

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS – PUCCAMP
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Ricardo Alves Taveira

O MOVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: concepções de pedagogos e professores de
Educação Física sobre a cultura corporal de movimento e suas manifestações.

CAMPINAS

2015

RICARDO ALVES TAVEIRA

O MOVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: concepções de pedagogos e professores de Educação Física sobre a cultura corporal de movimento e suas manifestações.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Strictu Sensu* em Educação, do Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Faculdade de Educação, da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientação: Profa. Dra. Heloisa Helena Oliveira de Azevedo.

CAMPINAS

2015

Ficha Catalográfica

Elaborada pelo Sistema de Bibliotecas e

Informação - SBI - PUC-Campinas

t370.71
T232m

Taveira, Ricardo Alves.

O movimento na educação infantil: concepções de pedagogos e professores de educação física sobre a cultura corporal de movimento e suas manifestações / Ricardo Alves Taveira. - Campinas: PUC-Campinas, 2015.
102p.

Orientadora: Heloisa Helena Oliveira de Azevedo.

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pós-Graduação em Educação.

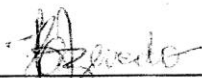
Inclui bibliografia.

RICARDO ALVES TAVEIRA

**O MOVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÕES DE PEDAGOGOS E
PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA SOBRE A CULTURA CORPORAL DE
MOVIMENTO E SUAS MANIFESTAÇÕES**

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação de Mestrado em Educação da PUC-Campinas, e aprovada pela Banca Examinadora.

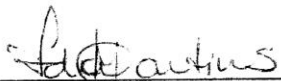
APROVADA: 17 de dezembro de 2015



Prof. Dra. Heloisa Helena Oliveira de Azevedo
(Orientadora - PUC-CAMPINAS)



Prof. Dra. Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da Rocha
(PUC-CAMPINAS)



Prof. Dra. Ida Carneiro Martins
(UNIMEP)

Dedico este trabalho aos meus pais, a quem devo toda a minha formação pessoal, profissional e que sempre serão meus exemplos de determinação, de garra, de coragem e de amor.

À minha irmã, que sempre esteve presente me auxiliando e lutando junto!

AGRADECIMENTOS

A realização de um grande sonho só se concretizou por meio da ajuda e da colaboração de algumas pessoas.

Agradeço à Profa. Dra. Heloísa H. O. de Azevedo, que sempre esteve presente com seus ensinamentos, com seu imenso conhecimento, com suas (poucas) “brincas”, com sua motivação e com sua energia! Uma pessoa a quem terei como exemplo, sempre!

Meus agradecimentos se estendem, ainda, a todos os docentes do Programa de Mestrado em Educação da PUCCAMP.

Aos meus colegas de Mestrado: pessoas maravilhosas, com quem tive o privilégio de conviver nesses dois anos.

RESUMO

Este trabalho aborda a formação inicial dos professores Pedagogos e dos professores de Educação Física, com ênfase na cultura corporal de movimento de crianças da Educação Infantil, com idades entre três e cinco anos, ou seja, qual a concepção sobre essa manifestação corporal que tais professores possuem e como trabalham com seus alunos. É uma pesquisa qualitativa, fundamentada na teoria histórico-cultural de Vygotsky e em autores ligados à cultura corporal de movimento e à formação de professores (Educação Infantil e Educação Física). Utilizamos como procedimentos metodológicos para construção do material empírico da pesquisa, a observação participante e a entrevista semiestruturada em duas escolas que possuem a Educação Infantil na cidade Espírito Santo do Pinhal/ SP. A escolha pela cultura corporal de movimento se justifica pelo entendimento de que o movimento humano não se restringe apenas a um deslocamento mecânico e isolado, mas numa forma de linguagem corporal em que expressamos e embutimos sentimentos, emoções, influências culturais, dentre outros, contribuindo ao desenvolvimento global das crianças. A análise do material encontrado em campo busca compreender a problemática investigada, que se refere à compreensão do movimento humano enquanto elemento imprescindível e integrante da prática educativa na Educação Infantil, como um componente que se articula de forma pontual na relação entre os professores que atuam nesse ciclo, além das relações entre os próprios alunos, considerando-se o contexto histórico-social e favorecendo o aproveitamento dos diferentes aspectos que interferem na Educação Infantil (social, afetivo, motor, cognitivo) e, ainda, contribuindo nas áreas de formação de professores. Os resultados desta pesquisa indicam a necessidade de se estruturar o trabalho interdisciplinar nesta etapa escolar, no entendimento dos significados que o corpo traz consigo, enquanto um acervo vivo de fatores históricos, sociais, culturais, contribuindo com o desenvolvimento das crianças e o preparo desses profissionais, desde suas formações iniciais.

Palavras-chave: formação de professores, educação infantil, movimento humano, cultura corporal, educação física.

ABSTRACT

This work addresses the initial training of Educators teachers and physical education teachers, with an emphasis on children movement body culture of early childhood education, aged between three and five years what the design on this body manifestation that such teachers They have and how they work with their students. It is a qualitative research, based on the cultural-historical theory of Vygotsky and authors linked to the culture of body movement and training of teachers (Children's Education and Physical Education). Used as instruments to build the empirical material research, participant observation and semi-structured interviews in two schools that have early childhood education in the city Espirito Santo do Pinhal/ SP. The choice of body culture movement is justified by the understanding that human movement is not restricted to a mechanical and insulation displacement, but in a form of body language we express and embed feelings, emotions, cultural influences, among others, contributing to overall development of children. The analysis of the material found in search field understand the investigated problems, which refers to the understanding of human movement as a necessary element and a member of the educational practice in early childhood education as a component that is linked in a timely manner in the relationship between teachers working in this cycle and the relationship between the students themselves, considering the historical and social context and promoting the use of the different aspects that interfere in Early Childhood Education (social, emotional, motor, cognitive) and also contributing in the areas of teacher training . These results indicate the need to structure the interdisciplinary work in this school stage in understanding the meanings that the body carries as a living collection of historical, social, cultural factors contributing to the development of children and the preparation of these professionals from their initial training.

Keywords: teacher education, early childhood education, human movement, body culture, physical education.

SUMÁRIO

Introdução.....	9
1. Desenvolvimento Infantil e a Teoria Histórico-cultural.....	20
1.1. O Brincar.....	26
1.2. Cultura corporal de movimento.....	31
2. A formação inicial e o papel de professores da Educação Infantil e de Educação Física.....	36
2.1. Educação Infantil: formação inicial do professor.....	37
2.2. A formação inicial do professor de Educação Física (EF) e a Educação Infantil.....	42
2.3. O movimento humano na Educação Infantil.....	46
3. Percurso Metodológico.....	50
3.1. Materiais e Métodos.....	51
3.2. A Observação participante na pesquisa.....	54
3.3. A Entrevista semiestruturada na pesquisa.....	65
3.4. Resultados Obtidos.....	67
4. Articulado a Educação Física e a Pedagogia.....	68
4.1. Construção das categorias de análise.....	68
4.1.1. Categoria 1: Concepção de movimento humano na Educação Infantil	70
4.1.2. Categoria 2: O desenvolvimento motor e o uso de materiais.....	73
4.1.3. Categoria 3: O “silenciamento” corporal na Educação Infantil.....	84
Considerações Finais.....	91
Referências.....	95
Anexo.....	101

Introdução

Hoje, como professor de Educação Física, jamais imaginaria tal profissão enquanto criança e ou adolescente. Minha trajetória acadêmica e profissional não é um reflexo, propriamente dito, das influências da minha infância e ou de modelos familiares, pois o esporte e a atividade física não fizeram parte dessas fases e nem do meu contexto familiar.

Nasci em Campinas, interior de São Paulo, no ano de 1976. Filho de pais comerciantes, tínhamos uma vida tranquila economicamente. Meus pais trabalhavam os sete dias da semana, das 4h00 às 22h00. Ou seja, nosso convívio era um pouco maior somente aos domingos, pois o comércio fechava um pouco mais cedo nesse dia. E, por isso, um fato que sempre me intrigava era porque eu não tinha as férias assim como meus amigos: eles viajavam com seus pais, a família toda; e eu jamais desfrutei dessa sensação, dessa oportunidade, nunca soube o que era um passeio “em família”.

Porém, apesar da falta de tempo dos meus pais, tive uma infância feliz. Morava em frente a uma praça, que era o meu refúgio: lá eu corria, brincava e fiz inúmeros amigos. Estudei num colégio católico (da Educação Infantil ao término do Ensino Fundamental II), onde criei vínculos de amizades que permanecem até os dias atuais. Era outro local que eu gostava muito e me sentia seguro e tranquilo. E, por incrível que pareça, eu detestava as aulas de Educação Física; sempre dava um jeito de faltar, pois eram no período contrário ao das outras aulas. Entretanto, em 1990, sai desse colégio, pois só oferecia até a antiga 8ª série do Ensino Fundamental.

No ano seguinte, fui cursar o Ensino Médio (EM) numa escola pública estadual. No início foi difícil, pois estava habituado a um único modelo de escola, conservador, rígido e, ao me ver num ambiente totalmente desconhecido, fiquei perdido e, ao mesmo tempo, com um misto de sensações como desilusão, angústia e tristeza; era tudo muito diferente do que eu tinha como imagem e experiência sobre escola (ambiente pequeno, onde todos se conheciam), como só ver pessoas desconhecidas, conhecer professores que estavam ali somente para “dar aula”, sem procurar provocar nenhum tipo de envolvimento amigável, quadro esse bem diferente ao que eu estava habituado.

Quando chegou o dia da aula de Educação Física, minha curiosidade e ansiedade eram grandes; como seriam as aulas? O que eu iria aprender no EM? Ao me deparar com o professor, logo ele se apresentou dizendo que estava substituindo o titular e que poderíamos jogar o que quiséssemos. Foi uma grande decepção! Na outra semana, o professor titular estava lá para nos receber na quadra. Foi muito simpático, se apresentou e mostrou os

materiais disponíveis para as aulas: uma bola de futebol, uma de handebol, uma de basquetebol e outra de voleibol. Sua única orientação foi que nos dividíssemos em grupos para escolher e jogar as modalidades com que mais tínhamos afinidade e foi se sentar na arquibancada da quadra. Foram essas as aulas durante os três anos do Ensino Médio.

Em 1992 (2º ano do EM), comecei a frequentar uma academia de ginástica, praticando musculação. Fui muito bem recebido e orientado pelos professores de lá. Em um ano de treinamento, havia mudado radicalmente meu corpo e melhorado minha autoestima; havia encontrado uma vertente da Educação Física que me apaixonei: a área da musculação e do *fitness*. A partir daí, tinha decidido qual seria minha futura profissão: professor de Educação Física.

No final do ano seguinte, época de vestibulares, tentei na Unicamp e consegui a aprovação no curso de Educação Física. Foi espetacular entrar no curso que queria e, principalmente, numa universidade pública. Porém essa alegria não durou por muito tempo... Meu pai me proibiu de estudar, pois segundo ele, eu não teria uma boa profissão e não conseguiria sobreviver dela. Fui obrigado a cursar Administração numa universidade particular, atendendo aos anseios do meu pai e dos meus familiares.

Em 1994, cursando Administração, tivemos uma terrível notícia na minha família: a descoberta do câncer da minha mãe. Ficamos arrasados e, juntamente com essa terrível notícia, meu pai passou por uma enorme crise financeira e foi obrigado a se desfazer de todo o patrimônio que ele e minha mãe conseguiram durante 30 árduos anos de trabalho. Em meados de 1996, resolvemos nos mudar para Espírito Santo do Pinhal/ SP, cidade natal de minha mãe, pois teríamos apoio da família para enfrentar a doença e os problemas financeiros.

Fomos morar numa casa simples, que pertencia a um tio. Ainda em 1996, mais precisamente em dezembro, descobrimos que meu pai estava com câncer também. Nessa época eu já estava trabalhando num supermercado que pertencia a minha família, no setor de custos. Foram quatro anos até que, no ano de 2000, a universidade de Espírito Santo do Pinhal (Unipinhal) abriu o curso de Educação Física. Prestei vestibular e iniciei o curso que tanto almejava. Infelizmente, no final do meu primeiro ano da graduação, em 25 de dezembro, meu pai faleceu. A partir de então, fiquei como o responsável direto por cuidar da casa e da minha mãe.

Em 2001, pedi demissão do supermercado e consegui uma bolsa de estudos na faculdade, como estagiário num Projeto de Extensão. Comecei a trabalhar diretamente com crianças entre oito à dez anos de idade. Foi um tremendo susto, pois eu sempre quis direcionar minha formação à área do *fitness* e à academia de ginástica, porém me encantei ao trabalhar

com esse público. Fiz os estágios em escolas públicas e, no último ano da graduação, eu já havia decidido que trabalharia em escolas, além da academia de ginástica. E foi nesse Projeto de Extensão que tive meu contato inicial com a Educação Física Escolar, que me apaixonei e que estudo desde essa época. Ao terminar a graduação, minha orientadora do Trabalho de Conclusão de Curso – TCC me convidou a participar de um grupo de estudos em Ginástica Geral e Educação Física Escolar na Unicamp, onde permaneci por três anos.

E foi assim meu início enquanto professor de Educação Física: dava aulas em escolas e academias. Foram vários anos, até que em 2008 decidi fazer uma especialização na área da Educação Física Escolar e deixei totalmente as aulas em academias.

A partir daí, surgiu a oportunidade de ser docente num curso de Pedagogia na mesma instituição em que me formei, local em que estou até os dias atuais. E essa oportunidade na carreira acadêmica me incentivou a tentar o ingresso numa pós-graduação (Mestrado). Tentei por dois anos consecutivos na Faculdade de Educação Física da Unicamp, onde consegui aprovação em todo o processo seletivo, porém não logrei sucesso, em ambas as vezes, na entrevista, pois eu sempre trabalhei para poder arcar com o meu sustento e o da minha casa. Na última vez, ouvi a seguinte frase: “você trabalha demais, não terá tempo para produzir”. Confesso que saí arrasado e com vontade de desistir de tudo.

Porém, em 2013, recebi uma melhor proposta de trabalho na faculdade e, juntamente, a notícia que eu deveria ter a titulação de Mestre. Foi o ano inteiro de organização (horários de trabalho, questões financeiras, estudos) para tentar ingressar na Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUCCAMP).

Na mesma época, navegando pela Internet, vi que a Universidade Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP (campus de Rio Claro) estava com inscrições abertas ao processo seletivo para o Mestrado na área da Educação Física. Fiz a inscrição e, na data marcada, fui fazer a primeira fase das provas. Felizmente fui classificado e aprovado para a segunda fase. Entretanto, surgiu um agravante: a data coincidia com o processo seletivo da PUCCAMP. Teria que fazer a escolha analisando a distância, os gastos e, principalmente o investimento necessário. Acabei optando pela PUCCAMP e confesso que não me arrependi em nenhum momento, pelo contrário, havia a certeza de ter feito a melhor opção.

