02 auxiliares de atividades educativas, 04 cuidadoras; 02 auxiliares de secretaria; 01 auxiliar de sala de leitura; 04 merendeiras e 08 auxiliares de serviços gerais, sendo 01 readaptado de função (PPP 2015, p. 8).

Do quadro de professores, duas são da área de Educação Física. Uma que trabalha no turno matutino e a outra no turno vespertino. No estudo, foi feito contato apenas com a professora do turno vespertino.

Segundo o PPP, a escola possui dez salas de aula, dentre essas, uma funciona como sala dos professores e para o apoio pedagógico e outra é uma biblioteca, um lugar de leitura, onde também muito se observou que o local tem função de sala de vídeo.

Além delas, a escola possui salas para a direção e coordenação, para a secretaria e um almoxarifado, além da escola ter também uma cozinha e banheiros para as crianças e para os adultos.

Para que as crianças bebam água, a instituição dispõe de um bebedouro metálico com quatro torneiras, que oferece água filtrada.

Para armazenar os materiais das aulas de Educação Física, a instituição conta com uma pequena sala, onde tem-se alguns materiais como: bolas, arcos, colchonetes e cones. Além desses, foi visto nessa sala, outros materiais que são utilizados no recreio, como jogos de encaixe, cordas, jogo de damas, etc. Observou-se que a sala é organizada e que as pessoas, como auxiliares de atividades educativas e professora de Educação Física, têm o cuidado de ajeitar novamente na sala os objetos que foram retirados.

Vale comentar que a escola possui uma quantidade considerável de materiais para a realização das aulas de Educação Física. Foi possível perceber isso, quando no momento das regências enquanto pesquisadora e estagiária, alguns materiais utilizados nas aulas propostas, como os colchonetes e arcos puderam ser disponibilizados para aproximadamente, vinte crianças que faziam parte de uma turma.

A instituição de ensino possui uma quadra poliesportiva, porém em dias de muito sol não é possível a realização de atividades nela, pois a mesma não tem cobertura. Essa demanda se encontra no PPP (2015, p.23):

É necessária a reforma da quadra de esportes, pois apesar de ter sido pintada em 2007, precisa ainda ser coberta, para que nossos alunos possam ter local adequado para o recreio, atividades físicas e comemorações diversas. Durante estas atividades, principalmente à tarde, o Sol está muito forte, podendo até provocar problemas de pele.

Isto posto, as aulas de Educação Física no período vespertino, são difíceis de acontecer na quadra. No período do trabalho a campo, as aulas ocorreram em dois espaços. Um pátio médio, coberto por duas tendas, localizado na entrada da escola, embora coberto faz muito

calor. Já o segundo é amplo, possui uma árvore que ameniza o calor e produz sombra e é onde normalmente acontece o recreio⁷.

Além disso, a instituição apresenta em seu PPP (2015, p.23), a preocupação da construção de espaços para que possam ser realizadas as práticas da cultura corporal, como: “sala para prática esportiva, como dança, judô, capoeira, etc” e para momentos recreativos “área coberta para práticas recreativas: jogos, tênis de mesa, xadrez”.

As aulas iniciam às 13 horas. O recreio é dividido em dois momentos, o primeiro momento, às 14h 45min é das turmas da educação infantil. O segundo momento, às 15h até 15h 15min é das crianças da educação fundamental ciclo I.

As aulas de Educação Física para as turmas PE 4 e PE 5, alvos do estudo, acontecem nas terças e quintas, com duração de 1h. Sendo que na terça, a partir das 15h 20min, é o horário da aula da PE 4 e depois, às 16h 20min é vez da PE 5. Na quinta inverte-se a ordem.

É preciso comentar que as aulas que ocorrem no segundo período, das 16h 20min, não possuem 1h de duração, porque há a preocupação do horário em que os responsáveis começam a buscar as crianças da educação infantil, que é a partir das 17h 10min. Com isso, às 17h a aula deve ser encerrada, para que as crianças possam se organizar e esperar a chegada de seus responsáveis, em sala.

Deste modo, aconteceu no período das regências que as turmas do segundo horário, com o tempo reduzido, não realizaram alguns momentos que foram feitos na primeira turma, deixando assim para a próxima aula, para não haver prejuízos as crianças desse horário.

Através do conhecimento sobre os recursos humanos, físicos e materiais, do funcionamento da escola e um pouco da rotina do trabalho que é realizado nela, foi possível compreender e refletir sobre esse espaço, sobre as aulas de Educação Física, positivando o desenvolvimento da prática como acadêmica/pesquisadora em estágio docente.

⁷ Ver em anexos A e B.

3.3. UM OLHAR SOBRE AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA PROFESSORA REGENTE DA ESCOLA

A professora regente do período vespertino possui graduação em Educação Física, licenciatura plena, pela Universidade Estadual de Goiás, desde 2007. Possui pós graduação em métodos e técnicas de ensino. Como professora de Educação Física na educação infantil, o ano de 2015 foi sua primeira experiência de trabalho com a educação infantil. Segundo ela:

[...] Como é o primeiro ano que trabalho com a educação infantil [...] Tá sendo assim uma experiência nova pra mim, eu estou gostando muito. Quando eu cheguei, eu pensei assim 'nossa, nunca trabalhei e não tenho experiência nenhuma, será que vou conseguir, será que os meninos vão gostar né, e tal'. E aí hoje o que eu mais gosto são as turminhas da educação infantil [...] (ENTREVISTA, 2/09/2015)

Durante o período da pesquisa, demonstrou ser uma pessoa acessível, prestativa, ajudando em tudo o que era necessário. Em suas aulas, observou-se que ela tem uma “postura firme” com as crianças e que elas a respeitam. Contudo, verificou-se que para lidar com a indisciplina, é feita ameaças. Por exemplo, se a criança não se comportar como deveria, ela fica fora da aula. Ademais, foi percebido que as crianças que não terminassem a tarefa que estavam fazendo antes da aula de Educação Física, a professora que estava em sala, não deixava as crianças irem para a aula antes do término dessas tarefas.

Essas são situações, no mínimo desafiadoras, para uma reflexão. Agindo assim, as professoras privam as crianças de conhecimentos, de vivências sobre uma área que também é importante para o desenvolvimento do ser humano. Elas estão contribuindo para a desvalorização da Educação Física, visto que, ela é uma disciplina curricular obrigatória. Portanto, não são as professoras que decidem se as crianças podem ou não participar da aula por se tratar de um direito dela.

Para entender sobre as aulas de qualquer professor é necessário compreender o seu plano de ensino. Assim, fazendo parte do discurso de Libâneo⁸, sobre a didática e metodologia de ensino, o plano de ensino e de aulas se encaixam nessa perspectiva, sendo que através deles é possível termos uma primeira visualização e orientação sobre o trabalho pedagógico a ser realizado e os objetivos a serem alcançados nas aulas propostas.

⁸ Ver capítulo I – p.38.

Relacionado a isso, quando questionada sobre sua didática e metodologia de ensino, a professora respondeu:

Assim, o que eu busco é conversar sobre os conteúdos que a gente trabalha, falar para os alunos o que a gente vai trabalhar. Sempre pergunto para eles no início o que eles conhecem, o que não conhecem, né?! Para eles participarem, falar alguma coisa, trazer alguma coisa de informação do que já viram, se já brincaram em algum lugar. Sempre faço atividades assim, é... ou em grupos ou em roda, com duplas, ou individual, em espaços diferentes. Apesar de que aqui tem a quadra que não é coberta, tento utilizar todos os espaços que a escola tem para eles também conhecerem mais a escola, ter essa noção do espaço da escola e aí sempre... tem a questão de sempre tá demonstrando, utilizando, sempre pedindo um colega a demonstrar a brincadeira, é... No final muitas vezes quando a gente volta pra sala, acalmar, conversar, falar sobre a brincadeira, o que mais gostaram, uma regra que as vezes... né?! Alguma regrinha, a regra nem tanto, mas assim o que as vezes foi mais difícil e tal, o que foi fácil de fazer, se gostaram e o que não gostaram. É mais isso aí em relação a metodologia. (ENTREVISTA, 2/09/2015)

Se confirma que nas aulas delas havia uma conversa introdutória sobre o que seria proposto, mas era muito rápida e logo acontecia a prática. Também não presenciei muitas vezes o diálogo sobre as dificuldades, do que mais gostaram ou não. Sendo assim, pode se refletir que a troca de conhecimentos entre as crianças e professora, defendido por Ayoub (2001) e já pontuado nesta pesquisa, é tímida, visto que a prática das atividades tem maior ênfase nas aulas.

Porém um ponto positivo é o convite as crianças para ajudar a demonstrar as atividades e na organização dos espaços.

[...] a professora explicou a atividade com a ajuda de uma criança. Falou que era um circuito, no qual elas tinham que contornar os cones e quando chegassem no primeiro agrupamento de colchonetes, deveriam deitar no meio deles e fazer a vela da ginástica. Assim, ela pediu para que a criança levantasse as pernas para cima, porém ela não levanta o quadril e então ela pediu para que a criança colocasse as mãos por debaixo da cintura e tentasse levantar as pernas e quadril. Fazer isso, foi difícil, sendo que a professora ajudou a criança, segurando em suas pernas e impulsionando-as para cima. Depois a professora falou que as crianças deveriam ir para o outro agrupamento de colchonetes e se deitarem de costas e rolarem. Esse foi mais fácil de ser feito pela criança que demonstrava. (DIÁRIO DE CAMPO, 29/09/2015)

Além disso, foi observado que a professora também tinha a atenção de corrigir as crianças quando necessário, mas em alguns momentos essa atenção não ocorria e as crianças acabavam fazendo errado.