Fui fazer a prova da PUCCAMP com muita tranquilidade e determinado que seria lá o meu lugar nos próximos dois anos. Após a notícia da aprovação, veio a preocupação, a reorganização dos horários, as dúvidas, os medos. Porém, desde o primeiro dia de aula, eu tive a certeza e a confirmação de que estava no lugar certo.

Minha opção da linha de pesquisa foi a de Formação de Professores e Práticas Pedagógicas. Muita leitura, discussões, troca de conhecimentos e estudos. A cada dia, uma nova descoberta, novas dúvidas, novas amizades, uma inquietude em querer buscar sempre mais conhecimentos.

As expectativas foram muitas até chegar ao tema da minha pesquisa; um processo trabalhoso. Decidi juntamente com minha orientadora, a Profa. Dra. Heloisa Helena Oliveira de Azevedo, que o tema é “O Movimento na Educação Infantil: concepções de pedagogos e professores de Educação Física sobre a cultura corporal de movimento e suas manifestações”.

A pesquisa tem relação direta com minha atuação profissional, pois desenvolvendo meu trabalho como professor de Educação Física na Educação Infantil, desde a minha formação inicial, tive minha atenção despertada para o fato de que, em várias escolas que oferecem esta etapa escolar, as professoras Pedagogas são as responsáveis por trabalharem o desenvolvimento corporal dos alunos, pois não há uma obrigatoriedade legal de que haja um professor de Educação Física para ministrar tais aulas.

A partir dessa inquietação acerca da formação de professores (Pedagogos) para a Educação Infantil e os conteúdos da Educação Física a serem trabalhados, pautei minha pesquisa, principalmente, na cultura corporal de movimento, nas possíveis articulações entre esses profissionais e no aproveitamento dos diferentes aspectos que interferem na Educação Infantil (social, afetivo, motor, cognitivo), contribuindo nas áreas de formação de professores, favorecendo o trabalho docente.

Concomitantemente, tendo atravessado um momento muito delicado e difícil no âmbito pessoal (minha mãe faleceu em maio desse ano, passando por um doloroso processo de luta contra o câncer), conciliar os estudos e toda a rotina diária não foi uma trajetória fácil e, muito menos, simples. Eu havia pensado em desistir no segundo semestre do curso, mas minha mãe me pediu para que eu não parasse. Acatei de imediato seu pedido, pois ela sempre foi minha maior incentivadora em tudo na vida. Assim, valeram todas as noites sem dormir, todas as horas longe da família e dos amigos.

Como já explanado anteriormente, a pesquisa tem relação direta com minha atuação profissional. Destaco, ainda outro ponto que é, justamente, o relato de algumas alunas do curso de Pedagogia em que leciono, quando indagavam: “eu terei que dar aula de Educação Física?”.

A partir dessa inquietação, ao analisarmos os conteúdos e objetivos da Educação Física Escolar, propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e pelos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI), vemos que há uma

grande preocupação em introduzir e integrar os alunos na cultura corporal de movimento, desde a Educação Infantil para que os mesmos possam usufruir, produzir, reproduzir e transformar as manifestações que caracterizam essa área, como o jogo, o esporte, a dança, a ginástica, a luta e outras manifestações corporais e culturais.

Procurei estabelecer o papel da Educação Física Escolar na Educação Infantil e, principalmente, tornando-a um elemento integrante ao desenvolvimento global das crianças. A prática pedagógica precisa dar subsídios para que haja essa integração do trabalho pedagógico, por meio dos movimentos das crianças. Entretanto, tal concepção do movimento necessita acontecer de forma integrada, não por meio da dicotomia entre o corpo e a mente, fragmentada.

Ao se pensar o corpo, pode-se incorrer no erro de encará-lo como puramente biológico, um patrimônio universal sobre o qual a cultura escreveria histórias diferentes. [...] Entretanto, para além das semelhanças ou diferenças físicas, existe um conjunto de significados que cada sociedade escreve nos corpos dos seus membros ao longo do tempo, significados estes que definem o que é corpo de maneiras variadas. (DAOLIO, 2000, p. 36)

Diante desse interesse de pesquisa, procedemos a revisão bibliográfica onde buscamos Teses e Dissertações, num primeiro momento, no Portal Capes (Banco de Teses) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), especificamente a partir do ano de 2010 (devido ao período de cinco anos, que é mais usual em levantamentos de temas de pesquisa e por ser o prazo de alteração do Ensino Fundamental de oito para nove anos) até os dias atuais, com os seguintes descritores:

- Educação Física na Educação Infantil;
- Formação de professores de Educação Física;
- Educação Física Escolar;
- Movimento Corporal na Educação Infantil;
- Formação de Professores de Educação Física para a Educação Infantil.

Atentamos-nos aos conteúdos encontrados no Portal Capes (Banco de Teses), obtendo os seguintes resultados, de acordo com os descritores:

Tabela 1: Educação Física na Educação Infantil

ETAPAS	DISSERTAÇÕES	TESES	TOTAL
1ª: Utilizando apenas o descritor, sem nenhum filtro.	101	4	105
2ª: Área de conhecimento: Educação	30	2	32
3ª: Programa: Educação	29	1	30
4ª: Após leitura dos Resumos dos Trabalhos da 3ª Etapa	3	2	5

Tabela 2: Formação de Professores de Educação Física

ETAPAS	DISSERTAÇÕES	TESES	TOTAL
1ª: Utilizando apenas o descritor, sem nenhum filtro.	357	79	436
2ª: Área de conhecimento: Educação	156	32	188
3ª: Programa: Educação	136	28	164
4ª: Após leitura dos Resumos dos Trabalhos da 3ª Etapa	4	3	7

Tabela 3: Educação Física Escolar

ETAPAS	DISSERTAÇÕES	TESES	TOTAL
1ª: Utilizando apenas o descritor, sem nenhum filtro.	448	75	523
2ª: Área de conhecimento: Educação	158	23	181
3ª: Programa: Educação	134	16	150
4ª: Após leitura dos Resumos dos Trabalhos da 3ª Etapa	3	2	5

Tabela 4: Movimento Corporal na Educação Infantil

ETAPAS	DISSERTAÇÕES	TESES	TOTAL
1ª: Utilizando apenas o descritor, sem nenhum filtro.	11	2	13
2ª: Área de conhecimento: Educação	6	2	8
3ª: Programa: Educação	5	2	7
4ª: Após leitura dos Resumos dos Trabalhos da 3ª Etapa	1	0	1

Tabela 5: Formação de Professores de Educação Física para a Educação Infantil

ETAPAS	DISSERTAÇÕES	TESES	TOTAL
1ª: Utilizando apenas o descritor, sem nenhum filtro.	16	3	19
2ª: Área de conhecimento: Educação	12	2	14
3ª: Programa: Educação	12	1	13
4ª: Após leitura dos Resumos dos Trabalhos da 3ª Etapa	1	0	1

Dentre os 19 trabalhos selecionados, os resumos foram lidos e nos atentamos, também, às palavras-chave. Nesse primeiro momento, utilizamos apenas os filtros: “Área de Conhecimento”: Educação e “Programa”: Educação.

Após uma análise mais minuciosa, utilizamos o filtro “Área de Conhecimento”: Educação Física e, também, “Programa”: Educação Física, para os mesmos descritores utilizados anteriormente. Seguem os resultados obtidos:

Tabela 6: Educação Física na Educação Infantil

ETAPAS	DISSERTAÇÕES	TESES	TOTAL
1ª: Utilizando apenas o descritor, sem nenhum filtro.	101	4	105
2ª: Área de conhecimento: Educação Física	38	2	40
3ª: Programa: Educação Física	20	1	21
4ª: Após leitura dos Resumos dos Trabalhos	8	2	10

Tabela 7: Formação de Professores de Educação Física

ETAPAS	DISSERTAÇÕES	TESES	TOTAL
1ª: Utilizando apenas o descritor, sem nenhum filtro.	357	79	436
2ª: Área de conhecimento: Educação Física	54	18	72
3ª: Programa: Educação Física	41	14	55
4ª: Após leitura dos Resumos dos Trabalhos	5	3	8

Tabela 8: Educação Física Escolar

ETAPAS	DISSERTAÇÕES	TESES	TOTAL
1ª: Utilizando apenas o descritor, sem nenhum filtro.	448	75	523
2ª: Área de conhecimento: Educação Física	120	28	148
3ª: Programa: Educação Física	74	23	97
4ª: Após leitura dos Resumos dos Trabalhos da 3ª Etapa	10	3	13

Tabela 9: Movimento Corporal na Educação Infantil

ETAPAS	DISSERTAÇÕES	TESES	TOTAL
1ª: Utilizando apenas o descritor, sem nenhum filtro.	11	2	13
2ª: Área de conhecimento: Educação Física	4	0	4
3ª: Programa: Educação Física	2	0	2
4ª: Após leitura dos Resumos dos Trabalhos da 3ª Etapa	1	0	1

Tabela 10: Formação de Professores de Educação Física para a Educação Infantil

ETAPAS	DISSERTAÇÕES	TESES	TOTAL
1ª: Utilizando apenas o descritor, sem nenhum filtro.	16	3	19
2ª: Área de conhecimento: Educação Física	2	0	2
3ª: Programa: Educação Física	2	0	2
4ª: Após leitura dos Resumos dos Trabalhos da 3ª Etapa	1	0	1

A partir dos dados obtidos nessa segunda investigação com os mesmos descritores, verificamos que vários trabalhos se repetiram, porém selecionamos mais 33 Teses e Dissertações condizentes com a pesquisa em andamento, além daquelas 19 em que usamos os filtros da Área de Conhecimento e do Programa de Educação como apresentadas nas tabelas de um a cinco.

Entretanto, vale ressaltar que, com essa filtragem através da Área de Conhecimento e do Programa de Educação Física, descartamos os trabalhos relacionados à alimentação, enfermagem, saúde pública e fisiologia humana.

Realizando uma análise textual geral, salientamos que durante esse levantamento, várias Teses e Dissertações apareciam em diferentes descritores, gerando duplicidade em alguns resultados. Destacamos que as 52 pesquisas selecionadas estão relacionadas ao

problema do nosso trabalho, baseadas na formação de professores da Educação Infantil e da Educação Física e, também, ligadas ao movimento humano.

Após o levantamento dessas informações, nossa pesquisa se desenvolveu por meio da busca de material empírico em campo: realizamos as entrevistas semiestruturadas e as observações participantes em duas escolas situadas na cidade de Espírito Santo do Pinhal/ SP, onde o pesquisador reside e trabalha. Uma das escolas pertence à rede municipal de ensino e, a outra, à rede particular de ensino. Foram selecionadas duas professoras pedagogas em cada escola.

No primeiro capítulo apresentamos o desenvolvimento infantil e os princípios da teoria histórico-cultural, tendo enfoque nos conceitos de zona de desenvolvimento proximal e mediação, do brincar. Utilizamos como referências alguns dos trabalhos selecionados no levantamento do Portal Capes e autores relacionados aos assuntos propostos, como: Vygotsky (2000), Rego (2008), Leite *et al* (2009), Oliveira (1997), dentre outros.

No capítulo seguinte tratamos a formação e o papel dos professores da Educação Infantil e os da Educação Física, identificando aspectos da formação inicial de ambos, visando destacar a importância da articulação dos seus trabalhos dentro da escola, em específico com as crianças da Educação Infantil, com idades entre três e cinco anos. Apresentamos, também, o movimento humano como um conteúdo imprescindível a ser trabalhado com as crianças de três a cinco anos de idade na escola. Para tanto, procuramos aproximações entre a teoria histórico-cultural e a cultura corporal de movimento, nos apoiando em: Daolio (2000; 2007), Ayoub (2001; 2003), Ferreira e Freitas (2011).

O terceiro capítulo apresenta o percurso metodológico da pesquisa, direcionando e demonstrando os procedimentos de produção do material empírico, realizado em duas escolas situadas na cidade de Espírito Santo do Pinhal/ SP, como citado anteriormente. Os autores utilizados como referência foram: Ludke e André (1986), Manzini (2004), Lima e Castro (2014).

Após a realização das observações participantes e das entrevistas semiestruturadas, foi feita a análise do material tendo como técnica a análise do conteúdo. Foram analisadas as entrevistas das quatro professoras, onde se destacaram algumas categorias que foram determinadas pelo embasamento teórico realizado durante a pesquisa e, também, aquelas identificadas por meio do material empírico que foi produzido. Essa análise foi amparada pelos estudos de Franco (2007), Bardin (2011), Gallardo (2003).

O último capítulo refere-se às nossas considerações finais sobre a pesquisa, considerando os objetivos inicialmente propostos, além de apresentar possibilidades de

futuros estudos acerca da formação de professores (Educação Física e Educação Infantil), bem como a articulação do trabalho desses profissionais e o entendimento de ambos sobre o movimento humano e a sua importância no desenvolvimento infantil.

1. Desenvolvimento infantil e a teoria histórico-cultural

Neste primeiro capítulo discutiremos o desenvolvimento infantil e os princípios da teoria histórico-cultural, perpassando discussões sobre a cultura corporal de movimento, enfocando o brincar como atividade mais relevante na Educação Infantil.

Ao tratarmos sobre o desenvolvimento infantil em nossa pesquisa, referimo-nos, especificamente, às crianças com faixa etária entre três e cinco anos de idade. Tal escolha se justifica pela inserção dessas crianças na Educação Infantil, ou seja, na primeira etapa da Educação Básica.

De acordo com Assis (2010), não podemos desvincular deste ciclo escolar a apropriação de conhecimentos pelas crianças. Isso ocorrerá, principalmente, por meio da brincadeira e possibilitará o aumento do repertório cultural dessas crianças, explorando novos conhecimentos, em áreas diferentes.

A influência do meio externo e das trocas sociais pode ser chamada de histórica, pois, juntamente com os aspectos culturais, constitui os instrumentos usados pelo homem ao longo dos anos para dominar o ambiente e seu próprio comportamento, contemplando e formando sua história social.

O desenvolvimento infantil se dá por meio das influências e das trocas culturais, sociais, ambientais, dentre outras. Tais fatores se manifestam nitidamente nas crianças pelas brincadeiras, pelo lúdico, dentro e fora do ambiente escolar. Isso porque,

[...] as crianças podem se encontrar em estágios de desenvolvimento, muitas vezes, diferentes de seus pares do mesmo grupo, o que implica a necessidade de um olhar atento para cada criança no espaço escolar, objetivando conhecer sua situação social de desenvolvimento e, a partir daí, criar condições adequadas para o exercício da atividade pela criança, e, com isso, contribuir para o seu desenvolvimento. Quanto maiores forem as chances de contato da criança com o entorno, com os objetos da cultura, melhores serão também as condições para um salto qualitativo em seu desenvolvimento. [...] (MAGALHÃES, 2014, p. 49).

Diante da citação podemos compreender a importância dos vários tipos de relações que a criança vivencia, seja na família, com seus pares e na escola. O seu desenvolvimento se dará por meio dessas trocas, onde a própria criança também irá contribuir com outras e com aqueles que convive.