Tivemos acesso neste estudo apenas ao plano de ensino anual da Educação Física na educação infantil, do turno da tarde. Este é um documento sucinto, diferente do que foi ensinado para mim na faculdade e do que foi construído para as aulas dadas como pesquisadora e estagiária. Pois nele constava o nome dos agrupamentos direcionadas as aulas, o nome da professora responsável, os trimestres e em cada um deles, tem-se os conteúdos propostos e seus objetivos.

Ao contrário disso, no plano feito por mim e a minha parceira do estágio elencamos: o objetivo geral, o total de aulas, o conteúdo programático, os procedimentos metodológicos e a avaliação.

Isto posto, verificou-se no plano da professora regente que os conteúdos dão maior ênfase nas brincadeiras e jogos, na coordenação motora, noção de espaço e ritmo. Os esportes citados são o atletismo e uma proposta de esportes adaptados em contexto lúdico. Encontra-se ainda, os fundamentos básicos da ginástica.

Isso esteve claro durante as observações das aulas, nas quais os conteúdos de atletismo, basquete, vôlei, ginástica e brincadeiras populares foram trabalhados de forma simples e básica.

Constatou-se nas observações feitas que em algumas vezes os conteúdos trabalhos não tiveram uma continuação. Por exemplo, na terça é basquete, na quinta já são brincadeiras populares. Isso pode comprometer o ensino, deixando-o desfavorecido, pois se pode trazer mais experiências, conhecimentos sobre aquele conteúdo, de forma acessível para as crianças. Com relação a isso Larchet ([20-], p.64) aponta que a escolha dos conteúdos deve ser “planejada, ordenada e esquematizada”, pois assim aumentam as possibilidades de alcançar a relevância social na vida das crianças. Entretanto, deve-se ter o cuidado para não mecanizar o momento de escolha desses conteúdos. Dessa maneira, “cabe ao professor selecionar e organizar o conteúdo devidamente planejado para atender às necessidades dos seus alunos”.

Um exemplo da situação mencionada anteriormente foi notado em uma das aulas observadas, dado o jogo de damas, na qual verificou-se que as crianças estavam muito interessadas, pedindo para saber mais, porém com a justificativa da professora regente de que elas eram muito novinhas e quando estivessem maiores saberiam mais sobre o jogo, porque as regras eram muito difíceis, a aula se encerrou e acabou por ali. Isso em uma aula, apenas.

[...] a professora entregou os tabuleiros e as peças pretas e brancas e pediu para que as crianças contassem 12 peças de cada cor e se sobrassem para entregar de volta para ela. Nessa ação, foi possível perceber que as crianças tiveram o domínio da contagem e da organização das peças no tabuleiro, as que não conseguiram, foram poucas, a professora orientou.

Após as crianças organizarem as peças no tabuleiro, elas jogaram da forma como achavam que é o jogo. Observou-se que algumas jogavam de forma que só posicionavam sua cor no lugar da cor do colega e assim já conseguiam a peça. Ou se a peça chegasse perto da peça do outro colega já conquistavam a peça do outro. E assim elas organizavam seu jogo de damas e jogavam com gosto, achando bom o que faziam.

Foi possível observar que as crianças estavam com “sede” de aprender sobre o jogo. Perguntavam o que podia fazer ou não, além disso, percebi que eles não queriam guardar o jogo quando chegou o fim da aula, porque estavam bem interessados no que faziam. (DIÁRIO DE CAMPO, 24/09/2015)

Nas aulas construídas e ministradas para a intervenção da pesquisa, pensamos em atividades contínuas, em contexto lúdico, ligadas com um dos conteúdos da Educação Física, como a ginástica rítmica. E o resultado foi positivo. Entretanto sobre isso, será comentado mais à frente.

Sobre a ludicidade é necessária sua utilização como ferramenta para as aulas de Educação Física no ensino infantil, pois ela tem função de apresentar o conhecimento de forma prazerosa, interativa, que chame a atenção sem entrar na mecanização, que sensibilize, signifique e ressignifique. Desse modo a atividade lúdica

[...] é reconhecida como meio de fornecer à criança um ambiente agradável, motivador, planejado e enriquecido, que possibilita a aprendizagem de várias habilidades, além de trabalhar estas habilidades na criança, ajudará no desenvolvimento da criatividade, na inteligência verbal-lingüística, coordenação motora, dentre outras (LAVOSKY; JUNIOR, 2008, s/p).

Entretanto, é preciso muito cuidado para não confundir o universo lúdico com brincadeiras sem nenhuma intenção, numa perspectiva espontaneísta.

Foi visto que a professora da escola utilizou das brincadeiras, de atividades lúdicas para alcançar o que ela pretendia. Em algumas aulas a professora propôs conteúdos, como o atletismo, através de brincadeiras. Por exemplo, para falar do salto, ela convidou as crianças para uma brincadeira, de saltar uma corda:

O tema da aula continuou sendo atletismo, sendo que, os conteúdos dados no dia foram brincadeiras que elucidam de forma simples o salto, o arremesso de peso e o revezamento do atletismo.

A professora convidou uma criança para ajudá-la a realizar a brincadeira de saltar a corda em movimento. Para isso, a criança segurava uma ponta da corda e a professora a outra, de modo que, estavam agachados e faziam movimentos com a corda, dos quais eram rasteiros (imitando uma cobra) e cada criança, uma por uma, saltava de um lado para o outro, sem deixar a corda encostar nos pés. Observou-se que as crianças estavam a vontade com a brincadeira e todos fizeram o que estava sendo proposto. (DIÁRIO DE CAMPO, 21/05/ 2015)

A importância da brincadeira, também chamada de brinquedo por Vygotsky é defendida por ele como uma forma de promover o desenvolvimento infantil, segundo comentado por Rego (2012). A brincadeira contribui para ampliação cognitiva das crianças, acontecendo uma “diferenciação entre os campos de significado e da visão”.

No plano de ensino estão presentes também conteúdos significativos para a educação que são eles: conhecimentos sobre a cultura afro-brasileira e os hábitos saudáveis. Pode-se comentar que estes conteúdos também fazem parte dos objetivos para a educação infantil da escola transparecidos no PPP:

Levar a criança a perceber as diferenças culturais existentes entre elas;

Orientar as crianças sobre a importância da higiene e uma boa alimentação para termos uma vida saudável (PPP, 2015, p.39-40).

Voltando ao plano de ensino da professora vigente na escola, foi analisado que a proposta psicomotora é a base para o alcance dos objetivos da educação das crianças das turmas pesquisadas. Encontra-se no plano, expressões como “desenvolver os aspectos psicomotores; conhecimento do próprio corpo; conhecer as possibilidades e limitações do corpo em movimento; desenvolver os aspectos motores”, que se adequam ao assunto da psicomotricidade. Esse parágrafo em que afirmamos que a professora utiliza da visão psicomotora é confirmado em seu discurso na entrevista feita, na qual perguntou-se os objetivos que ela pretende alcançar em suas aulas e foi perceptível em sua prática docente:

Eu acredito que... o principal papel, assim o objetivo é na formação, desenvolvimento mesmo das crianças, né?! No crescimento tanto no nível psicomotor, no desenvolvimento motor, em relação a convivência, no respeito as regras. Porque por mais que as brincadeiras sejam simples, sempre tem umas regrinhas que tem que dividir o brinquedo, então... eu acredito que é mais pra crescimento social, pra criança aprender a socializar e ao mesmo tempo no desenvolvimento da coordenação motora, do reconhecimento do próprio corpo, é... deixa eu ver o que mais... aprender

a dividir, sociabilizar, respeitar as regras, aprender a conviver no espaço com outras crianças, né?! (ENTREVISTA, 2/09/2015)

A opção pela psicomotricidade foi constatada tanto na fala quanto nas aulas da professora. Em uma delas, o conteúdo da aula foi a percepção de partes do corpo, através de brincadeiras cantadas:

Quando as crianças chegaram no pátio, a professora pediu para que eles fizessem uma roda. Assim, eles começaram a cantar uma música “laranja da China...” quando a professora completava “vou transformar vocês em imã”, logo ela falava para eles alguma ação para se fazer utilizando os seus próprios corpos junto com o de um outro colega. Exemplo: “laranja da China, vou transformar vocês em imã... mão com mão”. Dessa forma, a professora propôs as ações de mão com mão; joelho com joelho (crianças em duplas); pé com pé (crianças em trios); cotovelo com cotovelo (crianças em grupos de quatro); as atividades que seguem foram feitas em duplas: ombro com ombro; barriga com barriga; bumbum com bumbum; dedão com dedão; cabeça com cabeça (crianças em grupos de cinco)

Na próxima atividade, ainda em roda, a professora iniciou cantando uma outra música “tchu, tchu, tchu, tchua, é uma dança bem legal...” depois falavam partes do corpo, exemplo “mãozinha pra frente, mais pra frente... polegar pro alto, mais pro alto... tchu, tchu, tchu, tchua, é uma dança bem legal...” (DIÁRIO DE CAMPO, 28/05/2015)

Dado que a psicomotricidade é presente na proposta de ensino da professora de Educação Física, e muito citada por ela, é pertinente relembrar o que já foi colocado nesse estudo, sobre a defesa do argumento de que o que não sai das atividades que não saem da linha psicomotora apenas, se tornam deficientes para o ensino, pois essa teoria não abarca os aspectos socioculturais, políticos, e sim destaca a cognição, a motricidade e a afetividade, como defendido por Castellani Filho et. al. (2009) e Sayão (1996).