Daí podemos estabelecer a relação entre o desenvolvimento infantil e a teoria histórico-cultural, pois

[...] a Teoria Histórico-Cultural é contrária às posições teóricas biologizantes, que defendem que as capacidades humanas são herdadas geneticamente, que os sujeitos já nascem prontos com todas as suas potencialidades e que essas serão desenvolvidas espontaneamente, sem necessidade da mediação do adulto. Acredita que os sujeitos ao nascerem são dotados apenas da hereditariedade genética que representam a espécie humana e, portanto, não possuem ainda os hábitos, comportamentos e funções psíquicas humanas [...] (SANTOS; SILVA, 2012, p. 917)

O ser humano está inserido em um contexto social diretamente ligado ao seu desenvolvimento, como se vê na teoria histórico-cultural. Corroborando, Nascimento (2009, p. 149) diz que

[...] A experiência social acumulada historicamente, isto é, presente nas relações humanas e nas formas de comportamento e ações dos homens, não são fatores que apenas influenciam o desenvolvimento do indivíduo (influenciam uma individualidade e uma personalidade já existentes), mas é justamente o fator que cria esse homem, que cria sua individualidade e personalidade. O meio sócio-histórico, através da experiência social produzida e acumulada, permite que o homem se aproprie de novas formas de comportamento e de novas formas de relação com o mundo e consigo mesmo; permite que cada ser faça suas características e aptidões humanas historicamente produzidas.

Esse desenvolvimento está atrelado ao fato de o ser humano viver em um meio social e as atividades cognitivas acontecerem conforme sua trajetória nesse meio. Entendemos, a partir de tal concepção, que as habilidades relacionadas ao conhecimento e à estruturação do pensamento não são determinadas pelos fatores congênitos, mas pelas atividades resultantes das interações sociais estabelecidas pelo indivíduo com o outro e com o meio em que vive.

[...] compreender o conceito de ser humano como aquele que se humaniza na relação com o outro e no meio em que vive significa valorizar a atividade vital humana, o trabalho, e o lugar desse ser humano nas relações sociais e no tempo histórico, ou seja, o ser humano aprende com as gerações anteriores e não para de modificar sua condição de vida e seu desenvolvimento. (MAGALHÃES, 2014, p. 29)

Diante disso, podemos entender o desenvolvimento infantil a partir dos pressupostos da teoria histórico-cultural, pois

Desde o nascimento, o bebê está em constante interação com os adultos, que não só asseguram sua sobrevivência mas também medeiam a sua relação com o mundo. Os adultos procuram incorporar as crianças a sua cultura, atribuindo significado às condutas e aos objetos culturais que se formaram ao longo da história. (REGO, 2008, p. 59)

Ainda,

Após o nascimento, a criança inicia seu processo de desenvolvimento por meio do entrelaçamento entre suas funções psicofisiológicas elementares (atenção

involuntária, memória associativa, etc.) e a cultura (linguagem, pensamento, conceitos) e material (objetos físicos criados pelos homens). Assim, os indivíduos, por meio dos sentidos – o paladar, a visão, a audição, o tato e olfato –, são portadores de plenas condições de apropriação do patrimônio cultural acumulado pela humanidade. Nessa apropriação, os seres humanos não se diferenciam pela cor da pele, pelo tamanho das mãos, cor dos olhos ou pelo sexo, mas pelas diferentes possibilidades de acesso a essa cultura, representado por seus modos de vida, suas relações de proximidade e distanciamento dessa produção cultural. Desse modo, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores está condicionado à multiplicidade de experiências vividas pelos indivíduos dentro dos limites histórico-sociais e econômicos. (SAMPAIO, 2013, p. 36)

De acordo com a faixa etária das crianças que estão na Educação Infantil, de zero a cinco anos de idade, ocorre um processo de desenvolvimento do ser humano que não se repetirá ao longo de sua vida, como justifica Gallardo (2003, p. 33): “[...] a fase inicial da vida do homem se caracteriza por concentrar aquisições elementares, para o restante do seu desenvolvimento”. À medida que as crianças vão crescendo, aumenta a complexidade de suas demandas e, também, sua capacidade de suas respostas. As trocas sociais aumentam, evoluem e começam a estabelecer relações com outras pessoas, de outros grupos sociais a que, provavelmente, passam a fazer parte, havendo a necessidade de valer-se por si mesmas, pelas suas experiências já vividas e sem a presença constante daquelas mais próximas.

Vemos, então, que desde o nascimento as crianças estão em constante interação com os adultos (familiares, pessoas do convívio), que irão incorporá-las nas suas relações afetivas, sociais e na sua cultura. A família é um dos primeiros agentes socializadores, ou seja, as experiências da criança no âmbito familiar e em creches são fundamentais no seu comportamento em relação aos outros. Justificando, Hermida (2007, p. 85) diz que

A partir das interações que estabelece com pessoas próximas, a criança constrói o conhecimento. A família, primeiro espaço de convivência do ser humano, é um ponto de referência fundamental para a criança pequena, onde se aprende e se incorporam valores éticos, onde são vivenciadas experiências carregadas de significados afetivos, representações, juízos e expectativas.

Podemos completar, ainda, mediante a citação acima, que o papel da creche também é imprescindível ao desenvolvimento infantil, visto que esta instituição atende crianças de zero à três anos de idade. As interações com as crianças também fazem parte da construção do conhecimento, servindo como referências. Isso se dá pelo cuidar, pelas relações que os adultos daquele local irão proporcionar a elas, além das influências de seus pares ali presentes.

[...] aprendemos a ser humanos por intermédio das relações que estabelecemos com os outros, especialmente na medida em que nos apropriamos dos objetos da cultura e de toda riqueza material e intelectual construída historicamente. A compreensão de que aquilo que o ser humano tem ao nascer não lhe basta, mas de que é preciso apropriar-se da natureza humana, redimensiona o olhar do professor para a prática pedagógica, apresenta possibilidades teóricas para a renovação de tais práticas, especialmente quando percebe que as mudanças na forma de aprender alteram o modo de ensinar, necessitando, portanto, de um ensino que impulse o desenvolvimento. (MAGALHÃES, 2014, p. 34)

Ao entendermos a relação da influência dos diversos fatores históricos, sociais e culturais no desenvolvimento infantil, estabelecemos a ligação da teoria histórico-cultural na perspectiva educacional, de aprendizagem e de desenvolvimento em crianças da Educação Infantil.

A Teoria Histórico-Cultural defende que o papel da educação escolar é o de criar aptidões que são inicialmente externas aos indivíduos. Para tanto, faz-se necessário que as condições de educação e de vida possibilitem às novas gerações o acesso à cultura historicamente produzida pelos homens. A educação tem, portanto, um papel central no processo de formação do homem, ou seja, a transmissão/apropriação do conhecimento científico em suas formas mais desenvolvidas, as quais são resultantes do processo histórico de transmissão da cultura humana. (MAGALHÃES, 2014, p. 55).

Entretanto, ao nos referirmos à teoria histórico-cultural devemos nos pautar nos estudos de Lev Semenovitch Vygotsky. Como afirma Rego (2008, p. 56):

Vygotsky atribui enorme importância ao papel da interação social no desenvolvimento do ser humano. Uma das mais significativas contribuições das teses que formulou está na tentativa de explicar (e não apenas pressupor) como o processo de desenvolvimento é socialmente constituído. Essa é a principal razão do seu interesse no estudo da infância.

Segundo Oliveira (1997), Vygotsky observou existirem atividades que podem ser realizadas sem a ajuda de outras pessoas, de maneira autônoma e independente, ou seja, atividades que se encontram no nível de desenvolvimento real. Entretanto, por outro lado, o há o nível de desenvolvimento potencial, que possibilita realizar tarefas com a ajuda, influência e mediação de outras pessoas.

Analisando essa conceituação e ligando ao desenvolvimento infantil, estabelecemos a importância da relação entre o adulto e a criança. Na escola, em específico, as influências daqueles que atuam com as crianças terão ações sobre o seu desenvolvimento; seja pela maneira de falar, pelos estímulos, pelas ações, pelas mediações em situações diversas.

A criança traz consigo experiências e vivências para dentro da escola que foram aprendidas pela convivência e influência de outros grupos sociais a que pertence e, ainda, pela

convivência com seus pares; é o desenvolvimento real. No ambiente escolar, ela terá a mediação de outras pessoas para que promova o seu desenvolvimento potencial (algo que ela ainda não consegue realizar sozinha, mas que poderá fazer). Nesse percurso, haverá a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que é “a distância entre aquilo que ela é capaz de fazer de forma autônoma (nível de desenvolvimento real) e aquilo que ela realiza em colaboração com os outros elementos de seu grupo social [...]” (REGO, 2008, p. 73).

Após a compreensão do que é a ZDP, o trabalho com a criança se solidifica em enxergá-la como um ser que pensa, que age e que responde aos estímulos. Pois, “[...] Operar sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal possibilita trabalhar sobre as funções “em desenvolvimento”, ainda não plenamente consolidadas, mas sem necessidade de esperar sua configuração final para começar uma aprendizagem [...]” (BAQUERO, 1998, p. 100).

Entendendo o seu papel nesse processo, o professor se tornará mediador, oferecendo suporte para o aluno na ZDP, pois a mediação

É o processo que caracteriza a relação do homem com o mundo e com outros homens. Assim temos I: instrumentos; S: sujeito e O: objeto. A mediação é vista como central, pois é neste processo que as Funções Psicológicas Superiores (FPS) – tipicamente humanas – se desenvolvem. (BERNI, 2006, p. 2539)

O professor, então, sob o enfoque da teoria histórico-cultural, é o mediador no processo de aprendizagem, propondo desafios aos seus alunos e ajudando-os a resolvê-los. Essa função do professor como mediador é um

Conceito utilizado para caracterizar o professor que trabalha com a mediação pedagógica, significando uma atitude e um comportamento do docente que se coloca como um facilitador, incentivador ou motivador da aprendizagem, que ativamente colabora para que o aprendiz chegue aos seus objetivos. (DICIONÁRIO INTERATIVO DA EDUCAÇÃO, 2012, p. 1)

Esse professor terá sua prática pedagógica embasada em uma visão do aluno como um indivíduo que aprende, também, por meio das trocas sociais, através de experiências de aprendizagem compartilhadas, atuando na ZDP, de modo que funções ainda não consolidadas venham a amadurecer.

[...] a aprendizagem é uma articulação de processos externos e internos, visando a internalização de signos culturais pelo indivíduo, o que gera uma qualidade autorreguladora às ações e ao comportamento dos indivíduos. [...] portanto o caráter de mediação cultural do processo do conhecimento e, ao mesmo tempo, a atividade individual de aprendizagem pela qual o indivíduo se apropria da experiência sociocultural como ser ativo [...] implica a interação com os outros já portadores

desses saberes e instrumentos. Em razão disso é que a educação e o ensino se constituem formas universais e necessárias do desenvolvimento mental, em cujo processo se ligam os fatores socioculturais e as condições internas dos indivíduos. (LIBÂNEO, 2004, p. 6)

A criança, durante esse processo, é interativa, participante e ativa, pois elabora e cria conhecimentos a partir das relações interpessoais; é na troca com os outros indivíduos que internaliza tais conhecimentos, os papéis e as funções sociais. O caminho a ser percorrido, então, parte do plano social (relações interpessoais) para o plano individual, ou seja, do meio externo (social, cultural) para o interno (individual).

As características do funcionamento psicológico tipicamente humano não são transmitidas por hereditariedade (portanto, não estão presentes desde o nascimento do indivíduo), nem são adquiridas passivamente graças à pressão do ambiente externo. Elas são construídas ao longo da vida do indivíduo através de um processo de interação do homem e seu meio físico e social, que possibilita a apropriação da cultura elaborada pelas gerações precedentes, ao longo de milênios. Como afirmou Leontiev: “Cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana” (LEONTIEV, 1978, p. 267). (REGO, 2008, p. 48)

Para Leite et al (2009), a teoria histórico-cultural sempre esteve atrelada ao conceito de que o homem é um ser social e histórico, produtor da sua própria cultura por meio dessa integração social.

Ainda sobre a influência social, Rego (2008, p. 58) diz que “[...] o desenvolvimento está intimamente relacionado ao contexto sociocultural em que a pessoa se insere e se processa de forma dinâmica e dialética [...]”. Ou seja, brincar no ambiente escolar para a criança, por exemplo, será diferente de brincar em casa. Serão outras pessoas que irão interagir com ela (adultos e outras crianças), está em outro ambiente, com objetos diferentes; ela apresentará conhecimentos prévios da brincadeira que já conhece, porém não será igual. Faz-se necessário pensar no brincar como um elemento para integrar a prática educativa formal (escolar), explorando sua relevância, seus limites e a ação do professor ao elencar suas atividades.

Como vimos, desde o nascimento a criança se integra numa história e numa cultura que irão compor a construção do seu desenvolvimento por toda a sua vida. Nesse processo, incluem-se o brincar e o que essa ação representa ao seu desenvolvimento global, conforme trataremos a seguir.

1.1. O brincar

Durante o processo evolutivo do desenvolvimento humano, o corpo recebe e envia informações para o meio em que vive o indivíduo, organizando o mundo a sua volta. Ele é o ponto de referência para as aprendizagens. O movimento humano é a maior expressão dessas influências.

Ao nos referirmos ao movimento humano e ao desenvolvimento, direcionamos nossos olhares às crianças. Isso porque nelas estão embutidos signos que se referem à comunicação, ao ato do brincar, a um sentimento etc.

O ato de brincar é uma importante forma de comunicação; ele é o principal meio pelo qual a criança reproduz o seu cotidiano, em um mundo de fantasia e imaginação, representando as influências que tem por meio dos contextos onde está inserida. O brincar possibilita o processo de aprendizagem, pois facilita a construção da reflexão, da autonomia e da criatividade, estabelecendo, uma relação estreita com a aprendizagem.

Em suas grandes linhas, esse brincar tem três grandes núcleos organizadores, que, como polos, carregados de força magnética, atraem e norteiam a criança. São eles: o corpo, o símbolo e a regra, ou seja, o brincar do bebê com o próprio corpo, a brincadeira simbólica e o jogo de regras. (OLIVEIRA, 2004, p. 15)

A brincadeira pode ser vista como a forma mais comum da expressão infantil; é por meio dela que a criança realiza descobertas, tornando-se esse espaço lúdico um meio fundamental para se desenvolver, aprender e expressar-se.

A criança pode utilizar, durante a brincadeira, um objeto, sendo considerado o brinquedo. Ao utilizar o brinquedo, o pensamento pode operar separadamente do objeto e a ação surge das ideias. “A ação numa situação imaginária ensina a criança a dirigir seu comportamento” (VYGOTSKY, 2009, p.114).