Com base nisso e partindo das observações das aulas de Educação Física, além dos esclarecimentos sobre a perspectiva teórica utilizada pela professora, notou-se que há problemas na coerência entre o que é falado do que realmente acontece, entretanto isso com relação há uma outra abordagem, a crítico - superadora.

Essa que já foi comentada neste trabalho e que é uma das propostas próprias da Educação Física, foi citada na resposta sobre qual abordagem teórica é seguida. Interessante é que foi visto aulas mais psicomotoras, como percebido também na fala da professora no decorrer de outras perguntas, porém no momento dessa pergunta específica, surpreende, pois ela responde falando sobre uma outra perspectiva que foge do que foi verificado na realidade.

Com relação a resposta para essa questão, gerou uma certa incerteza sobre o real conhecimento do que a professora falava, porque antes da entrevista, quando a entrevistada pediu para ler as questões, ao ler a pergunta “ Você segue alguma abordagem teórica? ”, ela não entendeu a princípio e perguntou o que significava. Assim, ao ser esclarecida sobre isso e dado o exemplo sobre a abordagem crítico - superadora, ela logo confirmou ser esta proposta a utilizada. No momento da gravação da entrevista ela disse: “*Assim, sigo assim, sempre trabalhei mais com a crítico - superadora, que é do Coletivo né?! Do Coletivo de Autores! É... sempre trabalhei mais com esse*”.

A abordagem crítico - superadora busca promover uma educação voltada para a superação crítica de aspectos da sociedade capitalista, defendendo os ideais da classe popular. Suas características não se desvinculam do caráter social e político. Sendo assim, a Educação Física, através dos conteúdos da cultura corporal, partindo de valores como a cooperação, o diálogo, as problematizações, por exemplo, devem ser relacionados com as ideias de uma sociedade na qual a classe mais baixa não sofra a dominação da classe alta. (FILHO, 2009)

Com isso, ao refletir sobre essa abordagem e a realidade das aulas que foram analisadas, não há uma concordância. Houve algumas simples e poucas ligações com essa abordagem nas aulas. Isso em relação as conversas sobre as atividades, se conhecem ou não e como são, de onde são, quais as dificuldades ou facilidades, e essas conversas são poucas durante aula. Sendo que elas careceram de relacionar com o contexto social e cotidiano, visando uma mudança social, compreensão do mundo, como espera-se a perspectiva crítico - superadora. Mesmo apresentando conteúdos nos quais as crianças têm o direito de conhecer, as aulas foram mais voltadas para um ensino psicomotor e não crítico superador.

Outro ponto positivo das aulas observadas, foi quanto a linguagem utilizada para ministrar os conteúdos que se adequava a idade das crianças. A professora não utilizava de palavras difíceis, científicas sem explicação nenhuma, de forma que as crianças ficassem perdidas, sem entender, pelo contrário, foi possível perceber que elas entendiam facilmente o assunto que era exposto. E a professora acredita em um bom nível de aceitação das aulas por parte das crianças:

É... aceitam. Aceitam, todas aceitam. No início quando eles chegam no primeiro dia de aula deles eles ficam com vergonha, eles ficam tímidos, principalmente os de quatro anos. Os de cinco que já estudaram, que entrou na turminha de quatro aninhos, quando chegam já tem mais, é... não ficam tão tímidos, mas os de quatro anos no primeiro dia, eles ficam um pouco com vergonha de expor, na frente dos colegas, mas com o passar do tempo, por exemplo, agora que estamos no mês de setembro, hoje os que

começaram no comecinho do ano comigo, hoje eles gostam demais, faz as brincadeiras, já pedem brincadeira e participam, então todos gostam, todos gostam mesmo [...] (ENTREVISTA, 2/09/2015)

A linguagem também foi um motivo de preocupação para nós no momento da regência. Procuramos expor as atividades de forma que as crianças conseguissem entender a nossa proposta e que pudesse se aproximar de uma linguagem simples e do contexto infantil.

Se pôde verificar que as aulas de Educação Física da professora não faziam relação interdisciplinar com os conteúdos que eram ensinados fora da Educação Física, porém se relacionavam com os eventos ocorridos na escola, como a festa junina. Inclusive, sempre que se teve um evento na escola, como festa junina, festa da família, cantada de natal, era função da professora de Educação Física ensaiar as crianças para se apresentarem nesses eventos.

A interdisciplinaridade entre os conteúdos da Educação Física com os que eram dados pela professora pedagoga foi também uma dificuldade nas propostas de aulas dadas para o estágio e para a pesquisa, pois não foi possível ter uma acessibilidade entre os conteúdos da “professora de sala”.

E como a professora avalia as crianças em suas aulas? Essa questão foi feita para ela e de acordo com sua resposta, não é feita nenhuma prova avaliativa, mas sim, é feita a partir da observação sobre a participação das crianças, a demonstração de interesse, etc. Assim, os apontamentos sobre esses aspectos são redigidos e avaliados em uma escala de porcentagem de zero a cem que constam em fichas avaliativas entregues aos responsáveis.

As avaliações são assim... é... são trimestrais, né?! E a educação infantil a gente fez uma primeira avaliação com eles agora, foi mais a participação, o interesse, o desenvolvimento deles nas brincadeiras

[...] a criança demonstra mais habilidade, mais interesse e tal, mas avaliação é feita, por exemplo, agora, tem registros também, a gente faz registros, por exemplo ‘ah a gente trabalhou as brincadeiras populares, brincou de amarelinha, brincou de mamãe da rua, brincou de pula corda, aí a gente faz, peço pra eles registrarem. ‘Faz um desenho, faça desenhos das brincadeiras populares que vocês mais gostaram, alguma que você mais gostou, e partir daí já dá pra avaliar quem já consegue colocar no papel a brincadeiras [...]

[...] tem a ficha né do aluno, é um texto de cada criança, eu faço de cada criança.

[...] tem porcentagem. É a porcentagem, porque assim não é nem a nota, mas é mais pra agradar os pais, porque assim, hoje em dia não tem mais a nota que é o principal, é mais a ficha avaliativa, que é tudo eu aconteceu no trimestre, os objetivos, o que a criança alcançou os objetivos, se ela

participou das brincadeiras e tal, tá tudo nessa ficha [...] (ENTREVISTA, 2/09/2015)

O método avaliativo citado anteriormente e que é seguido pela professora regente, faz parte da proposta da escola e está exposto em seu PPP, no qual compreende a avaliação na educação infantil como forma de reflexão do professor sobre a sua prática pedagógica e no que fazer para qualificá-la para favorecer o desenvolvimento das crianças, sem a preocupação com a promoção das crianças para o ensino fundamental. Respeitando assim, o que orienta as DCNEIs (1999) e determina a LDB (1996) no art.31 no qual “ na Educação Infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao Ensino Fundamental”.

Ainda sobre a avaliação que a professora de Educação Física faz com as crianças se enquadra ainda, a reflexão de Oliveira (2010, p.14-15) em que faz considerações sobre o que consta nas DCNEIs, na qual defende que a avaliação da aprendizagem é importante para nortear o que o professor pode melhorar, mudar, organizar e reorganizar na sua prática docente, o que ele pode fazer para ajudar no desenvolvimento das crianças. Além disso, ela deve “basear na observação sistemática dos comportamentos de cada criança, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano, com utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns, etc) ”.

Pensando nisso, a avaliação realizada nas aulas ministradas dentro da pesquisa, também envolveram o raciocínio citado anteriormente, buscando perceber como as crianças se desenvolveram durante cada dia de aula.

Através dos dados apresentados foi possível compreender a realidade na qual se enquadra a escola (professores, crianças, espaço físico, e outros), bem como se encontrava as aulas de Educação Física, refletindo sobre a prática pedagógica da professora regente, procurando assim, partir para a segunda etapa deste estudo, respaldado no objetivo da pesquisa-ação. Logo, buscou-se ministrar aulas diferentes das que foram observadas e que causassem a reflexão sobre a prática pedagógica tanto da professora regente quanto para mim e minha parceira de estágio, enquanto acadêmicas de Educação Física em estágio docente.

3.4. A INTERVENÇÃO DE AULAS: UMA PROPOSTA EDUCATIVA A PARTIR DE UMA OUTRA PERSPECTIVA

Neste tópico será comentado sobre a realização de um dos objetivos deste estudo que foi a ação de lecionar aulas para as turmas de educação infantil da instituição, apoiado na problematização feita em relação a primeira etapa da pesquisa e fundamentada na bibliografia utilizada neste estudo. Com o propósito de superação dos “espaços vazios” verificados a partir da primeira fase do estudo, de sensibilizar sobre a prática pedagógica enquanto futura professora, sensibilizar a professora de Educação Física da escola sobre a sua própria docência e também as crianças das turmas com relação aos objetivos propostos para a vivência de aulas de Educação Física diferentes das que estavam acostumadas.

As aulas que fizeram parte desta pesquisa foram possíveis por conta do Estágio Supervisionado Obrigatório II, na qual foi uma disciplina cursada concomitantemente à pesquisa. Fato que justifica a construção do plano de ensino, do sequenciador de aulas e da aplicação do que foi proposto para as turmas, ocorreu em parceria com uma amiga que estagiava e formava dupla comigo nessa disciplina (por isso, utilizarei neste tópico, o pronome em primeira pessoa do plural).

Após a greve da UFG, foi possível começar a lecionar na instituição escolar. Foram onze intervenções para a pesquisa, nos meses de outubro e novembro. Assim, as aulas lecionadas tinham como conteúdos programáticos os mesmos para as duas turmas da educação infantil. Dessa maneira, o plano de ensino e sequenciador de aulas foram um só para as duas turmas. Entretanto, no transcorrer do período em que as aulas eram ministradas, se percebíamos que alguma situação (atividade, forma de explicar, espaço) não contemplava o que era pretendido, mudávamos alguns procedimentos metodológicos, a fim de favorecer o processo de ensino-aprendizagem. Por exemplo, se estávamos realizando a aula no pátio coberto por tendas, percebendo que o calor aumentava, por ser favorecido por essa cobertura, procurávamos trocar de local. Íamos para um outro pátio da instituição escolar.

Além disso, de acordo com a percepção dos resultados alcançados em uma turma, a partir de suas demandas (que eram em geral, muito parecidas), procurávamos também modificar algumas situações quando lecionávamos para a outra turma. Como exemplo, na aula do dia três de novembro, em que pedimos para cada criança da turma PE 4, após desenharem suas mãos em folha A4 e apresentarem para a turma, que fixassem seus desenhos no chão, para que as auxiliassem no movimento da estrelinha. Entretanto, não deu certo, pois

a atividade, feita em sala, por causa da chuva, ocasionou uma confusão no entendimento sobre esse elemento da ginástica, bem como, não possibilitou as crianças a exploração do movimento, as limitou. Ao percebermos isso, descartamos a afixação dos desenhos no chão e convidamos uma a uma para a experimentação da estrelinha, sem a delimitação do desenho das mãos como sendo o local de posicioná-las para auxiliarem no que era pretendido.

Assim, na aula com a turma PE 5, para essa atividade, só propomos o desenho das mãos e depois a apresentação para turma do que cada criança desenhou, para depois partimos para a outra etapa, que foi a vivência da estrelinha.

A partir disso, pensa-se que o plano de ensino é necessário para a realização da prática pedagógica, bem como o plano de aulas, ou como foi feito, o sequenciador de aulas. Eles são eixos que ajudam (e ajudaram na minha prática docente) qualquer professor e também as crianças a se situarem no que se pretende alcançar. Contudo, eles podem ser reorganizados de acordo com as necessidades que surgirem ao longo do processo de ensino-aprendizagem.

As aulas foram baseadas na perspectiva histórico-crítica, de Dermeval Saviani, centradas nos chamados “cinco passos de Saviani⁹”, são eles: a prática social inicial; problematização; instrumentalização; catarse e a prática social final. Juntamente a essa perspectiva foi considerada uma outra abordagem que possui suas bases no materialismo histórico dialético de Marx, sendo a teoria histórico-cultural, de Vygotsky. Esta última que tem como reflexão o desenvolvimento infantil e se apresenta como pertinente no âmbito da educação infantil.

Em todas as aulas, tentamos seguir os quatro passos, porque o quinto passo nós percebíamos nas conversas que fizemos com as crianças, quando elas comentavam, por exemplo, que estavam em casa e fizeram um movimento ensinado em aula ou quando se lembravam do que foi dado em aulas anteriores e demonstravam saber fazer ou falar. Isso foi motivo de satisfação para nós.

[...] algumas crianças foram falando nomes de instrumentos da GR, como arco, fita e então as professoras foram comentando que falamos sobre a ponte e a vela. Com isso, logo algumas crianças estavam fazendo os movimentos correspondentes, contando que sabem fazer e que em casa, elas fizeram a vela e a ponte:

-Tia, eu fiz a vela quando deitei na cama! (Criança 1)

-Olha tia, eu dou conta de fazer a ponte. (Criança 2)

(DIÁRIO DE CAMPO, 3/11/2015)

⁹ Ver capítulo I – p.36.

O objetivo geral das aulas lecionadas e que consta no plano de ensino e foi pensado no sentido de oportunizar as crianças conhecerem e vivenciarem os elementos e movimentos da ginástica rítmica, contextualizadas a partir da história, bem como assuntos relacionados à cultura afro-brasileira de forma lúdica, crítica, criativa e interativa entre os conhecimentos cotidianos e científicos, explorando a coletividade, cooperação, diálogo e resolução de desafios.

Os objetivos foram pensados de forma que eles contemplassem o desenvolvimento e ensino das crianças, com os conteúdos que foram historicamente construídos pela humanidade, nos quais elas têm o direito de conhecerem. O plano também estava de acordo com os objetivos estabelecidos pela escola para a educação infantil, como por exemplo:

Organizar atividades para que a criança amplie seus conhecimentos na compreensão do mundo no qual está inserida;

Levar a criança a perceber as diferenças culturais existentes entre elas. (PPP, 2015, p.39-40)

É preciso pontuar que no primeiro dia de aula propusemos uma reflexão dos sujeitos envolvidos sobre o que é a Educação Física, como ela surgiu, o que faz parte dela e o que iria ser realizado nas próximas aulas. Não esquecendo de nos apresentarmos para as turmas e elas a nós.

Com isso, escolhemos a ginástica rítmica, que foi o tema maior explorado durante o período de regências, pois é um conteúdo historicamente construído, fazendo parte da cultura corporal. Uma modalidade da ginástica que não havia sido explorada pela professora e que fugia da rotina dos conteúdos vivenciados nas observações da primeira etapa da pesquisa. Além disso, pensamos que esse conteúdo possui um “leque” de elementos constituintes importantes e interessantes para o ensino, tendo as crianças o direito de conhecê-los, estando de acordo com o ECA (1990), no qual estabelece o direito das crianças e adolescentes ao acesso à educação, promovendo a formação de cidadãos.

No âmbito da ginástica rítmica trabalhamos movimentos que se constituem como necessários para o seu entendimento e sua vivência. Sendo eles movimentos que precisam da força e do equilíbrio, como o “aviãozinho”, a meia ponta, a vela, a ponte, a “estrelinha”. Propomos ainda, atividades para a compreensão dos rolamentos frontal e lateral. Além do mais, algumas aulas se desdobraram no conhecimento e experimentação sobre os

instrumentos, nomeados aparatos pela linguagem da ginástica rítmica, utilizados nessa modalidade, porém de forma adaptada. Como o arco, a bola e a fita.

Em relação aos assuntos da cultura afro-brasileira, lecionamos aulas discutindo a compreensão sobre a comemoração do Dia da Consciência Negra, comemorado em 19 de novembro. Esse assunto estava presente no plano de ensino da professora regente da escola, sendo também um pedido dela para que fossem construídas aulas que tivessem envolvimento com esse tema. Além disso, o PPP (2015) da escola orienta para o desenvolvimento de atividades que possam proporcionar o conhecimento das crianças sobre a cultura e a realidade vivida, considerando-os como pessoas ativas dessa sociedade. Relacionado a isso as DCNEIs (2010, p.27) também apontam um trabalho nesse sentido, oferecendo “a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras”.

Para isso, foram ministradas aulas nas quais fizemos a leitura e discussão sobre uma história chamada “Menina bonita do laço de fita”, da autora Ana Maria Machado. Essa história foi escolhida, pois reflete de forma simples, lúdica, que se aproxima do contexto infantil, sobre as diversidades étnicas-culturais, contribuindo para a discussão com as crianças sobre o respeito as diferenças, o respeito com elas próprias e com o próximo, além de oportunizar o debate acerca da cultura afro-brasileira e refletir junto as crianças que ser diferente uma das outras não é ruim.

Ainda de acordo com essa temática, propomos a compreensão sobre um outro conteúdo ligado a cultura corporal, a capoeira. Ela que é um conteúdo conexo com a temática apresentada e que tem relevância para o ensino-aprendizagem das pessoas, pois faz parte da construção da história, da sociedade e cultura brasileira.

Todas as aulas foram desenvolvidas através de atividades lúdicas, das brincadeiras, do diálogo, da promoção do respeito, da cooperação, da coletividade. Alicerçadas no objetivo da pesquisa-ação. Sendo assim, procurando resultar na reflexão sobre o que era ministrado e na transformação de uma realidade anterior, resultando em sugestões para a mudança da prática pedagógica da professora regente, assim como a ampliação dos conhecimentos, experiências para as crianças envolvidas.

Nas aulas propusemos atividades lúdicas, que fossem criativas e que fizessem as crianças pensarem sobre o que estavam fazendo. A ludicidade, como já foi falada em um momento anterior, utilizada como forma de aproximar as crianças com o que pretendíamos ensinar. Sendo que foi seguido o PPP (2015, p.9), no qual também se encontra a orientação para propostas no contexto lúdico: “desenvolver um trabalho pedagógico na perspectiva lúdica, de forma a proporcionar uma aprendizagem prazerosa aos nossos educandos”.

Adicionado a ela, a criatividade foi importante em muitos momentos, pois chamou a atenção das crianças para as atividades, assim como, elas também demonstraram ser criativas nas aulas.

Uma das aulas avaliada como prazerosa, lúdica, criativa, que foram obtidos resultados positivos, sem esquecer do direcionamento do conteúdo que tinha de ser lecionado ou sem esquecer dos objetivos, da intenção da aula, foi quando as crianças vivenciaram o rolamento frontal e lateral da ginástica brincando de ser palhaços. Ou seja, as crianças aprenderam, brincando. E foi perceptível o interesse delas, a vontade de saber mais, de fazerem parte do momento desde o início quando entramos em sala, fantasiadas de “palhacinhas”. Além de que, se enquadrou no que as DCNEIs orientam, da promoção de diferentes experiências, o conhecimento das mais diversas formas culturais e artísticas. Como Oliveira (2010, p.9) pontuou: “ [...] valorizar o ato criador e a construção pelas crianças de respostas singulares, garantindo-lhes a participação em diversificadas experiências”.