Durante o brincar, a criança expressa situações que vivencia em seu cotidiano, no meio em que vive. Por exemplo: brinca de cozinhar, porque vê a mãe cozinhando. Pois “Aprender a brincar de forma simbólica, representando a realidade onde vive, resgatando suas lembranças e valores, regras e fantasias, faz parte do desenvolvimento humano das crianças de hoje e de sempre.” (OLIVEIRA, 2004, p. 105).

Dessa forma, no percurso do processo de aprendizagem, o uso do corpo sempre está presente: é por meio dele que se percebe o mundo, interiorizam-se os objetos, constroem-se e

estabelecem-se relações (sociais e culturais); acumulam-se experiências, sensações, significados e sentimentos.

Essa capacidade de interação da criança por meio de suas experiências corporais (brincar, relações sociais) adquiridas, também, por influências do meio em que está inserida e por mediações sociais faz com que ela tenha o seu desenvolvimento de uma maneira geral.

[...] supera a concepção de que a criança traz, ao nascer, o conjunto de aptidões e capacidades – que vai apresentar quando adulta – dadas como potencialidades que ela vai desenvolver mais ou desenvolver menos à medida que cresce e de acordo com o meio em que vive, mas sempre dentro do conjunto de possibilidades que tem no nascimento. Para a teoria histórico-cultural, a criança nasce com uma única potencialidade, a potencialidade para aprender potencialidades; com uma única aptidão, a aptidão para aprender aptidões; com uma única capacidade, a capacidade ilimitada de aprender e, nesse processo, desenvolver sua inteligência – que se constitui mediante a linguagem oral, a atenção, a memória, o pensamento, o controle da própria conduta, a linguagem escrita, o desenho, o cálculo – e sua personalidade – a autoestima, os valores morais e éticos, a afetividade. Em outras palavras o ser humano não nasce humano, mas aprende a ser humano com as outras pessoas – com as gerações adultas e com as crianças mais velhas – com as situações que vive, no momento histórico em que vive e com a cultura a que tem acesso. O ser humano é, pois, um ser histórico-cultural. (MELLO, 2004, p. 136)

O autor destaca o desenvolvimento da criança a partir de sua interação nas trocas sociais, nas influências ambientais e no contexto histórico. Entretanto, ao citar que o ser humano aprende a ser humano, ele refere-se ao sentido social do termo “humano”, e não enquanto espécie; é por meio da concepção de indivíduo histórico-cultural que dará à criança a dimensão social da sua humanidade.

A criança, ao brincar, faz com que essa ação esteja associada a uma variedade de possibilidades de utilização de um objeto, que pode se transformar em um brinquedo, a partir da sua imaginação. O brinquedo é uma criação espontânea, pelo qual a criança estabelece a sua relação com o mundo exterior e entra em contato com os objetos.

[...] Ao permitir a ação intencional (afetividade), a construção de representações mentais (cognição), a manipulação de objetos e o desempenho de ações sensório-motoras (físico) e as trocas nas interações (social), o jogo contempla várias formas de representação da criança ou suas múltiplas inteligências, contribuindo para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil. [...] Utilizar o jogo na educação infantil significa transportar para o campo do ensino-aprendizagem condições para maximizar a construção do conhecimento, introduzindo as propriedades do lúdico, do prazer, da capacidade de iniciação e ação ativa e motivadora [...]. (KISHIMOTO, 2003, p. 36)

Para retratar o “brincar” em sua teoria, Vygotsky utiliza o termo brinquedo, como explica Rego (2008, p. 82):

A criança passa a criar uma situação ilusória e imaginária, como forma de satisfazer seus desejos não realizáveis. Esta é, aliás, a característica que define o brinquedo de um modo geral. A criança brinca pela necessidade de agir em relação ao mundo mais amplo dos adultos e não apenas ao universo dos objetos a que ela tem acesso.

O ato de brincar revela os fenômenos da realidade interna e externa da criança. Seja ao brincar sozinha, seja com outros indivíduos, se fundamenta em suas experiências e vivências sociais e culturais. Para Martineli et al (2009), o brinquedo possui regras criadas a partir da situação imaginada pela criança, e não aquelas já estipuladas como em um jogo. A criança irá inserir na brincadeira as regras que ela vivencia em seu cotidiano, através de situações apresentadas a ela por meio de um mediador e, ainda, por aspectos sociais e culturais dos quais sofre influência. Nesse contexto, “[...] Uma necessidade de agir como um adulto surge na criança, isto é, de agir da maneira que ela vê os outros agirem, da maneira que lhe disseram, e assim por diante. [...]” (LEONTIEV, 2001, p. 125).

Como vemos, ao brincar, a criança transfere para a brincadeira e ou brinquedo aquelas informações e experiências que adquiriu por meio da relação com seus pares e com outras pessoas que a cercam em seu convívio, trazendo aspectos históricos e culturais delas, do ambiente em que estão inseridas. Ela irá representar informações durante a brincadeira, utilizando suas experiências advindas de mediações externas. Entretanto, o brinquedo (objeto) não será representado somente por ações infantis, pois a criança irá representar, também, nesse ato, situações e ações que somente são desenvolvidas pelos adultos e que ela ainda não tem capacidade de realizar.

Assim, o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal da criança. No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo, ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento. (VYGOTSKY, 2000, p. 134)

Ao analisar a criança no ambiente escolar, é de fundamental importância que o professor tenha concepção do seu papel, de que ele não é aquele que se coloca como centro do processo de ensino e de aprendizagem, nem como sendo o organizador das propostas de aprendizagem, em que os alunos deverão desenvolver sem sua intervenção. Ele é o mediador que deverá utilizar objetos e vivências das crianças para desempenhar o seu papel de educador. Por meio de suas mediações contribuirá para a criação de zonas de desenvolvimento proximal, favorecendo a aprendizagem, pois ela ocorre através da aquisição

de conhecimento proporcionado pelas experiências significativas oferecidas aos alunos, até que eles possam realizá-las de modo independente.

Deve-se insistir no fato de que não é a natureza espontânea da atividade lúdica que dá força motriz ou características de vanguarda ao desenvolvimento, mas o duplo jogo de: 1) exercitar, no plano imaginativo, capacidades de planejar, imaginar situações, representar papéis e situações quotidianas e 2) o caráter social das situações lúdicas, seus conteúdos e, ao que parece, os procedimentos e estratégias que sugere o desenvolvimento do próprio brinquedo enquanto se trata de um “ater-se a regras” socialmente elaboradas. Tanto as regras como as instâncias de adequação às mesmas são de natureza social. (BAQUERO, 1998, p. 103)

A atividade lúdica permite à criança compreender o mundo real sem lhe negar as incursões no sentido de descobrir mundos imaginários. Apesar de a brincadeira apresentar fins pedagógicos para a criança na concepção do adulto, enquanto função lúdica possibilita ensinar algo que completará o conhecimento dela podendo, inclusive, ir na direção contrária do desenvolvimento da imaginação.

[...] A ruptura entre o sentido e o significado de um objeto no brinquedo não é dada antecipadamente, como um pré-requisito da brincadeira, mas surge realmente no próprio processo de brincar. Isto é demonstrado pelo fato indubitável, experimentalmente estabelecido, de que uma criança não imagina uma situação de brinquedo quando ela não está brincando. (LEONTIEV, 2001, p. 128)

O brincar se torna importante no desenvolvimento da criança quando as brincadeiras e os jogos vão surgindo gradativamente em sua vida desde os mais simples até os de regras. São esses elementos que proporcionarão novas experiências, novas conquistas e a formação da sua identidade.

[...] Ao brincar, ela aprende a ser e a agir diante das coisas e das pessoas, pois é a partir das ações práticas realizadas que os processos internos se estruturam, orientando outras ações práticas, mais autônomas e complexas, que enriquecerão os processos internos e assim sucessivamente. Portanto, as brincadeiras infantis destacam-se no vasto campo social que circunscreve a vida da criança e que representa a base do desenvolvimento de todos os atributos e propriedades humanas. (MARTINS, 2006, p. 39)

É brincando que a criança aprende a respeitar, a desrespeitar e a transgredir regras, a ampliar o seu relacionamento social e a respeitar a si mesma e os outros. Passa, também, a se expressar com maior facilidade, ouvir, respeitar e discordar de opiniões, compartilhando seu prazer em brincar.

[...] Vygotsky dá ênfase à ação e ao significado no brincar. Para ele é praticamente impossível a uma criança com menos de 3 anos envolver-se em uma situação imaginária, porque ao passar do concreto para o abstrato não há continuidade, mas uma descontinuidade. Só brincando é que ela vai começar a perceber o objeto não da maneira que ele é, mas como desejaria que fosse. [...] (BOMTEMPO, 2003, p. 61)

A utilização das brincadeiras e dos jogos no processo pedagógico é de suma importância, pois o brincar contribui no desenvolvimento integral das crianças. Por meio das descobertas e da criatividade, elas se expressam, analisam e transformam a realidade. A escola é um ambiente em que se pode proporcionar uma gama de experiências para essa exploração, compartilhada por crianças e adultos. Pois, “a educação do brincar ocorre quando ela aprende a jogar, a brincar em diferentes contextos e aprende a escolher aqueles que melhor atendem às suas necessidades. É a aprendizagem do jogo pelo jogo, do brincar pelo brincar.” (BASSO, 2013, p. 49).

Corroborando:

A relação entre o desenvolvimento, o brincar e a mediação são primordiais para a construção de novas aprendizagens. Existe uma estreita vinculação entre as atividades lúdicas e as funções psíquicas superiores, assim pode-se afirmar a sua relevância sociocognitiva para a educação infantil. As atividades lúdicas podem ser o melhor caminho de interação entre os adultos e as crianças e entre as crianças entre si para gerar novas formas de desenvolvimento e de reconstrução de conhecimento. (ROLIM et al, 2008, p. 180)

O papel do adulto durante o brincar da criança está na relação estabelecida por ele, pois irá incidir diretamente no desenvolvimento integral dela, como mediador; sua postura poderá facilitar ou dificultar o processo de aprendizagem infantil.

Enquanto brinca, a criança está representando um objeto, uma situação ou um fato; ela entra no mundo adulto, abrindo um leque de situações. Justificando, Rego (2008, p. 82) diz que “[...] a criança brinca pela necessidade de agir em relação ao mundo mais amplo dos adultos e não apenas ao universo dos objetos a que ela tem acesso”.

Ainda,

A situação imaginária de qualquer brincar está incutida de normas de comportamento. Dessa forma, é possível concluir que não existe brinquedo sem regras, mesmo que não sejam as regras estabelecidas a priori; o brincar está envolvido em regras da sociedade. Por exemplo: a criança imagina-se como mãe de uma boneca; nesse brincar ela irá obedecer às regras do comportamento maternal. O papel que a criança representa e a relação dela com o objeto sempre derivarão das regras. (ROLIM et al, 2008, p. 178)

As crianças se desenvolvem, de uma maneira geral, por meio das suas brincadeiras e daquelas realizadas junto aos seus pares e mediadas por adultos. Nesse processo, ampliam sua

capacidade de visualizar o mundo, além de buscarem entender o mundo dos adultos e, assim, internalizam a realidade. O movimento também passa a ser parte dos aspectos culturais e sociais que estão inseridos no brincar, como veremos a seguir.

1.2. Cultura corporal de movimento

Ao se pensar o corpo, pode-se incorrer no erro de encará-lo como puramente biológico, um patrimônio universal sobre o qual a cultura escreveria histórias diferentes. Afinal, homens de nacionalidades diferentes apresentam semelhanças físicas. Entretanto, para além das semelhanças ou diferenças físicas, existe um conjunto de significados que cada sociedade escreve nos corpos dos seus membros ao longo do tempo, significados estes que definem o que é corpo de maneiras variadas. (DAOLIO, 2000, p. 36-37)

Ao enxergarmos o corpo somente pelo caráter físico, estamos singularizando o ser humano à dicotomia em que havia a separação entre o corpo (físico) e a mente. Vimos, anteriormente, que as influências culturais e sociais (dentre outras) contribuem à estruturação do movimento humano, não no aspecto fisiológico, mas por meio de movimentos, de expressões e de significados.

Entretanto, não podemos pensar numa cultura corporal de movimento restrita ao “movimento”, ou ainda, como uma linguagem pelo “movimento”; ele se relaciona ao modo de agir do grupo social e traz consigo uma vasta gama de signos e sentimentos que são expressos pelas manifestações corporais em junção aos fatores externos a que sofremos influências.

Esta relação acontece desde o nascimento da criança. Os conhecimentos obtidos por ela em contato com os adultos, com seus pares, com os brinquedos e com as brincadeiras, criará a cultura corporal. E, no ambiente escolar,

[...] inovador seria pensar o movimento corporal das crianças como possibilidade em si, como modo ético que a criança, também na condição de “aluno”, dispõe de mover a si e ao seu mundo e, por essa via, como um modo pedagógico de o sujeito infantil relacionar a si com a sua realidade e produzir os sentidos da sua cultura dentro da cultura geral. [...] (ANDRADE FILHO, 2011, p. 22).

No período em que a criança (a partir dos três anos de idade) está na Educação Infantil, início da sua escolaridade, ela apresenta grande necessidade de se movimentar, de explorar o ambiente por meio do movimento. Porém, se faz necessário que o conceito de cultura corporal de movimento contribua para a organização e a ampliação da compreensão da área da Pedagogia e da Educação Física, fazendo com que os seus conteúdos se desenvolvam

por mecanismos metodológicos diversificados, rompendo o paradigma da aptidão física e da esportivização.

Daolio (2000) diz que a utilização da expressão “cultura” acompanhada de alguns termos como: física, corporal, de movimento, corporal de movimento etc. surge superficialmente, por vezes incompleta ou reduzida.

Isso porque, ao utilizarmos o termo cultura corporal de movimento, referimo-nos aos conteúdos da Educação Física escolar, como diz Galvão et al (2008, p. 28): “A partir de uma preocupação com o que se deve ensinar em Educação Física, surgiu a proposta da Cultura Corporal de Movimento, representando uma perspectiva que fundamentaria a intervenção pedagógica do professor. [...]”.

Essa proposta estaria baseada na compreensão do aluno como um ser histórico-social, que carrega consigo conhecimentos advindos do meio externo à escola, que representa a criança como um ser humano em sua totalidade. Partindo dessa concepção e de acordo com o autor acima é que o trabalho do professor terá pressupostos para atuar no processo de aprendizagem. Além do que, “Pensar a Educação Física como relação social implicou pensar que os sujeitos envolvidos nessa ação não estão apenas desenvolvendo sua motricidade ou “habilidades cognitivas”, mas que são agentes da interação social e da dinâmica cultural.” (SCARAZZATTO, 2013, p. 66).