Neste dia, as professoras usaram a caracterização de palhacinhas, com maquiagem e fantasia, escolhemos até nomes de palhaços para nos nomear. Ao entrar nas turmas, as crianças ficaram admiradas e muitos contentes e perceberam que a aula seria diferenciada. Então, perguntamos a elas se sabiam por que estávamos vestidas daquele jeito. Alguns responderam que era de circo, entre outras respostas. Mas dissemos que a aula seria para demonstrar uma coisa que o palhaço faz. Assim, perguntamos o que o palhaço faz. Alguns responderam que ele faz piada, é engraçado, canta, dança. Com isso perguntamos se conheciam o rolamento ou cambalhota. Elas ficaram a pensar, respondendo depois que conheciam. Assim, foi dito que o palhaço faz o rolamento em suas apresentações e que o rolamento é um movimento que faz parte da ginástica rítmica.

[...]falamos as crianças que naquela aula elas fariam uma apresentação de circo, e que elas seriam os palhacinhos. Então, perguntamos quem gostaria de pintar o rostinho de palhaço. Apenas uma criança das duas turmas não quis pintar o rosto, mas participou da apresentação. Assim, levamos tintas de rosto para fazer a maquiagem de cada um. As crianças adoraram, se divertiram muito com as pinturas. Após isso, pedimos a professora da escola para que soltasse a música para tocar e começar a apresentação. Para ficar mais lúdico, pedimos para que cada criança inventasse um nome de palhaço para dar a eles mesmos... foi um momento de diversão criatividade e ludicidade [...] (DIÁRIO DE CAMPO, 10/11/2015)

Isto posto, pode-se pensar na importância dos professores conhecerem o público-alvo de suas aulas, serem parceiros das crianças, interagirem entre o que os docentes sabem com o que elas trazem, penetrarem no universo educativo, tentarem apresentar aulas que tragam as crianças para o que se pretende, de serem marcantes para elas, que acrescentem na vida dos

sujeitos do processo de aprendizagem. E no caso da aula citada anteriormente, as crianças foram convidadas para uma aula que não era mecânica, pelo contrário, e que se aproximava do mundo infantil.

Seguindo as abordagens referências para a intervenção das aulas, no início de cada uma delas, era feito uma conversa para recapitulação dos momentos realizados em dias anteriores e depois começávamos a prática inicial para saber sobre o que as crianças traziam do conhecimento delas, de seu cotidiano sobre os conteúdos que seriam apresentados a elas naquele dia. Na recapitulação, foi percebido que as crianças ao serem estimuladas, instigadas, dando dicas a elas sobre os assuntos passados, elas conseguiam se lembrar dos conteúdos, das atividades. Algumas vezes, elas se recordavam de imediato. A PE 5 demonstrou ter maior lembrança sobre os assuntos do que a PE 4. Natural, pois as crianças possuem maior idade, domínio das capacidades cognitivas, da memorização. Como exemplo, uma das aulas em que recapitulamos sobre o que é a Educação Física e os elementos da cultura corporal lecionados na primeira aula da regência.

[...] relembramos sobre a aula passada, do que falamos, se elas se lembravam do assunto da aula anterior. Elas falaram que foi o esporte, história, história da ginástica, etc. Assim, as professoras as ajudavam instigando-as, perguntando: “ O esporte, faz parte de qual aula? Qual aula estão tendo agora? ” Assim, elas responderam, que é a Educação Física. (DIÁRIO DE CAMPO, 22/10/2015)

A recapitulação das aulas norteou o trabalho pedagógico e proporcionou uma ligação das atividades feitas em cada aula, com o conteúdo da cultura corporal que foi utilizado, a ginástica rítmica. Com isso, foi percebido que as crianças conseguiram internalizar muito do que foi proposto para eles com o tema sobre a ginástica rítmica e até sobre a única aula que foi dada em comemoração ao dia da consciência negra.

A prática social inicial e a problematização da abordagem histórico-crítica proporcionaram momentos de bastante diálogo nas aulas, mesmo algumas vezes as crianças terem respondido com frases curtas, sem pensar direito ou seguindo o que o colega falou. Apesar disso, ao mesmo tempo que praticamos esses dois “passos de Saviani”, trabalhamos ainda com a teoria histórico-cultural, na qual, segundo Fleer (2010) que foi citado por Arce (2013, p.9) defende que essa teoria aponta a necessidade da articulação entre os conceitos cotidianos e os conceitos científicos. Logo, se pode refletir que os conceitos cotidianos se

encaixam na prática social inicial e os conceitos científicos a partir da problematização seguindo para as outras etapas.

[...] os conceitos cotidianos são os pontos de partida para a formação dos conceitos científicos. Assim como os conceitos científicos apreendidos na escola permitem a criança pensar de forma diferente os conceitos presentes no cotidiano, questioná-los, compará-los e vice-versa.

Um exemplo concreto sobre isso ocorreu quando foi dialogado sobre um dos instrumentos utilizados na ginástica rítmica, o arco. Quando mostramos a elas o material e perguntamos sobre o que era ele, elas logo responderam que era um bambolê, esse então foi o conhecimento cotidiano delas. Com isso, comentamos que na ginástica rítmica esse material é chamado de arco e possui a forma do bambolê como elas conheciam, porém o arco oficial dessa modalidade da ginástica possui algumas diferenças, para poder ser usado nas competições, nesse caso, esse era o conhecimento científico. Dessa maneira, conversamos a fim de interagir entre os conhecimentos que as crianças tinham (cotidianos) e os que trouxemos como informações comprovadas, próprias da ginástica rítmica (saberes científicos).

Vale comentar que partindo da ideia da teoria histórico-crítica, que é a compreensão histórica sobre a realidade vivida, de entender que para chegar ao que vivemos hoje ocorreu e ocorre todo um processo de transformação (SAVIANI, 2003), pode-se dizer que ao trabalhar nas aulas o diálogo sobre a contextualização histórica das transformações que aconteceram na Educação Física, na ginástica e na capoeira, se desenvolveu a ideia defendida por Saviani.

[...] conversamos com as crianças sobre a história contada da “Menina bonita do laço de fita”, aproveitamos para perguntar as crianças sobre o que conheciam de comidas ou alguma dança, alguma brincadeira que tem influência dos africanos que vieram para o Brasil. Elas ficaram pensando e então fomos dando exemplos e elas foram confirmando que conheciam. Assim, falamos dos escravos e contamos como surgiu a capoeira no Brasil e o que ela era. Porém antes perguntamos a elas se sabiam o que significava, se já viram, se já brincaram [...] (DIÁRIO DE CAMPO, 19/11/2015).

Essa aula foi bem propositiva, observou-se que as crianças das duas turmas entendiam o que conversamos com elas, estavam interessadas e quando foram convidadas a fazer os movimentos ou brincar utilizando esses movimentos, elas conseguiam sozinhas e se lembravam. Nós tentamos ensinar alguns movimentos da capoeira de forma compreensível para elas e que fosse divertida, ensinando também canções relacionadas à capoeira e

propondo brincadeiras nas quais elas deveriam usar os conhecimentos dialogados relacionados a capoeira.

Dessa forma, as brincadeiras chamadas de “capitão do mato atrás dos escravos” e “fuga dos escravos para os quilombos”, semelhantes ao tradicional pique e pega, foram possíveis através da compreensão das crianças sobre os escravos, os quilombos, sobre quem era o capitão do mato e o que ele fazia, além dos movimentos de ginga da capoeira. Esses momentos resultaram na construção de saberes de forma descontraída, expressiva, articuladas nas interações entre o que as crianças sabiam com o que elas passaram a conhecer, brincando. Pontuando que as interações e as brincadeiras são “eixos norteadores” do trabalho pedagógico no primeiro nível da educação básica, de acordo com as DCNEIs. (BRASIL, 2010, p.25).

Nas aulas não tivemos pressa de levar as crianças para o pátio e logo iniciar as atividades. Procuramos realizar algumas vezes, até atividades dentro da sala de aula mesmo, para explorar esse espaço e tentar desconstruir a ideia de que Educação Física não pode acontecer dentro da sala ou só ocorre quando está chovendo. Sobre isso, é pensado que todos os professores das escolas, deveriam propor atividades que não se estabeleçam apenas em sala de aula. Pois, uma justificativa comum e que está presente na fala da professora de Educação Física é a situação das crianças passarem muito tempo dentro da sala de aula, restando o momento da Educação Física de promover a liberdade dos corpos, de brincarem, de proporcionar a movimentação e quando isso não acontece, causa chateação, perda das expectativas. Assim, segundo a professora da escola:

[...] a maioria das atividades são feitas fora de sala. Eu prefiro fazer fora, porque eles já ficam o dia todo na sala e eles são pequenos e não aguentam. [...] mas assim, eu gosto de trazer eles fora, pra eles ficarem mais livres, né?! (ENTREVISTA, 2/09/2015)

Foi possível perceber que as crianças ficavam ansiosas para irem para o pátio, porém isso não atrapalhava o desenrolar da aula dentro de sala. Exemplificado isso, logo no primeiro dia da regência, propusemos uma aula que ocorreu quase inteira dentro de sala e foi constatado que as crianças gostaram, se envolveram e elas mesmo responderam que tinham gostado. Foi um dia em que utilizamos das brincadeiras, da contação de história e do registro

(desenhos)¹⁰ das crianças como aliadas para lecionar sobre a Educação Física e suas características.