Nosso enfoque está na Educação Infantil e, geralmente, não há um professor de Educação Física para trabalhar tais conhecimentos com as crianças neste ciclo escolar, cabendo aos professores pedagogos explorarem a cultura corporal de movimento de seus alunos. Diante disso, deverá haver um maior cuidado para que a visão do corpo essencialmente biológico não se sobreponha à compreensão ampla do ser humano, dos significados atribuídos pela sociedade que definem o que é corpo e como ele age nas mais diferentes situações. Porém, não estamos inferiorizando ou atribuindo descrédito ao trabalho dos pedagogos; em sua formação inicial não há um aprofundamento, algo específico sobre a cultura corporal de movimento. Por outro lado, o professor de Educação Física (EF) não ficará responsável somente pelo movimento de seus alunos; ambos precisam enxergar as crianças como seres humanos em sua totalidade e “oportunizar a exploração de variações de movimento dos nossos alunos é um dos caminhos que temos para aprimorar a sua motricidade; é educar os seus movimentos corporais, aumentando o vocabulário motor, os seus gestos, as suas expressões” (NISTA-PÍCCOLO, 2004, p. 115).

O movimento humano não acontece de forma fragmentada, daí a importância, na escola, da intervenção e mediação dos professores que atuam diretamente com as crianças. O

movimento vem acompanhado de significados e de sentidos, que irão se aprimorar e se desenvolver durante o processo de aprendizagem.

Assim, a Cultura Corporal de Movimento pode ser considerada um pleonismo, se a analisarmos brevemente e de maneira apenas semântica. Se não há Cultura sem Corpo e sem Movimento, também não há Cultura Corporal de Movimento, e poderíamos denominar essa pretensa área simplesmente como Cultura, sem a necessidade de acrescentar os termos “Corporal” e “Movimento”. [...] Qualquer outra área que se interesse por investigar a Cultura certamente não o fará com o mesmo interesse que se tem em Educação Física pelo Corpo e pelo Movimento. Assim, em nossa área, faz sentido enfatizar que o interesse que temos pela Cultura é no que se refere ao Corpo Humano e ao Movimento Humano, portanto nos interessamos pela Cultura Corporal de Movimento. (GALVÃO et al, 2008, p. 33)

Ainda nos referindo à Educação Física relacionada à cultura corporal de movimento, Daolio (2007, p. 2-3) diz que

O profissional de educação física não atua sobre o corpo ou com o movimento em si, não trabalha com o esporte em si, não lida com a ginástica em si. Ele trata do ser humano nas suas manifestações culturais relacionadas ao corpo e ao movimento humano, historicamente definidas como jogo, esporte, dança, luta e ginástica. O que irá definir se uma ação corporal é digna de trato pedagógico pela educação física é a própria consideração e análise desta expressão na dinâmica cultural específica do contexto onde se realiza.

Dessa forma, se faz necessário enxergar a criança por meio do seu corpo, integrando-a na totalidade no processo educativo, pois estarão armazenadas suas características de vida, suas necessidades, sua realidade. Essa visão integral deve fomentar o trabalho educativo do professor de Educação Física e do pedagogo para além da ação motora. Isso porque:

[...] a escola tradicionalmente tem desconsiderado a cultura infantil, rica em movimentos, jogos, brinquedos e fantasia e tem optado por deixar a criança imóvel, na expectativa de que ela aprenda conceitos teóricos de forma disciplinada, castrando sua liberdade e criatividade. (DAOLIO, 2007, p. 23)

É “[...] tarefa da educação física o desenvolvimento das habilidades motoras, porém num contexto de jogo e de brinquedo, desenvolvidas a partir do universo da cultura infantil que a criança possui” (DAOLIO, 2007, p. 24). Ou seja, ao tratarmos a EF na Educação Infantil, é imprescindível que os movimentos corporais e as expressões das crianças sejam parte integrante das aulas, fazendo com que a cultura corporal de movimento de cada aluno esteja presente e haja uma socialização desses conhecimentos e experiências individuais que irão influenciar no trabalho do grupo.

[...] A ideia é que a criança comece a entender que a escola não é um lugar de simples prática, mais um palco para realizar aquilo que já sabe, mas, sim, um palco

intencionalmente construído para possibilitar o contato com saberes, estudar conteúdos, desenvolver competências, adquirir conhecimentos relacionados à cultura do movimento humano para além do que ela consegue estabelecer sozinha ou no contexto extraescolar. As atividades práticas são um meio de tornar e vivenciar as aprendizagens e saberes da cultura do movimento humano. (BASSO, 2013, p. 41)

Tal ideia se faz fundamental na Educação Infantil, pois é de suma relevância ao desenvolvimento integral da criança, em todo o seu processo de evolução. Deveria ter como foco o desenvolvimento da criança sem ruptura, sem a dicotomia, principalmente no início da vida escolar, na primeira etapa da educação básica.

Vemos que o papel primordial da EF na Educação Infantil é buscar, por meio da sua prática pedagógica inserida em um contexto sociocultural, oportunidades à criança para aprender, conhecer e perceber o seu corpo, suas limitações no sentido de desenvolvê-las, de maneira autônoma e responsável. Esse processo estará baseado pelo brincar, pelas atividades onde ela irá explorar o corpo e o movimento de maneira prazerosa, promovendo a aprendizagem e promovendo o seu desenvolvimento, sem lacunas.

Não basta fazer, é preciso compreender. O homem é um animal simbólico, que teve que levar o real ao seu imaginário, torná-lo símbolo e, lidando com eles, compreender suas próprias ações. Foi compreendendo suas próprias ações que ele se salvou enquanto espécie. Portanto, compreender o que faz é um direito humano. E nós nos empolgamos com a apresentação das habilidades motoras de nossos alunos, ignorando, por vezes, que eles não compreendem quase nada daquilo que fazem. (FREIRE, 2004, p. 44).

A EF, na Educação Infantil, precisa se firmar como uma disciplina integrante e não coadjuvante, ao trabalho do pedagogo e vice-versa. Enxergá-la como a responsável em se trabalhar os conhecimentos do corpo, mas de maneira isolada de nada adiantará. A criança estará fazendo parte de um processo fragmentado, separado por áreas de conhecimentos pedagógicos desmembrados. Ao destacarmos a importância da cultura corporal de movimento, salientamos, principalmente, a visão da criança como um ser integral e na sua totalidade, que não irá se desenvolver e aprender por práticas pedagógicas infundadas e desconexas; se ela é vista integralmente, o seu desenvolvimento será da mesma forma.

Para tal, a articulação dos professores é imprescindível. Porém ela acontecerá mediante a formação inicial que esses profissionais tiveram, baseada na concepção socio-histórica dos alunos e na compreensão do movimento humano.

2. A formação inicial e o papel de professores da Educação Infantil e de Educação Física

Neste segundo capítulo trataremos da formação e o papel dos professores da Educação Infantil e da Educação Física, identificando aspectos da formação inicial de ambos, visando destacar a importância da articulação dos seus trabalhos dentro da escola, em específico com as crianças da Educação Infantil, com idades entre três e cinco anos.

Justificando a relevância desse capítulo, a respeito do professor que atua com crianças da Educação Infantil, onde a principal maneira de aprendizagem se faz pelo movimento, faz-se compreender que:

[...] um trabalho com o corpo, de Educação Física ou não, que se preocupasse somente com a dimensão fisiológica que esse corpo inegavelmente possui, estaria desconsiderando que essa constituição orgânica, sendo a de um corpo humano, pode se expressar, em termos de sentido, de formas absolutamente diferentes em grupos diversos. [...] (DAOLIO, 2000, p. 80)

Ao entendermos que o movimento humano faz parte da área de conhecimento da Educação Física em toda a Educação Básica, espera-se que esse profissional possa ser o responsável por ministrar as aulas de Educação Física na Educação Infantil. Em contrapartida, os pedagogos são os responsáveis, em muitas instituições, por trabalhar esses aspectos do desenvolvimento com as crianças.

A Educação Física, como componente curricular da Educação Básica, contribui para a experimentação e a exploração do movimento humano. Entretanto, se faz necessária a articulação do trabalho desse profissional com o pedagogo, e ambos precisam ter uma formação inicial direcionada ao atendimento das crianças que estão na Educação Infantil e sobre o movimento humano, entendendo e compreendendo a criança como um indivíduo histórico-social. E, ainda, “[...] a Educação Física na Educação Infantil terá que ser uma necessidade humana, uma necessidade das crianças pequenas envolvidas no processo educacional [...]” (GOMES, 2012, p. 58).

Assim, destaca-se

[...] a questão da especificidade do professor de EF na Educação Infantil, sendo necessário, como salienta Sayão (1999), romper com as barreiras que determinam o que é específico de cada área de conhecimento e abrir espaço para uma atuação integrada dos diferentes profissionais que lidam com as crianças pequenas que, de forma isolada, não conseguem construir um trabalho voltado para as reais necessidades do mundo infantil. O problema não está na atuação dos diversos profissionais na Educação Infantil, mas sim em concepções de trabalho pedagógico

que geralmente fragmentam as funções de uns e outros, isolando cada um em seu campo. (COSTA e LACERDA, 2012, p. 329)

Ao nos referirmos à formação dos professores, estamos inter-relacionando a formação e a ação pedagógica daqueles da Educação Infantil (Pedagogos) e os da Educação Física à cultura corporal de movimento, como objeto de trabalho e de possibilidade ao desenvolvimento infantil.

2.1. Educação Infantil: formação inicial do professor

Como já foi apresentado no capítulo anterior, a criança se desenvolve por meio da exploração do meio em que vive, da relação que possui entre adultos e outras crianças no seu convívio e dos conhecimentos e valores a ela ensinados, principalmente nas brincadeiras; é um ser ativo e possuidor de conhecimentos prévios, oriundos das suas interações sociais dentro e fora da escola.

O professor precisa estar atento e apto para se apropriar de tais conhecimentos, pois

[...] a aprendizagem é o processo por meio do qual se formam na criança as características humanas não naturais. Nesse sentido, o ensino é concebido como a atividade que estabelece a relação entre a criança e sua genericidade e torna possível sua objetivação, que está diretamente relacionada à garantia das condições que possibilitem à criança pensar, a reorganizar o que pensa e compreender as relações sociais em que está inserida. [...] (ALMADA, 2011, p. 78)

Em termos legais, o professor da Educação Infantil deve ser graduado, licenciado e habilitado para tal. O curso de Pedagogia, por exemplo, a partir de informações do Ministério da Educação (BRASIL, MEC [2015]), “[...] é um curso superior de graduação, na modalidade de licenciatura e tem como finalidade formar professores para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental (até o Quinto Ano). É aquele professor que assume integralmente o currículo da série [...]”.

Existem instituições de ensino superior que oferecem a formação (graduação) através do ensino à distância, algumas oferecem o curso semipresencial e outras têm a graduação presencial. A matriz curricular varia, porém todas devem seguir as diretrizes curriculares nacionais, estabelecidas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC).

Independentemente do tipo de estrutura do curso de Pedagogia, um ponto de destaque é:

[...] as instituições ou cursos de preparação para a formação inicial deveriam ter um papel decisivo na promoção não apenas do conhecimento profissional, mas de todos os aspectos da profissão docente, comprometendo-se com o contexto e a cultura em

que esta se desenvolve. Devem ser instituições “vivas”, promotoras da mudança e da inovação. (IMBERNÓN, 2004, p. 61)

Diante disso, vemos que o papel do professor está em estabelecer os conteúdos a serem trabalhados e suas metodologias, mediante a identificação do seu público e suas características. Haverá um resultado positivo se esse profissional for detentor de uma formação inicial sólida que compreenda o desenvolvimento humano, que enxergue a criança em sua totalidade e que o permita realizar sua prática pedagógica de modo interdisciplinar, pautada nas experiências que seus alunos trazem do meio em que estão inseridos.

[...] a finalidade principal do processo de ensino é desenvolver as capacidades intelectuais do aluno a partir dos conteúdos pela ação do professor sobre os processos mentais do educando. Portanto, é necessário ao professor ter conhecimento aprofundado do conteúdo para compor a metodologia de ensiná-lo, atuando sobre os processos mentais do aluno, pois eles é que constituirão os saberes. Assim, a aprendizagem envolve a apropriação de modos de compreender o objeto de estudo por meio de ações mentais ligadas ao domínio dos saberes (LIBÂNEO, 2010a). Destaca, também, que o modo de trabalhar pedagogicamente o objeto de ensino depende do modo de trabalhar epistemologicamente com esse objeto, considerando-se as condições físicas, cognitivas, afetivas do aluno e do contexto sociocultural da aprendizagem (LIBÂNEO, 2010b *apud* FERREIRA; FREITAS, 2011, p. 7)

Por outro lado, além das prerrogativas citadas acima,

[...] do ponto de vista de uma Pedagogia da Educação Infantil em que as experiências de movimento corporal sejam aceitas como princípio de conhecimento, as situações de riscos relacionadas com a experiência ocorrente podem ser tratadas como motivos ou problemas em prol da educação com cuidado das crianças e não, tão somente, vistas como oportunidades de interdições, constrangimentos contra “fatalidades”. Esse modo de as professoras se relacionarem com as crianças parece indiciar uma forma etnocêntrica de pensar e agir dos sujeitos adultos. Considero que é um modo culturalmente constituído, entretanto, este relacionamento que as professoras estabelecem com as crianças, por força da ordem institucional escolar e da sua cultura própria, torna a situação vivida dramática e gera consequências perversas, talvez até irrevogáveis para as crianças. [...] (ANDRADE FILHO, 2011, p. 12-13).

Nota-se, conforme o autor acima destaca, a preocupação ao lidar com o movimento na Educação Infantil pelas professoras, sob o aspecto da relação do cuidado. A insegurança ao explorar atividades que exigem maior movimentação e que são mais dinâmicas cria um obstáculo à prática pedagógica pelo não preparo em atuar com tais situações.

É uma lacuna criada a partir da formação inicial dos professores, pois o estudo mais específico sobre o corpo, sobre o movimento e o desenvolvimento do ser humano não elenca de maneira pontual a formação do pedagogo. Entretanto, existem documentos legais que

foram criados para auxiliar e orientar a prática pedagógica, especificamente na Educação Infantil.

Destacamos o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (1998), organizado pelo MEC, que é um documento orientador, dividido em três volumes:

- Volume I: Introdução;
- Volume II: Formação pessoal e social;
- Volume III: Conhecimento de mundo (este volume trata do “movimento”).

[...] Ao movimentar-se, as crianças expressam sentimentos, emoções e pensamentos, ampliando as possibilidades do uso significativo de gestos e posturas corporais. O movimento humano, portanto, é mais do que simples deslocamento do corpo no espaço: constitui-se em uma linguagem que permite às crianças agirem sobre o meio físico e atuarem sobre o ambiente humano, mobilizando as pessoas por meio de seu teor expressivo. (BRASIL, 1998, p. 16)

Nota-se que, neste documento, o papel atribuído ao movimento é primordial à aprendizagem das crianças da Educação Infantil, porém ele destaca como o professor interpreta o movimento das crianças, suas agitações e inquietações. Como citado acima, o movimento traduz sentimentos, emoções e significados e, assim, o professor precisa se ater a estas manifestações para que não entenda o movimento como “bagunça” ou “indisciplina” dos alunos.