A aula iniciou na sala, reunimos as crianças em roda para conhecermos cada uma e nos apresentarmos também. Para isso, primeiro convidamos elas para ajudarem a afastar as mesas e cadeiras pro cantinho da sala e assim nos sentarmos em roda. Com isso, pegamos uma garrafinha plástica de água e falamos que era o nosso microfone, ilustrando o momento do qual, ao passar o objeto cada um teve que falar os nomes, a idade e o que mais gosta de fazer.

[...] as professoras contaram a história da Educação Física de forma lúdica e interativa, pedindo para que as crianças participassem com movimentos que os homens das cavernas faziam, por exemplo.

[...] pedimos para elas desenharem com lápis de cor o que entenderam sobre a aula dada [...]

(DIÁRIO DE CAMPO, 15/10/2015)

Aproveitando para comentar sobre os desenhos feitos nessa aula, foi analisado que as crianças da turma PE 5, possuem uma melhor coordenação motora fina, pois desenharam mais concretamente elementos do vôlei, do futebol, jogo de tênis, elementos da história que foi contada. Já algumas crianças da PE 4 desenharam mais elementos abstratos e quando perguntadas sobre o que desenharam, elas falaram que eram alguma parte da história contada, ou a bola do futebol, ou brincadeiras, etc.

Interessante comentar ainda sobre essa atividade, que cada criança foi convidada para apresentar o seu desenho para a turma. A maioria delas não ficou retraída para ir a frente e comentar sobre seus desenhos. Na turma PE 4 percebeu-se que as crianças ficaram mais tímidas para falar a frente. As que ficaram, tiveram um apoio maior de nós professoras naquele momento, e dos seus colegas para poderem se expressar, e assim elas se sentiram mais confortáveis para falar. Mesmo assim, é lembrado que todas as crianças tiveram suporte para se sentirem a vontade no momento de irem a frente e falarem para toda a turma.

Nas etapas da instrumentalização e catarse, procuramos apresentar os elementos de forma que em um primeiro momento as crianças experimentassem de forma mais simples, para irem se familiarizando e com o decorrer das atividades algumas tinham uma maior complexidade.

¹⁰ Ver anexo C.

Como exemplo, as últimas aulas ministradas sobre a ginástica rítmica, em que recapitulamos com as crianças os movimentos básicos da ginástica rítmica, através de uma brincadeira imaginária, na qual utilizamos todos os elementos ensinados dentro de uma história que seria contada pelas professoras, com a ajuda das crianças. De forma que falamos que íamos viajar de avião, nisso as crianças fizeram o “aviãozinho” da ginástica. Em outro momento, dissemos que estávamos passando por uma ponte, e então as crianças fizeram a ponte da ginástica. Com isso, verifica-se que a criatividade, a expressão corporal, a coletividade, cooperação foram alcançadas e que foram alguns objetivos estabelecidos em nossas aulas e que são defendidos por documentos, como o DCNEIs ou PPP da escola.

Em algumas aulas ministradas, foram utilizados os recursos de vídeo e imagens impressas para mostrar de forma mais concreta os conteúdos. Possibilitando uma melhor visualização sobre o que falamos as crianças. Visto que, nas observações das aulas da professora de Educação Física da instituição escolar foi verificado que não aconteceram aulas que tivessem o uso desses recursos. Com isso, foi notado que as crianças puderam entender melhor, por exemplo, quando falamos sobre os instrumentos utilizados na ginástica rítmica. Ao falar do aparato chamado maça dessa modalidade, se falássemos só pela fala, a compreensão do que comentamos estaria comprometida, entendendo que esse instrumento não era familiar a elas.

Outra atitude que foi analisada como significativa foi o uso de um material muito conhecido e utilizado pelas crianças, porém que no período de observações das aulas da professora de Educação Física regente não foi verificado, que foi a massa de modelar. Esse material foi bem-vindo para as aulas, pois as crianças das duas turmas gostam de manuseá-lo e gostaram, no dia em que dialogamos sobre os instrumentos da ginástica rítmica. Na qual a partir da compreensão e visualização sobre os aparatos dessa modalidade, pedimos para que elas modelassem com a massinha esses instrumentos, a bola, o arco, a corda, a maça e a fita. Com isso, observou-se que essa ação positivou a aproximação das crianças com o conteúdo da aula.

Para ministrar aulas, podem ocorrer barreiras para a sua realização, como a falta de materiais, como bolas, colchonetes, porém na escola onde lecionamos não tínhamos essa dificuldade, facilitando o nosso trabalho. Além disso, nem sempre será possível conseguir os materiais próprios de algum conteúdo da cultura corporal, como não conseguimos levar para as crianças verem todos os aparatos oficiais da ginástica rítmica, somente a fita. Mas isso não impediu a realização das aulas, pois mostramos por imagens e vídeos. Além do mais comentamos com elas que não tínhamos conseguido esses materiais, mas que para as aulas

utilizaríamos os instrumentos adaptados, nos quais a escola oferecia, nesse caso, foram as bolas e arcos.

Ainda em relação aos instrumentos, a aula do dia 12 de novembro, em que falamos sobre a fita foi interessante, pois constituiu em uma forma de dialogar com as crianças, sobre um dos elementos que fazem parte da ginástica, no qual elas puderam visualizar, vivenciar e que elas mesmo puderam construir. Pois, minha parceira de regência, levou duas fitas que as pertenciam. As crianças pegaram, sentiram, experimentaram esse aparato. Mas não parou por aí, propusemos uma aula em que as próprias crianças pudessem construir as fitas, utilizando-as posteriormente para vivenciar alguns movimentos feitos com elas. Além do que, essas fitas se tornaram materiais reutilizáveis para uma futura atividade na escola, pois deixamos lá o que foi confeccionado, explicando a elas sobre isso.

Na aula citada anteriormente, explicamos como se deu a construção do instrumento da ginástica rítmica, convidando as crianças para confeccioná-lo com o nosso auxílio. Assim, propomos um momento coletivo, cooperativo, no qual nós interagimos com as crianças e elas conosco em parceria.

Em muitas aulas o desafio maior envolvia o fato das crianças não cooperarem com a escuta necessária para nos ouvirem ou os próprios colegas. Essas situações foram mais frequentes na PE 5, na qual tínhamos um número maior de crianças. Mesmo assim, não retiramos ninguém das aulas e tentamos conversar sobre esse comportamento, no que ele implicava nas aulas, sendo que a professora da escola em alguns momentos também nos ajudava.

No decorrer das aulas e ao final delas, conversávamos com as crianças sobre o que foi dado e avaliamos que conseguimos alcançar nossos objetivos. Em algumas o tempo era escasso para propor o que queríamos, para conversar mais sobre a aula. Entretanto, o que as vezes faltou fazer em uma aula, na próxima era realizada.

Além do mais, a avaliação também consistiu nas observações sobre cada criança, em suas dificuldades e suas facilidades, se demonstravam interesse ou não, se participavam da proposta ou não e o porquê disso, quais eram mais tímidas, quais eram mais desinibidas, quais crianças mais dialogavam nas aulas quando questionadas sobre algo e se as crianças conseguiam entender o que tínhamos proposto e se não, procuramos explicar novamente ou intervir individualmente.

Percebeu-se que as crianças demonstravam interesse nos conteúdos, algumas participavam de forma tímida, mas mesmo assim participavam. Na PE 4 por exemplo, recebemos no decorrer das aulas duas crianças novatas na escola. Com isso, nos apresentamos

e explicamos qual era nossa proposta, no que estávamos trabalhando até o dia em que iniciaram seu primeiro dia de aula de Educação Física comigo e minha companheira de turma. Assim, com o tempo, percebemos que uma dessas duas crianças era retraída, quase não conversava, também não interagia muito com os colegas e nas atividades ela sentia um pouco de dificuldade. Dessa maneira, tentamos instigá-la a conversar conosco, com os colegas. Ajudando-a em suas dificuldades nas atividades, de forma que ela sentisse confiança nas professoras e nela mesma. Isto posto, foi percebido que no decorrer das aulas a criança demonstrou estar um pouco mais atenta, interagindo mais.

O que foi comentado acima, está de acordo com as DCNEIs que entendem a importância das crianças se sentirem confortáveis para a realização das atividades propostas. Assim é preciso positivar as propostas que “ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas” (BRASIL, 2010, p.26).

Foi possível perceber que a educação infantil possui especificidades, entretanto, elas não são barreiras para que ocorra a realização da educação sobre diversos conteúdos, e principalmente dos conteúdos estudados dentro do universo da Educação Física, sendo factível a proposta de aulas reflexivas, lúdicas, dialogadas, fugindo do espontaneísmo ou da acomodação na abordagem psicomotora e compreendendo as crianças como ativos na construção da sociedade e da realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho partiu do interesse em aprofundar os conhecimentos prévios e adquiridos ao longo dos estágios e da graduação no que envolve a relação entre a Educação Física e a educação infantil, esse assunto que durante a graduação pouco é discutido.

Com o estudo, através das leituras, das observações de aulas lecionadas pela professora de Educação Física da instituição escolar da pesquisa, das intervenções foi possível compreender melhor esse universo e viver a realidade escolar, espaço onde se pretende trabalhar e no qual tem como um dos objetivos a graduação em licenciatura. Possibilitando ainda, a superação sobre como a Educação Física estava sendo trabalhada nas aulas da professora regente da escola e a reflexão dela, das crianças e minha própria reflexão sobre o que foi ministrado nas aulas, como estagiária e pesquisadora.

A vista disso, justifica-se a importância da formação continuada dos professores, sendo relevante que não só os professores formados busquem conhecer para quem vão dar aulas, o espaço escolar, a cultura dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, o meio sócio e político das pessoas pertencentes ao processo, porém também os acadêmicos que chegam nessas instituições para realizar algum trabalho, como foi o caso nesse estudo.

Deste modo, espera-se que esse estudo contribua para outros pesquisadores que tenham o interesse, a curiosidade de conhecer mais sobre o tema da prática pedagógica da Educação Física na educação infantil, bem como tenha contribuído para a ampliação dos conhecimentos e do entendimento das crianças sobre a Educação Física e dois de seus conteúdos da cultura corporal, como a ginástica rítmica e a capoeira, além da compreensão sobre assuntos relacionados a cultura afro-brasileira. Conscientizando-as sobre as possibilidades da Educação Física, que não seja só jogar bola, ou de ser uma aula que é pensada só como o momento de sair da sala para brincar, para ter liberdade de se movimentar. Mas sim, compreender que há muitos conhecimentos que a Educação Física oferece e que podem ser levados para a vida em sociedade. Por exemplo em uma brincadeira que é preciso respeitar as regras ou de trabalhar em equipe para que se alcance os objetivos dela.

Espera-se ainda, que as aulas lecionadas, de minha própria prática pedagógica tenham atingindo a professora de Educação Física, de forma que ela tenha pensado sobre sua prática pedagógica, utilizando das aulas ministradas, como uma sugestão para a transformação de suas futuras aulas.

O trabalho realizado teve facilidades, mas também dificuldades. Porém, foram a partir delas que verificou-se que acontece todo o processo de ensino-aprendizagem. E tudo isso ajuda na reflexão sobre como melhorar, como mudar algo que às vezes não pode ter alcançado os objetivos pretendidos.

As turmas da educação infantil, nas quais foram ministradas as aulas, apresentaram demandas para o ensino semelhantes. Entretanto, há que se tecer algumas ponderações sobre elas.

A PE 4 era constituída por um número menor de crianças em relação a PE 5. Esse fato influenciou no andamento de algumas aulas. Pois com o número menor de crianças pôde-se ter maior controle sobre as ações propostas, sobre as observações avaliativas de cada uma, favorecendo também o tempo para auxiliar nas atividades as crianças. Além do mais, na PE 4 se teve melhor controle sobre o comportamento.

Sobre o comportamento, que já foi comentado nesse estudo, foi uma das dificuldades encontradas em algumas aulas. O que impediu, em certos momentos, uma boa relação entre o ensino e a aprendizagem, pois desfavoreceu o cumprimento de alguns objetivos das propostas, como a cooperação e a coletividade.

A recepção das crianças em relação às atividades propostas foi boa. Em geral as duas turmas receberam bem, participaram das aulas, demonstraram interesse. Porém em relação aos conhecimentos prévios, foi percebido que a PE 4, que é a porta de entrada das crianças na escola e que talvez seja o ano de primeiro contato das crianças com os conteúdos da cultura corporal, as crianças possuíam maior desconhecimento sobre os temas apresentados a elas, quando questionadas se conheciam ou não, se já vivenciaram, se já tinham feito aula de Educação Física sobre isso.

Outro ponto interessante foi que para dialogar com as crianças da PE 4, nas quais eram menores, sobre os conteúdos planejados para o dia, foi preciso ter uma linguagem mais simples do que a empregada nas aulas com a PE 5. Foi um dos desafios, pois eu e minha parceira de intervenção tínhamos como o objetivo, sendo também umas das finalidades da educação, a compreensão das crianças sobre o que ensinamos, que fizesse sentido para elas, ocasionando posteriormente uma ressignificação do que as crianças vivenciaram para o decorrer de suas vidas. Mesmo com esse desafio, pode-se dizer que ele foi vencido, porque ao recapitularmos as aulas, as atividades realizadas por exemplo, as crianças das duas turmas demonstravam lembrar dos conteúdos. Nisso, pontua-se que a PE 4 necessitava de mais incentivos, dicas para recordarem, entretanto, se lembravam.

Todo o trabalho foi uma experiência importante e significativa para a formação como pessoa, como acadêmica, como futura profissional de Educação Física. Para além de tudo que já foi mencionado a compreensão de uma realidade e a possibilidade de modificá-la, com o intuito de enriquecer o trabalho pedagógico no contexto da Educação Física na educação infantil. Sendo que, com a intervenção das aulas, foi possível vivenciar o processo do trabalho pedagógico de forma reflexiva sobre as situações e os sujeitos envolvidos na pesquisa, acreditando que ela conseguiu positivar a relação entre essa área de ensino e o primeiro nível da educação básico.

É necessário pensar ainda, em uma Educação Física que se legitime de fato como componente curricular obrigatório da educação básica, mas que seu ensino não se justifique apenas pelo viés da legislação, mas também pelo fato de agrupar uma série de conhecimentos que fazem parte da cultura historicamente construída pela humanidade, nos quais os sujeitos têm o direito de saber, o dever também, porque vivem nessa sociedade e a ajudam a construí-la.

Deve-se deixar de lado o pensamento de que por ser educação infantil, a Educação Física pode ser espontânea, sem planejamento algum, sem intenção, sem significado e que não ressignifique, o que deve ser combatido, com a defesa de que as crianças são sujeitos ativos nas interações necessárias para a formação da sociedade.

Acredita-se que a Educação Física é uma área de conhecimento que muito tem a contribuir para a formação das crianças que estão no primeiro nível de ensino. Porém deve ser considerada como um meio para a formação de cidadãos, de pessoas pensantes, não reprodutoras de movimentos ou mesmo formadora de atletas. É possível uma educação que vá além da psicomotricidade, do rolar a bola, da utopia, contudo, é preciso empenho, se formar continuamente, conhecer, pesquisar, ter interesse e força de vontade no que se objetiva, porque acredito que ao ver uma criança com o sorriso no rosto, elogiando sua prática docente, querendo mais sobre a aula dada, comentando sobre assuntos de sua aula com outras pessoas, é a certeza que vale a pena ter se formado professor, apesar de todos os problemas encontrados na profissão.

REFERÊNCIAS

ARCE, Alessandra. É possível falar em Pedagogia Histórico Crítica para pensarmos a educação infantil? **Geminal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n.2, p.5-12, dez. 2013.

AYOUB, Eliana. Reflexões sobre a educação física na educação infantil. **Rev. paul. Educ. Fís.**, São Paulo, supl.4, p.53-60, 2001. Disponível em: <<http://citrus.uspnet.usp.br/eef/uploads/arquivo/v15%20supl4%20artigo6.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2015.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/tecnico/legisla_tecnico_constituicao.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2015.

_____. Estatuto da Criança e do Adolescente. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Brasília: Senado, 1990. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei8069_02.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2015.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Senado, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso: 15 jul. 2015.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro07.pdf>>. Acesso em: 19 jul. 2015.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação da educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil/Secretaria de Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 10 jan. 2016.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 23 nov. 2015.

CALIXTO, Janaína Pimenta. **Nos meandros da educação física na educação infantil: o direito das crianças versus as decisões políticas de uma gestão**. 2008. 84 f. Monografia (Graduação) - Universidade Estadual de Goiás, Unidade Universitária de Goiânia, Escola Superior de Educação Física e Fisioterapia de Goiás, Goiânia, 2008.

COSTA, Selma Frossard. A política de Assistência Social no contexto da educação infantil: possibilidades e desafios para um trabalho sócio-educativo. **Serviço Social em Revista**, Londrina, vol. 6, n. 2, jan./jun 2004. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/ssrevista/c_v6n2_selma.htm>. Acesso em: 10 nov. 2015.

FILHO, Lino Castellani et al. **Metodologia da educação da educação física**. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2009.

GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Curriculares para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência**. Goiânia: SME, 2008.

HERMIDA, Jorge Fernando; MATA, Áurea A. R. da; NASCIMENTO, Maria do Socorro. A educação física crítico-superadora no contexto das pedagogias críticas no Brasil. In: Colóquio de Epistemologia da Educação Física, 5., 2010, Maceió, AL. **Anais...** Maceió: UFAL, 2010. p.1-10. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/cepistef/v_cepistef/paper/viewFile/2672/1118>. Acesso em: 31 jul. 2015.

IAVORSKI, Joyce; JUNIOR, R. Venditti. A ludicidade no desenvolvimento e aprendizado da criança na escola: reflexões sobre a Educação Física, jogo e inteligências múltiplas. **Revista Digital**, Buenos Aires, ano 13, n. 119, p. 01, abr. 2008. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd119/a-ludicidade-no-desenvolvimento-e-aprendizado-da-crianca-na-escola.htm>>. Acesso em: 13 out. 2015.

INFORSATO, E. do Carmo; SANTOS, R. Alves dos. A preparação das aulas. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de Formação: formação de professores didática geral**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 86-99, v. 9.