A agitação irá fazer parte da rotina escolar; as crianças estão aprendendo, explorando os conteúdos ligados ao movimento humano, como locomoção (andar, correr, saltar), manipulação, etc. O novo gera curiosidade e expectativas, fazendo com que haja curiosidade e o desejo de vivenciar o quanto antes novas experiências. Para tanto, cabe ao professor interagir com seus alunos, mediando suas aprendizagens e utilizar a referida agitação como uma manifestação corporal, sob os aspectos sociais, culturais e históricos.

Ao vermos a importância que é dada ao movimento pelo RCNEI, destacamos, mais uma vez, a formação inicial do professor que irá trabalhar com as crianças de zero a cinco anos de idade. Isso porque o movimento humano é fundamental na aprendizagem, quando trabalhado com embasamento na teoria histórico-cultural e na cultura corporal de movimento.

Justificando, Imbernón (2004, p. 66) ressalta que

O currículo formativo para assimilar um conhecimento profissional básico deveria promover experiências interdisciplinares que permitissem ao futuro professor ou professora integrar os conhecimentos e os procedimentos das diversas disciplinas (ou disciplina) com uma visão psicopedagógica (integração e relação do conhecimento didático do conteúdo com o conhecimento psicopedagógico).

Por meio desse currículo formativo (coerência entre a organização e as normas dos sistemas de ensino e de formação profissional), o professor precisa entender que a criança não é um adulto em miniatura; ela possui características próprias e necessita de mediações de um adulto ou mesmo de seus pares para que seu desenvolvimento ocorra.

[...] o professor deve ter em mente a formação de personalidade dos alunos, não somente no aspecto intelectual, como também nos aspectos moral, afetivo e físico. [...] A unidade instrução-educação se reflete, assim, na formação de atitudes e convicções frente à realidade, no transcorrer do processo de ensino. (LIBÂNEO, 2001, p. 99)

Um dos meios para que esse desenvolvimento ocorra na escola, especificamente na Educação Infantil, é pela brincadeira. Brincando a criança explora, compara, analisa, nomeia, associa, classifica, conceitua, cria. O brinquedo e a brincadeira traduzem o mundo que a criança vê e faz parte da sua realidade, possibilitando o seu desenvolvimento e influenciando diretamente na aprendizagem. Por isso a brincadeira deve ser entendida como componente da Educação Infantil, para que auxilie no processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Esse caminho só será possível se trilhado a partir da formação do professor. “Para que a educação infantil cumpra essa função, não poderá haver um distanciamento entre a ação mediadora, que é a atividade desenvolvida pelo educador, e as condições necessárias para o desenvolvimento e constituição do gênero humano, pela criança.” (ALMADA, 2011, p. 62)

Quando nos referimos ao brincar, não estamos restringindo a ação educativa dos professores apenas ao uso de objetos (brinquedos). Pode-se trabalhar, também, a cultura corporal de movimento por meio de brincadeiras com e sem objetos, que é outro componente fundamental da aprendizagem, assim como afirma Rocha (2000), dizendo que a atividade lúdica está ligada aos objetos, às ações e à mediação social.

Cabe ao professor intervir para que as crianças alcancem o estado de integração e de conhecimento corporal, possibilitando confiança em seus atos mediante a valorização do seu próprio corpo e das suas limitações.

A Educação Infantil merece um componente curricular – Movimento – que tenha como pressupostos o desenvolvimento da criança por inteiro, não a dicotomizando em corpo e pensamento, em capacidades físicas e cognição. Além disso, as crianças necessitam de um trabalho com Movimento direcionado às suas vidas, engajado no trabalho dos demais componentes curriculares da Educação Infantil, para que ela possa ver a relação da Educação Física com a sua vida, com a aquisição de conhecimentos e não apenas a relação com o esporte e saúde. (MELLO, 2000, p. 5 *apud* FERREIRA; FREITAS, 2011, p. 9)

É importante que o professor tenha esse entendimento de que a separação entre corpo e mente e/ou teoria e prática não deve acontecer no processo educativo. A aprendizagem, durante a Educação Infantil, ocorre em grande medida por meio da vivência corporal da criança, pela exploração do ambiente, pela manipulação de objetos e pelas trocas sociais.

O intenso processo de escolarização por que passam desde seu nascimento em creches e pré-escolas, em tempo integral, subdivididas em agrupamentos por faixas etárias, segregam crianças, impedindo seu contato com pessoas de diferentes idades. A homogeneização dos contatos sociais, especialmente de crianças da faixa etária de 0 a 6 anos, empobrece a cultura infantil necessária para a integração nos diversos meios sociais.[...] (KISHIMOTO, 2008, p. 27)

A falta de exploração de atividades de movimento e do aproveitamento das vivências que os alunos trazem para dentro da escola são consequências da falta de conhecimento e/ou lacunas na formação inicial, no que se refere aos diferentes aspectos do desenvolvimento infantil e, em especial, à atividade motora.

A fragilidade teórico-metodológica inscrita por trás da insegurança das professoras regentes é compreensível, dado o nível da responsabilidade que sobre elas recai, ante as orientações oficiais prescritas e a perspectiva de formação pedagógica recebida. Orientações que lhes exigem ensinar todos os saberes prescritos à alfabetização e à formação cidadã das crianças pequenas, de forma competente. Essas fragilidades sobressaem especialmente em um ambiente de trabalho em que se estimule compartilhar a tarefa de construir uma abordagem pedagógica que tome a criança como sujeito de direito e, ainda mais, tome as experiências de movimento corporal das crianças como referência principal do modo de elas conhecerem a realidade. (ANDRADE FILHO, 2011, p. 17)

Faz-se necessário, então, que o professor entenda e compreenda a cultura corporal de movimento presente no desenvolvimento infantil e como irá utilizá-la e desenvolvê-la durante o processo de aprendizagem, permitindo que os alunos experimentem e se apropriem de conhecimentos do mundo ao seu redor, sendo um mediador e não um interventor. Entretanto, sem um embasamento, um conhecimento prévio e coeso, a observação e a mediação nas ações das crianças durante as brincadeiras deixarão de lado a essência do processo de ensino e aprendizagem. E essa base precisa fazer parte da formação inicial dos professores da Educação Infantil.

[...] verificamos o descaso em relação às práticas corporais na formação de professores. Os currículos desses cursos geralmente não contemplam disciplinas específicas para o desenvolvimento de conhecimentos sobre o corpo, o movimento e a ludicidade, e quando elas existem apresentam conceitos por vezes fragmentados, disciplinadores e rígidos, sem a possibilidade de uma discussão acerca da totalidade corporal relacionada à aprendizagem, ou sem elos com as demais áreas do currículo de formação. (CAMARGO; FINCK, 2010, p. 383)

Essa preocupação quanto à formação do Pedagogo se reflete no entendimento da legislação sobre a educação, pois, desde 1996 (Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional - LDBEN), a Educação Infantil passou a integrar a Educação Básica. Esta possui a Educação Física como disciplina obrigatória em todos os seus segmentos, inclusive na Educação Infantil, como vemos:

Apesar de não estar contemplada no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, tal como a Música e Artes, a Educação Física tornou-se obrigatória na Educação Básica, quando a lei nº 10.328 de 12 de dezembro de 2001 introduziu a palavra “obrigatório” após a expressão “curricular”, alterando o parágrafo 3º do art. 26 da lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: “A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente Curricular obrigatório da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos”. Porém, não há dados no MEC sobre o cumprimento de tal determinação legal. (GONÇALVES, 2014, p. 3)

A partir da citação acima, podemos entender que a Educação Física deveria fazer parte do currículo da Educação Infantil, como disciplina obrigatória. A presença facultativa do professor especialista coloca para o pedagogo a responsabilidade de trabalhar todos os conteúdos relacionados ao movimento humano, mesmo que este não tenha essa formação específica nem suporte teórico em sua formação inicial. Ressaltamos, também, assim como Ferreira e Freitas (2011), que o outro fator desfavorável à formação inicial dos professores (Educação Infantil e Educação Física) está no próprio RCNEI, quando aborda o conteúdo “movimento”, provocando uma fragmentação do trabalho pedagógico em relação a esse conteúdo, onde a especificidade se sobrepõe ao conhecimento.

A seguir, apresentaremos uma proposta à formação inicial do professor de Educação Física para atuar na Educação Infantil, em uma perspectiva em que o trabalho dele e do pedagogo se completem, se articulem, conforme se argumenta nesse estudo.

2.2 A formação inicial do professor de Educação Física (EF) e a Educação Infantil

Ao pensarmos na formação de professores de Educação Física (EF) para a Educação Infantil, suas práticas pedagógicas norteiam e direcionam o seu trabalho, como uma das perspectivas mais relevantes e importantes. Nesse sentido,

[...] a Educação Física na Educação Infantil deve se caracterizar como um espaço de produção de conhecimentos, objetivando criar situações nas quais as crianças entrem

em contato com as diferentes manifestações da cultura corporal, não esquecendo a orientação intencional do (a) professor (a), objetivando a construção do pensamento elaborado e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos educandos. A Educação Infantil precisa ser espaço de acesso ao conhecimento em suas muitas dimensões e o movimento é muito importante no desenvolvimento da criança pequena, porém é necessário que ele aconteça com uma intencionalidade. (LACERDA, 2014, p. 53-54).

Este profissional tem a possibilidade de constituir um núcleo de formação, sendo um espaço de discussão e de ação, por meio de um processo de reflexão sobre sua metodologia; torna-se capaz de dar respostas às necessidades dos alunos surgidas a partir das análises da prática docente. A “formação não se constrói por acumulação (de cursos, conhecimentos, ou técnicas), mas, sim, mediante um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente de uma identidade pessoal” (NÓVOA, 1995, p. 25).

O professor de EF licenciado está habilitado a trabalhar na escola em todos os segmentos da Educação Básica, colaborando e auxiliando no processo de ensino e de aprendizagem dos alunos. Em específico, na Educação Infantil, a presença desse profissional é de suma importância, colaborando com o trabalho do pedagogo, pois, de acordo com a LDBEN (1996), a EF deve fazer parte do projeto pedagógico da escola e deve se adequar às especificidades dos diferentes alunos atendidos.

Ainda sobre a presença do professor de EF na Educação Infantil, Ferreira (2010) diz que não encontramos uma posição concreta sobre essa questão, não havendo uma obrigatoriedade da sua presença.

Mesmo o RCNEI contemplando, em seu volume três, o conteúdo “movimento”, não há, na legislação, uma obrigatoriedade para que este conteúdo seja ministrado por um professor de EF.

A falta de clareza em relação à EF nesse segmento educacional faz com que, em muitas realidades, as atividades de movimento sejam reduzidas à diversão, à utilização da linguagem corporal como “muleta” para aprendizagem de conteúdos de outras áreas de conhecimento, à concepção de que o movimento deve estar presente para que as crianças “liberem as energias” e se aquietem nos momentos considerados importantes. (COSTA; LACERDA, 2012, p. 329).

Entretanto, não estamos afirmando que o professor de EF irá trabalhar somente o movimento pelo movimento, as ações mecânicas e fisiológicas do corpo e o pedagogo, por sua vez, de forma segregada, trabalhará somente com o desenvolvimento intelectual e cognitivo das crianças. Consideramos que essa dicotomia poderá deixar de existir a partir da formação dos professores de ambas as áreas da discussão, em que sejam embasados pelo entendimento do desenvolvimento infantil a partir das relações, das experiências, das

vivências e dos estímulos a que as crianças precisam ter acesso, especificamente na Educação Infantil ou, ainda, de zero a cinco anos de idade. Ayoub (2001 *apud* FERREIRA, 2010) justifica essa concepção, em que os professores não deveriam se situar como especialistas de determinadas áreas, mas entendendo o movimento corporal como uma expressão dos seres humanos, desenvolvida ao longo de uma trajetória histórica.

Freire e Scaglia (2003) destacam e reforçam que a divisão do conteúdo em áreas de conhecimento não deve ser o foco principal na EF, mas sim o desenvolvimento do indivíduo em um ambiente humano, sob a luz dos aspectos cultural e social; o currículo escolar precisa apontar soluções para a vida social.

Precisamos nos ater ao fato de que a escola, em especial, na Educação Infantil, é um local de novas descobertas e de trocas de experiências para a criança, fora do ambiente familiar. O professor de EF tem a possibilidade de oferecer aos alunos inúmeras opções de novas experiências e apropriação daquelas que eles trazem consigo, por meio de situações em que seja necessário criar, descobrir e explorar novos movimentos e gerar novos conceitos e ações sobre o movimento humano (conhecimento corporal, limitações, desafios motores e intelectuais, trocas sociais etc.).

Além disso, para o campo da Educação Física escolar, é preciso que a construção dessa abordagem compatível com uma concepção de criança sujeito de ação, também não conceba o objeto de ensino e estudo, as experiências de movimento corporal das crianças, como instrumento, meio ou fim para alcançar objetivos simbólicos em geral. Conceba-o, como princípio de conhecimento, chave de socialização pela ação, considerando o ponto de vista da criança. (ANDRADE FILHO, 2011, p. 17).

O professor de EF na Educação Infantil tem a função de orientar, mediar e colaborar com a construção do conhecimento dos alunos, organizando as ações pedagógicas para que possibilitem a interação entre os sujeitos (crianças) e o mundo (ambiente em que estão inseridos) para que possam agir de modo autônomo. Isso acontecerá ao se conceber a criança como um indivíduo social, inserido num contexto e que sofre influências históricas, que são refletidas pelo movimento, pelas brincadeiras, pelas expressões corporais. “No corpo estão inscritas todas as regras, todas as normas e todos os valores de uma sociedade específica, por ser ele o meio de contato primário do indivíduo com o ambiente que o cerca.” (DAOLIO, 2000, p. 39)

A EF na Educação Infantil ajudará a proporcionar resultados positivos no processo de aprendizagem como um todo no desenvolvimento dos alunos. O seu trabalho pedagógico irá se pautar na relação entre o pensamento e a ação, assegurando o desenvolvimento global, de

acordo com as possibilidades das crianças. Será por meio dessa ação sobre o meio físico com o meio social e da interação como ambiente social que a aprendizagem irá impulsionar o desenvolvimento. É um processo que produz transformações qualitativas pela combinação de fatores biológicos, psicológicos e sociais. O professor de EF, entretanto, precisa estar sempre atento às etapas do desenvolvimento do aluno, colocando-se no papel de mediador e atuando em conjunto com o pedagogo, proporcionando uma prática pedagógica embasada em uma relação de coerência e coesão, não acontecendo de maneira fragmentada.

O processo de ensino e de aprendizagem na EF, portanto, não se restringe ao desenvolvimento de certas habilidades e destrezas, mas em capacitar a criança para refletir sobre suas possibilidades corporais e, de forma autônoma, exercê-las de maneira social e culturalmente significativas. O professor de EF que atua na Educação Infantil não deve possuir apenas conhecimentos específicos de sua área, porém somá-los aos conhecimentos da criança com a qual está trabalhando.