JUNIOR, Edivaldo Góis. Movimento higienista e o processo civilizador: apontamentos metodológicos. In: Simpósio Internacional processo civilizador, 10., 2007, Campinas, SP. **Anais...** Londrina: Grupo de Estudos Processos Civilizados, Universidade Estadual de Londrina, 2007. p.1-10. Disponível em: <http://www.uel.br/grupo-estudo/processoscivilizadores/portugues/sites/anais/anais10/Artigos_PDF/Edivaldo_Gois_Jr.pdf>. Acesso em: 07 ago. 2015.

KUHLMANN JR., Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação – Fundação Carlos Chagas**, São Paulo, n. 14, p. 5-19, mai/jun/jul/ago. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a02>>. Acesso em: 12 set. 2015.

LAKATOS, E. M; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LARCHERT, Jeanes Martins. O planejamento pedagógico e a organização do trabalho docente. In: LARCHERT, Jeanes Martins. **Didática e Tecnologia I**. [S.l]: [UESC], [20-]. Unidade 3, p. 55 – 82. Disponível em: <<http://www.uepg.br/formped/disciplinas/OrganizacaoTrabalho/DIDATICA.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2015.

LIBÂNIO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Ed. Cortez, 1990.

MELO, José Pereira de. **Desenvolvimento da consciência corporal: uma experiência da Educação Física na idade pré-escolar**. 1994. 144 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas – Faculdade de Educação Física, Campinas, SP, 1994. Disponível em: < <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000135491&fd=y> >. Acesso em: 08 set. 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 20 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

OLIVEIRA, Nara Rejane Cruz de. **Concepção de infância na Educação Física brasileira: primeiras aproximações**. 2003. 102 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, Campinas, 2003. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000294973>>. Acesso em: 01 out. 2015.

_____. Concepção de infância na Educação Física brasileira: primeiras aproximações. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 26, n. 3, p. 95-109, maio 2005. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=401338510007>>. Acesso em: 03 out. 2015.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. O currículo na educação infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais? In: SEMINÁRIO NACIONAL: Currículo em movimentos: perspectivas atuais, 1. **Anais...** Belo Horizonte, nov. 2010. p. 1-16. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/126686-O-curriculo-na-educacao-infantil-o-que-propoe-as-novas-diretrizes-nacionais-zilma-de-moraes-ramos-de-oliveira-zilmaoliveira-uol-com.html>>. Acesso em: 04 ago. 2015.

PAIVA, Rodrigo. **A dimensão do Esporte Educacional**. Apabb, 2010. Disponível em: <<http://www.apabb.org.br/visualizar/A-dimensao-do-Esporte-Educacional/737>>. Acesso em: 09 out. 2015.

PINHEIRO, Marta Macedo Kerr; CALIXTO, Pedro; CAVALCANTE, Ricardo Bezerra. Análise de conteúdo: considerações gerais, relações com a pergunta de pesquisa, possibilidades e limitações do método. **Inf. & Soc.:Est.**, João Pessoa, v.24, n.1, p. 13-18, jan./abr. 2014. Disponível em: <<http://www.ies.ufpb.br/ojs/index.php/ies/article/view/10000>>. Acesso em: 18 out. 2015.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani César de. **Metodologia do Trabalho Científico [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2 ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. Disponível em: <<https://www.feevale.br/editora>>. Acesso em: 30 jul. 2015.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Goiânia: SME, 2015.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 23 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. (Educação e conhecimento).

Rocha, R. C. L. História da infância: reflexões acerca de algumas concepções correntes. **Analecta**, Guarapuava, Paraná, v.3, n.2, p.51 – 63, jul/dez. 2002. Disponível em: <

<https://pt.scribd.com/doc/28155072/HISTORIA-DA-INFANCIA-REFLEXOES-ACERCA-DE-ALGUMAS-CONCEPCOES-CORRENTES>>. Acesso em: 02 ago. 2015.

ROSEMBERG, Fúlvia. A Educação pré-escolar brasileira durante os governos militares. **Cad. Pesq.**, São Paulo, n.82, p. 21-30, ago. 1992. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/910.pdf>>. Acesso em: 05 jan. 2016.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. 38. edição. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 8. edição. Revista e ampliada. Campinas, SP: Autores Associados, 2003. (Coleção educação contemporânea).

SAYÃO, Deborah Thomé. **Educação Física na pré-escola: da especialização disciplinar à possibilidade de trabalho pedagógico integrado**. 1996. 165 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação da UFSC, Florianópolis, 1996. Disponível em: <http://www.nuteses.temp.ufu.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=5010&acordo=>>. Acesso em: 20 ago. 2015.

SILVA, Ana Paula da. O embate entre a pedagogia tradicional e a educação nova: políticas e práticas educacionais na escola primária catarinense (1911-1945). In: Anped Sul – Seminário de Pesquisa em Educação da região Sul, 9., 2012, Caxias do Sul, RS. **Anais...** Caxias do Sul: Fórum de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação (FORPRED), 2012. p.1-16.

SILVA, Eduardo Jorge Souza da. A educação física como componente curricular na educação infantil: elementos para uma proposta de ensino. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 26, n. 3, p. 127-142, maio 2005.

SILVA, M. M. Escola e educação física: maquinaria disciplinar, biopolítica e generificante. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v. 34, n. 1, p. 343-357, abr./jun. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbce/v34n2/a07v34n2.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2015.

SOARES, Carmem L. **Educação Física: raízes européias e Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 1994.

SOUZA, Rosiris Pereira de. **Educação Infantil: Políticas Públicas e Práticas Educativas na Pré-escola de Escolas Municipais de Ensino Fundamental em Goiânia**. 2012. 207 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2012. Disponível em:<https://ppge.fe.ufg.br/up/6/o/Disserta%C3%A7%C3%A3o_Rosiris_Pereira_de_Souza.pdf>. Acesso em: 21 out. 2015.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **(Org) Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 14. edição. Campinas, SP: Papirus, 2002. Disponível em:<http://www.ifsertoape.edu.br/salgueiro/images/PPP/texto_sobre_ppp_da_escola_uma%20construcao_%20coletiva_ilma%20veiga.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2015.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE OBSERVAÇÕES DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

- Quais são os principais conteúdos trabalhados?
- Após reconhecer a perspectiva teórica, verificar se há coerência entre a perspectiva e a prática pedagógica.
- Os objetivos são voltados para o motor? Cognitivo? Justifica-se devido a faixa etária?
- As professoras fazem relação do contexto social e cotidiano com os conteúdos?
- A linguagem e conteúdos são adequados para o desenvolvimento/idade?
- Há diálogo sobre as dificuldades das crianças?
- Como se dá a organização das aulas?
- As crianças compreendem a Educação Física enquanto disciplina ou recreação?
- Há uma relação interdisciplinar? Há relação com os conteúdos da “alfabetização”?
- A aula tem como objetivo a mudança social, compreensão do mundo, resolução de problemas? Visa a criatividade ou mera reprodução?
- É proposto a consciência corporal?
- Existe a compreensão dos conteúdos, por parte das crianças?
- Como as professoras lidam com a indisciplina?

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM A PROFESSORA DE EDUCAÇÃO FÍSICA REGENTE DA ESCOLA

1. Qual a sua formação?
2. Durante sua graduação foram ministradas disciplinas/conteúdos relacionados a educação infantil?
3. Qual a finalidade da educação da Educação Física para as crianças de 4 a 5 anos? Qual (s) objetivo (s) se pretende alcançar?
4. As crianças aceitam a Educação Física? Qual o nível de aceitação?
5. O projeto político pedagógico é seguido?
6. Segue algum currículo?
7. Qual (s) a (s) maior (s) dificuldades (s) em atingir o (s) objetivo (s)?
8. Ocorrem avanços durante o ano letivo? Se sim, quais os maiores avanços?
9. Como são feitas as avaliações das crianças?
10. A escola oferece a estrutura necessária para atingir o (s) objetivo (s)?
11. Em sua opinião, o que um professor precisa ter para assumir a disciplina na educação infantil?
12. Em sua opinião, a Educação Física ministrada as crianças é importante? Se sim, explique.

ANEXO A – FOTOS DO PÁTIO COBERTO POR TENDAS

ANEXO B – FOTOS DO PÁTIO ABERTO



ANEXO C – IMAGEM DE DESENHO FEITO POR UMA CRIANÇA



**ANEXO D – TERMO DE CONSENTIMENTO INSTITUCIONAL PARA A
PESQUISA**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO DA INSTITUIÇÃO NO PROJETO DE PESQUISA

Eu, _____ RG _____/,

CPF _____ abaixo assinado, AUTORIZO a
Instituição: _____ em participar do estudo:

_____, Fui devidamente
informado e esclarecido pelo pesquisador: _____ acerca da
pesquisa e dos procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios
decorrentes desta participação para a Instituição concedente. Foi-me garantido que posso
retirar o consentimento a qualquer momento, sem que isto leve à qualquer tipo de
penalidade.

Goiânia, _____/_____/2015.

Assinatura do responsável



**ANEXO E – TERMO DE CONSENTIMENTO DOS
SUJEITOS PARA A PESQUISA**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

**CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO NO PROJETO
DE PESQUISA**

Eu, _____ RG _____/,

CPF _____ abaixo assinado, concordo em participar do estudo: _____, como sujeito. Fui devidamente informado e esclarecido pelo pesquisador: _____ sobre a pesquisa e os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade ou interrupção de minhas relações com a Universidade e/ou os serviços prestados por ela.

Goiânia, _____/_____/2015.

Assinatura do sujeito/responsável.

Presenciamos o acordo firmado entre pesquisador e sujeito da pesquisa.

Nome: _____ Assinatura: _____

Nome: _____ Assinatura: _____