É necessário, também, que entendamos que o aluno da Educação Infantil apresenta como principal característica a necessidade de movimentos. Destaca-se a importância de se tratar e de se compreender o movimento humano, que é uma das especificidades da EF. Isso não quer dizer que o processo metodológico da EF na Educação Infantil só irá focar o movimento, entretanto é preciso que o professor se aproprie e respeite os conhecimentos que a criança traz do seu meio social para dentro da escola, explorando os aspectos cognitivos, sociais, afetivos e motores de maneira integrada e equilibrada. Pois, “Pensar a Educação Física como relação social implicou pensar que os sujeitos envolvidos nessa ação não estão apenas desenvolvendo sua motricidade ou “habilidades cognitivas”, mas que são agentes da interação social e da dinâmica cultural.” (SCARAZZATTO, 2013, p. 66)

Diante disso, os professores precisam entender que o movimento e a expressão corporal são meios pelos quais as crianças se comunicam com seus pares e estabelecem suas relações com o mundo adulto, criando bases para a construção do conhecimento sobre as coisas. A presença do professor de EF se justifica como fundamental ao seu desenvolvimento. Porém seu trabalho, dentro da Educação Infantil, não deverá estar somente direcionado à aquisição de normas, condutas e de hábitos padronizados e movimentos mecanizados e realizados por reprodução, ou de preparação para o ciclo educacional seguinte (Ensino Fundamental), mas entender e se apropriar das potencialidades que as crianças trazem consigo de uma maneira interdisciplinar e sem rupturas com os objetivos da Educação Infantil.

O professor de EF, tendo esse entendimento sobre o desenvolvimento da criança que está na Educação Infantil, poderá incluir em suas aulas e em seu processo metodológico a

exploração dos mais variados movimentos e, também, a combinação de metodologias e estratégias que associem conhecimento e intervenção.

Ainda:

[...] para o ensino dos conteúdos da cultura corporal, o professor precisa ter domínio dos conteúdos e métodos para que obtenha êxito no processo educativo intencional. No âmbito da Educação Infantil na perspectiva da formação humana, o professor de Educação Física precisa dominar alguns conhecimentos, dentre eles o trato com o conhecimento sobre o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, que envolve o conhecimento sobre como contribuir para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e quais as capacidades e possibilidades na Educação Infantil. [...] (LACERDA, 2014, p. 85)

Ao considerarmos a necessidade de preparo quanto à formação inicial do professor de EF, especificamente para a Educação Infantil, destacamos a necessidade pedagógica de maior domínio conceitual, por um processo de afirmação ao qual o professor se perceba como aquele que é capaz de produzir conhecimento e não somente um reprodutor de conhecimentos já prontos. Destacamos, também, o movimento humano na Educação Infantil, pois

[...] a educação motora distancia-se da educação física tradicional, pois esta é mais mecanicista, com visão cartesiana/newtoniana, no momento que se separa corpo/mente e preocupa-se mais com o resultado, pois liga-se geralmente à forma técnica da execução de modelos estereotipados, organizados na composição de tempos e repetições. (TOJAL, 2004, p. 143)

Assim, é preciso que o professor de EF entenda e compreenda a concepção de criança, a sua presença na Educação Infantil e, também, considerar que ela possui seus próprios conhecimentos advindos dos aspectos históricos e culturais, construídos por meio de sua interação com diferentes grupos/pessoas antes de iniciar sua experiência na escola.

O pensamento infantil não está diretamente voltado ao futuro, a criança vive o agora, o presente. Daí acontece a diferenciação de uma criança para outra, tornando a prática pedagógica na Educação Infantil uma ação com maior necessidade de reflexão e de atenção por parte dos profissionais que junto dela atuam. “[...] é necessário que o professor se disponha a ouvir e notar as manifestações infantis”. (REGO, 2008, p. 116)

Dessa forma, vemos que a EF tem um papel fundamental na Educação Infantil, por possibilitar e proporcionar às crianças uma vasta diversidade de experiências pelas quais elas possam criar, inventar, descobrir movimentos novos, reelaborar conceitos e concepções sobre o movimento humano.

2.3 O movimento humano na Educação Infantil

O movimento para a criança pequena significa muito mais do que mexer partes do corpo ou deslocar-se no espaço. A criança se expressa e se comunica por meio dos gestos e das mímicas faciais e interage utilizando fortemente o apoio do corpo. A dimensão corporal integra-se ao conjunto da atividade da criança. Pode-se dizer que no início do desenvolvimento predomina a dimensão subjetiva da motricidade, que encontra sua eficácia e sentido principalmente na interação com o meio social, junto às pessoas com quem a criança interage diretamente. A externalização de sentimentos, emoções e estados íntimos poderão encontrar na expressividade do corpo um recurso privilegiado. (RCNEI, 1998, p. 18)

Por meio desta explanação sobre o movimento na infância, presente no RCNEI, é preciso abolir a concepção de que existem formas gestuais ideais, específicas e determinadas a cada faixa etária, únicas, padronizadas que a criança deva aprender.

Ao nos referirmos ao movimento humano, uma das funções dos professores (EF e Pedagogo), durante suas práticas pedagógicas, é o entendimento das crianças como seres sociais, que possuem uma história e que fazem parte de um grupo.

Corroborando, Scarazzatto (2013) diz que a aprendizagem não acontece somente pelo desenvolvimento motor, mas relações sociais que permitem as práticas culturais, nas relações sociais em contextos específicos. Ou seja, o movimento não ocorre de forma isolada.

Essa relação precisa ser entendida pelos professores da Educação Infantil, independente da sua área. Para tanto, o RCNEI (1998), ao tratar do conteúdo “Movimento” na Educação Infantil e enquanto um documento orientador, propõe os seguintes objetivos:

- Familiarizar-se com a imagem do próprio corpo;
- Utilizar diferentes recursos para o desenvolvimento da coordenação motora;
- Brincar;
- Promover a integração, socialização e autoestima;
- Explorar as possibilidades de gestos e ritmos corporais;
- Conhecer e respeitar as regras para uma maior socialização, por meio de critérios de cooperação;
- Explorar e utilizar os movimentos de preensão, encaixe, lançamento etc. para uso de objetos diversos.

Esse documento aponta metas de qualidade que contribuem para que as crianças tenham um desenvolvimento integral. O RCNEI (1998) visa, também, contribuir para que se possa realizar, nas instituições que oferecem a Educação Infantil, a socialização dessa etapa educacional, propiciando às crianças o acesso e a ampliação dos conhecimentos da realidade social e cultural e sobre si. “[...] Assim, gestos, movimentos corporais, sons produzidos,

expressões faciais, brincadeiras e toda a forma de representação e comunicação devem ser considerados como fonte de conhecimento para o professor sobre o que a criança já sabe. [...]“ (SOARES, 2015, p. 48).

Partindo desses apontamentos do RCNEI, identificamos a importância da EF na Educação Infantil, num trabalho pedagógico conjunto ao do pedagogo, pois os requisitos citados que levam ao desenvolvimento da criança, segundo o documento, são oriundos das brincadeiras, da mediação, dentre outros, gerados pelo movimento, que é um conteúdo específico da área da EF, mas que não deve ser visto como um conteúdo isolado a ser trabalhado pelo profissional dessa área.

Considerando que

[...] o movimento é uma forma expressiva relevante para as crianças; logo, todos os educadores têm a obrigatoriedade de compreendê-lo. Muito além de um olhar biológico ou fisiológico, o corpo que corre e cresce é o mesmo que sente, conhece e se expressa. Portanto, para uma compreensão mais apurada da motricidade infantil faz-se necessária aos profissionais que atuam na escola. (NEIRA; MATTOS, 2008, p. 11).

E no trabalho pedagógico que pretende articular a EF ao trabalho do pedagogo,

[...] a avaliação do movimento deve ser contínua, considerando as atividades vivenciadas pelas crianças e, portanto, resultado de uma intervenção intencional do professor. Isto deve ser feito pela observação cuidadosa do professor sobre cada criança e o grupo, a qual forneça elementos que podem auxiliar na construção de práticas que considere o corpo e o movimento das crianças. (SOARES, 2015, p. 54).

Atentamos, também, que o movimento na Educação Infantil se dá, principalmente, através do brincar e da brincadeira, onde as ações motoras são essenciais às crianças, além da exploração de atividades simbólicas. A criança tem influências do mundo real, concreto, com o qual ela se relaciona e vive. “[...] o movimento não acontece sozinho. Não há movimento pelo movimento. Toda ação tem uma intenção. É o que caracteriza o seu aspecto comunicativo, determinado sempre pelo contexto cultural onde está inserido. [...]” (MATTOS; NEIRA, 2008, p. 5)

A presença da EF na Educação Infantil objetiva atender às necessidades e expectativas das crianças, que são aquelas diretamente ligadas ao movimento, aos gestos, às expressões, às brincadeiras. Deve haver, por parte dos professores dessa área, uma melhor compreensão sobre o que realmente a criança necessita, a partir de suas experiências, conhecimentos e características de crescimento e de desenvolvimento, pois o próprio corpo vai sendo objeto de representações. Diante disso, é importante “[...] analisar as representações que os professores

possuem, tanto a respeito do corpo como a respeito de sua prática profissional. [...]” (DAOLIO, 2000, p. 49).

O movimento é fundamental às crianças e, quando nos referimos à Educação Infantil como uma etapa do desenvolvimento das mesmas, o papel dos professores que atendem essas crianças deve ser revisto e repensado, tanto no aspecto de formação inicial destes como em suas práticas pedagógicas. Pois

[...] não há manifestação humana não corpórea; logo, o corpo é a sede de todos os sentimentos, ações e pensamentos. Aquele dualismo corpo-mente, ainda que esteja presente em algumas escolas, lentamente tem sido superado por uma visão integral do ser humano e das práticas educativas. [...] (MATTOS; NEIRA, 2008, p. 10)

Essa concepção sobre o corpo e o seu papel no desenvolvimento infantil, destaca a importância dos conteúdos relacionados ao movimento humano, estimulando a percepção e a consciência corporal da criança. A autonomia (imprescindível no contexto social), a capacidade de pensar, de criar, de enfrentar situações e de resolver problemas estão intrínsecas nessas atividades.

Embasados na teoria histórico-cultural sobre o desenvolvimento infantil, desenvolvemos o percurso metodológico da nossa pesquisa, como será apresentado no capítulo seguinte.

3. Percurso metodológico

Neste terceiro capítulo, apresentamos o percurso metodológico da pesquisa, delineando os procedimentos de produção do material empírico realizada a partir da disciplina de Pesquisa e Linguagem, utilizando a observação e a entrevista realizadas em campo, em duas escolas situadas na cidade de Espírito Santo do Pinhal (SP), como veremos a seguir.

A relevância dessa pesquisa está em discutir e aprofundar os estudos acerca da articulação do professor de Educação Física com o da Educação Infantil, sendo pertinentes as especificidades da formação inicial de cada uma dessas áreas, principalmente no trabalho com crianças de três a cinco anos de idade, explorando a cultura corporal de movimento relacionada ao desenvolvimento infantil, tendo como base a teoria histórico-cultural.

Destacamos essa problemática, pois, geralmente, no cotidiano das escolas de Educação Infantil, as aulas de Educação Física não são ministradas por um professor especialista dessa área, provocando lacunas no desenvolvimento das crianças dessa faixa etária, como o não entendimento das expressões corporais, dos movimentos e dos gestos que as crianças trazem consigo para dentro do ambiente escolar; movimentos estes provenientes de conhecimentos já adquiridos pelas crianças por meio do meio social e cultural de onde vivem.

Essa falta de percepção ocorre não de maneira proposital e/ou por descaso, mas pela falta da formação inicial específica dos professores (pedagogos) que atendem esses alunos. Ao propormos a presença do professor de EF na Educação Infantil, se faz necessário destacar que

[...] os profissionais da área devem buscar fundamentação teórica interacionista, aquela que articula o fenômeno do movimento humano com as relações históricossociais, objetivando postular que a cultura corporal de movimento contém um acervo produzido pelo homem que precisa ser tratado e difundido pela escola. [...] (ANDRADE FILHO, 2011, p. 52).

Consideramos, assim, que a especificidade de cada componente curricular deve ser respeitada, favorecendo um planejamento de trabalho articulado, coletivo e interdisciplinar.

3.1. Materiais e métodos

As técnicas adotadas para produção do material empírico foram a observação participante e a entrevista semiestruturada, que são procedimentos de pesquisa com recorrência em trabalhos científicos na área da educação.

Esse material empírico produzido foi analisado a partir da análise crítico-interpretativa, pois

Na relação intersubjetiva estabelecida entre sujeito de pesquisa e pesquisadores, os primeiros emprestam àqueles que ouvem suas vidas e histórias. Não se trata, pois, de buscar uma única verdade na fala dos sujeitos, mas as significações presentes na fala desses sujeitos. Isso significa que o foco reside no sentido que os sujeitos atribuem

ao mundo, às suas experiências inseridas em uma cultura e processo sócio-histórico. (LIMA; CASTRO, 2014, p. 89)

Considerando-se a pesquisa qualitativa de campo, destacamos sua relevância na afirmação de que

Nossa produção é científica porque se inscreve em um campo de produção científica. Mesmo quando se trata de um estudo pequeno, microssociológico, localizado, ele se inscreve em um campo muito mais amplo e a sua validade diz respeito à contribuição que oferece a um conhecimento já existente. Sua validade não repousa unicamente sobre um estudo em particular, mas sobre a existência de uma grande quantidade de trabalhos que permitem mobilizar todo esse conhecimento. (ZANTEN, 2004, p. 36)

Assim, fomos à obtenção de informações, em campo, utilizando todo o embasamento teórico que permeia a vivência e as influências que os envolvidos têm e tiveram, tendo como referencial teórico de análise a teoria histórico-cultural e a cultura corporal de movimento, apoiando-nos nos conceitos de mediação e de zona de desenvolvimento proximal.

Nossa pesquisa foi realizada no município de Espírito Santo do Pinhal, interior do Estado de São Paulo, cidade onde o pesquisador reside e desenvolve sua atividade profissional. Foram selecionadas duas escolas que oferecem a Educação Infantil, localizadas na região central do município. Veremos as caracterizações¹ de ambas para melhor entendimento e compreensão do campo da pesquisa:

Escola I:

- Pertence à rede municipal de educação e atende crianças de um a cinco anos de idade. Possui 150 alunos em sua totalidade, oferecendo duas opções de horários: o período da manhã (das 7h30 às 11h30) e/ou o período integral (das 7h30 às 16h40, podendo atender as crianças até as 18h00, de acordo com as necessidades dos pais).
- Estrutura física: quatro salas de aula; uma sala de TV que funciona como dormitório, também; dois banheiros (um masculino e outro feminino) no piso inferior e mais dois iguais no piso superior; uma sala da diretora/secretaria; um pátio coberto; um refeitório; uma cozinha; um parque com brinquedos de ferro; um campo gramado pequeno; uma caixa retangular de areia.

¹ Informações fornecidas pela secretaria da escola, pela conversa informal com a secretária e pelo acesso ao Projeto Político Pedagógico da escola.

- Recursos Humanos: duas cozinheiras (merendeiras); duas funcionárias responsáveis pela limpeza; duas auxiliares efetivas no cargo, que fazem um rodízio nas salas de aula as quais possuem as crianças de um a três anos de idade; três professoras pedagogas no período da manhã; três professoras pedagogas no período da tarde; uma professora pedagoga (substituta) que fica à disposição durante os dois períodos e auxilia na secretaria da escola; uma diretora pedagógica.
- Não possui professor de Educação Física. Aliás, nenhuma escola de Educação Infantil da rede municipal da cidade possui esse professor especialista, somente pedagogas.
- Perfil dos alunos e dos familiares: são crianças pertencentes à classe média baixa e classe baixa, cujos pais trabalham durante o dia todo, principalmente na região central da cidade (comércio, residências, empresas, indústrias). Há casos de crianças que tiveram sua matrícula efetivada por medida judicial da Vara da Criança e da Juventude e, também, há casos de crianças sob a guarda ou tutela de outros familiares que não são os pais biológicos.

Escola II:

- Pertence à rede particular de ensino, estando vinculada às leis filantrópicas de oferecimento de bolsas de estudos por ser uma escola religiosa. Atende alunos desde a Educação Infantil até o 9º Ano do Ensino Fundamental (de um até quinze anos de idade). Possui 110 alunos na Educação Infantil, que funciona no período vespertino (das 13h00 às 17h30), e 180 alunos no Ensino Fundamental (das 7h00 às 12h20 e das 13h00 às 18h00).
- Estrutura física: uma sala de diretoria; uma sala de professores; uma sala de secretaria; uma sala de administração; uma sala de tesouraria; duas salas de coordenação; uma sala de pastoral; uma sala de reunião; uma sala de arte; 15 salas de aula; um laboratório de informática; um laboratório de ciências; uma quadra de esportes coberta; uma quadra de esportes descoberta; uma biblioteca; uma cantina; uma cozinha experimental; um parque infantil com brinquedos de plástico e de ferro; banheiros dentro do prédio; banheiros adequados à Educação Infantil; banheiros adequados aos alunos com deficiência e/ou mobilidade reduzida; um pátio coberto; um pátio descoberto; área verde.
- Recursos Humanos: possui seis professoras pedagogas, além de quatro auxiliares (estudantes do curso de Pedagogia) que atuam na Educação Infantil; seis professoras

pedagogas que atuam no Ensino Fundamental até o 5º Ano; 16 professores especialistas que trabalham do 6º ao 9º Anos; duas cozinheiras; uma funcionária do Departamento de Recursos Humanos; uma funcionária do setor financeiro; duas recepcionistas; dois inspetores de alunos; um funcionário responsável pelo setor de audiovisual; uma funcionária na biblioteca; duas funcionárias na cantina; um funcionário responsável pela manutenção dos materiais; seis funcionários responsáveis pela limpeza; uma secretária pedagógica; uma coordenadora pedagógica para a Educação Infantil até o 5º Ano do Ensino Fundamental; uma coordenadora pedagógica do 6º ao 9º Anos do Ensino Fundamental; uma diretora pedagógica; uma diretora financeira.

- Há uma professora de Educação Física que trabalha com os alunos da Educação Infantil, ministrando uma aula semanal para cada turma, com duração de 45 minutos cada uma.
- Perfil dos alunos e dos familiares: a maioria dos alunos pertence à classe média alta e classe alta, mas, por meio das leis filantrópicas, atende uma parte diversificada com alunos de menor poder aquisitivo e, também, alunos de inclusão que necessitam de mais atenção e atendimento diversificado. Grande parte dos pais possui nível universitário, uma boa parte possui nível médio e há pais com pouca formação, alguns com formação técnica, e há raríssimas exceções que não possuem ensino fundamental completo. São profissionais liberais, empresários, industriais, funcionários públicos, funcionários do comércio local e em indústrias.

Vale ressaltar que o critério de escolha das escolas foi que em uma delas deveria ter um professor de Educação Física para a Educação Infantil e na outra não, oferecendo, assim, elementos para uma análise mais completa, comparativa e coerente com nosso problema e objetivos de pesquisa. Outro motivo da escolha foi o fato de ambas se localizarem em regiões próximas ao nosso local de trabalho, facilitando nossos estudos e o acesso a elas.

Quanto à participação dos sujeitos na pesquisa, foi feito um primeiro contato com a direção das escolas escolhidas e, após a autorização por parte desses profissionais, fizemos uma segunda visita para conversarmos com as professoras.

A escolha dessas profissionais aconteceu nessa segunda visita, na qual fizemos um convite prévio e uma explicação detalhada sobre a pesquisa e como seriam realizados os procedimentos de observação e de entrevista. Foram adotados alguns critérios de escolha das professoras da Educação Infantil, como: professoras que atuem na Educação Infantil há, pelo

menos, cinco anos; que trabalhem com crianças entre três e cinco anos de idade; que aceitem de livre e espontânea vontade participar da pesquisa. Dessa forma, tivemos a adesão de duas professoras de cada escola, totalizando quatro professoras entrevistadas e que tiveram suas classes observadas e videogravadas.

Em sequência, foi enviado ao Comitê de Ética da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUCAMP) o projeto de pesquisa contendo o termo de consentimento para uso das imagens e das entrevistas audiogravadas, bem como o termo de consentimento das escolas.

3.2. A observação participante na pesquisa

Os focos de observação nas abordagens qualitativas de pesquisas são determinados basicamente pelos propósitos específicos do estudo, que por sua vez derivam de um quadro teórico geral, traçado pelo pesquisador. [...] Para isso, é particularmente útil que ele oriente a sua observação em torno de alguns aspectos, de modo que ele nem termine com um amontoado de informações irrelevantes nem deixe de obter certos dados que vão possibilitar uma análise mais completa do problema. (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 30)

Para a produção do material empírico, um dos instrumentos utilizados foi a observação participante, realizada com as professoras (pedagogas) nas turmas das escolas selecionadas.

Durante as observações nos embasamos em Ludke e André (1986), pois essa parte descritiva da observação compreende um registro detalhado do que se observa em campo, como:

- Descrição dos sujeitos;
- Reconstrução de diálogos;
- Descrição de locais;
- Descrição de eventos especiais;
- Descrição das atividades;
- Comportamentos do observador.

Como justifica Gil (2008), nossa pesquisa é participante, pois houve uma participação real e ativa por parte do pesquisador nos grupos pesquisados, quando de seu envolvimento em algumas atividades realizadas no momento das sessões de observação. Como por exemplo, na escola I, quando participamos da atividade de “siga o mestre” proposta pela professora

Sandra, após o convite por parte dela e dos alunos. E, na escola II, auxiliamos a professora Ana durante um circuito, mediante a sua solicitação.

A observação da prática dos docentes nas referidas escolas de Educação Infantil seguiu o seguinte roteiro:

- Qual a faixa etária dos alunos?
- Número de alunos na sala: total e por gênero.
- Quais atividades físicas são desenvolvidas com as crianças?
- Quais os procedimentos utilizados pela professora e em quais conteúdos da formação ela se baseia para aplicar as atividades físicas?
- Como ocorre a mediação docente no desenvolvimento das atividades?
- Em que medida as atividades estimulam/ampliam a interação e a socialização dos alunos?
- Quais os materiais e espaços físicos utilizados nas aulas?

Foram feitas duas sessões de observações em cada turma (quantidade disponibilizada em ambas as escolas e pela aceitação das professoras), nas quais permanecemos desde o início até o fim do período das aulas (chegada e saída dos alunos), em dias da semana alternados.

Como na escola II há o professor de Educação Física, nossa observação foi feita somente nos dias em que não havia a aula desse profissional com as turmas. Nosso intuito com a adoção desse procedimento justifica-se pela intenção de observar o trabalho realizado pela professora (pedagoga), ou seja, conhecer quais atividades ela realiza com as crianças, uma vez que estas têm um professor de Educação Física.

Para melhor entendimento, apresentamos nos quadros a seguir as escolas e as respectivas professoras, as quais, por questões éticas, que visam preservar a identidade delas, receberam neste trabalho nomes fictícios:

Escola I:

Professora	Número de alunos	Faixa etária dos alunos	Período de observação	Período total de observação
Elisa	18 alunos: 10 meninas e 8 meninos	3-4 anos de idade	Dois dias, das 7h30 às 11h30	8 horas
Sandra	24 alunos: 15 meninas e 9 meninos	4-5 anos de idade	Dois dias, das 7h30 às 11h30	8 horas

Escola II:

Professora	Número de alunos	Faixa etária dos alunos	Período de observação	Período total de observação
Carla	21 alunos: 7 meninas e 14 meninos (sendo 1 autista)	3-4 anos de idade	Dois dias, das 13h às 17h30	9 horas
Ana	15 alunos: 7 meninas e 8 meninos	4-5 anos de idade	Dois dias, das 13h às 17h30	9 horas

Durante os dias das observações, procuramos chegar antes dos alunos nas salas. As crianças não estranharam ou ficaram surpresas com a nossa presença. Houve a curiosidade de início, porém, no decorrer da primeira hora, nossa presença já não era algo que alterasse o andamento das atividades da sala; vez ou outra algum aluno se dirigia a nós, mas foram poucas as vezes, algo pouco recorrente.

Procuramos ficar em um local estratégico para que pudéssemos observar as ações dos alunos e da professora. Usamos uma câmera filmadora digital, um *iPad* e um *iPhone* durante os procedimentos. A seguir, descreveremos como foram essas observações e as rotinas das turmas pesquisadas:

Escola I:Professora Elisa:*Primeiro dia:*

- 7h15: chegada do pesquisador e montagem dos aparelhos para fotos e filmagens;
- 7h30: chegada dos alunos. A professora coloca-os sentados em um círculo no chão e as crianças podem pegar algum brinquedo da sala, até que todos cheguem. Em seguida, a professora faz a chamada, usando os cartões com os nomes dos alunos;
- 8h00: a auxiliar da professora chega e os alunos vão para o refeitório tomar o café da manhã, que dura, aproximadamente, 15 minutos;
- 8h15: após o café da manhã, a turma dessa professora vai para o parque e utiliza, também, o campo gramado e a caixa de areia. As crianças brincam livremente no espaço disponível, sem que haja interferência ou mediação da professora da turma ou da auxiliar da sala. Há poucos materiais para que as crianças usem, como, por exemplo, somente uma bola. Os brinquedos do parque são os mais disputados entre os

alunos. Essa atividade consta na grade curricular como atividade de Educação Física, tendo a duração de 45 minutos;

- 10h00: terminado o horário para atividade física, a professora e a auxiliar trocam a roupa das crianças que se sujaram nas atividades e fazem a higiene de todos os alunos para retornarem à sala de aula. São feitas atividades com papel, lápis de colorir, massa para modelar, giz de cera;
- 10h40 – 11h00: é servido o almoço aos alunos e, em seguida, vão para a escovação dos dentes, auxiliados pela professora e pela auxiliar;
- 11h00 – 11h30: os alunos vão para a sala de TV, onde alguns dormem e outros assistem a desenhos e filmes infantis;
- 11h30: os alunos que ficam somente no período da manhã vão embora e aqueles do período integral permanecem na sala de TV, dormindo ou assistindo algo, até às 13h00, quando a professora do período da tarde chega. Nesse intervalo entre 11h30 e 13h00, os alunos ficam com uma funcionária da escola, na sala de TV.

Segundo dia:

- 7h15: chegada do pesquisador e montagem dos aparelhos para fotos e filmagens;
- 7h30: entrada dos alunos. A professora coloca-os nas mesas enquanto atende uma mãe na porta da sala de aula. Em seguida, ela faz a chamada, usando os cartões com os nomes dos alunos e pede para que todos se sentem no círculo no chão e explica a rotina daquele dia;
- 8h00: a auxiliar da professora chega e os alunos vão para o refeitório tomar o café da manhã, que dura, aproximadamente, 15 minutos;
- 8h15: após o café da manhã, os alunos vão para o pátio, usam o parque e, também, o campo gramado e a caixa de areia. As crianças brincam livremente pelo espaço disponível, sem que haja interferência ou mediação da professora da turma ou da auxiliar da sala. Durante esse período, a professora se dirigiu ao pesquisador e explicou que costuma “deixar os alunos livremente” para que tenham autonomia e “brinquem descontraídos” (fala da professora). A auxiliar da sala está sentada próxima à caixa de areia e interage com algumas crianças, porém de forma distanciada e sem orientar e/ou mediar alguma atividade, apenas solicita que não se sujem;
- 10h00: terminado o horário para atividade física, a professora e a auxiliar trocam as roupas dos alunos, fazem a higiene deles e retornam à sala de aula. A professora leu e

encenou uma história para os alunos e, em seguida, interagiu com a sala com questionamentos sobre a história contada: valores (respeito, ajuda, amizade etc.), numerais (quantidade) e sobre cores e formas;

- 10h40 – 11h00: é servido o almoço aos alunos e, em seguida, vão para a escovação dos dentes, auxiliados pela professora e pela auxiliar;
- 11h00 – 11h30: os alunos vão para a sala de TV, onde alguns dormem e outros assistem a desenhos e filmes infantis;
- 11h30: os alunos que ficam somente no período da manhã vão embora e aqueles do período integral permanecem na sala de TV, dormindo ou assistindo algo, até às 13h00, quando a professora do período da tarde chega. Nesse intervalo entre 11h30 e 13h00, os alunos ficam com uma funcionária da escola, na sala de TV.

Professora Sandra:

Primeiro dia:

- 7h15: chegada do pesquisador e montagem dos aparelhos para fotos e filmagens;
- 7h30: chegada dos alunos. A professora coloca-os sentados no chão e, enquanto aguarda a chegada de todos, conversa com os que estão ali sobre o que comeu no café da manhã, quem o (a) trouxe à escola etc. Quando todos chegam ou termina o tempo de tolerância de 15 minutos, a professora faz uma oração infantil. Logo em seguida, conta uma história e fazem atividades cantadas que envolvem a expressão corporal, alongamento e o conhecimento do corpo. Foram três músicas e, depois, eles se organizam para irem ao refeitório;
- 8h00: a professora leva os alunos para o refeitório e tomam o café da manhã, que dura, aproximadamente, 15 minutos;
- 8h15: retornam à sala de aula e é feita a chamada através dos cartões com os nomes dos alunos; cada um recebe o seu e coloca no quadro referente aos meninos ou meninas, que fica na parede ao lado da lousa. A professora conta junto com os alunos para dizerem quantos meninos, quantas meninas e qual o total de alunos na sala naquele dia;
- A próxima atividade foi o alfabeto, que se iniciou com uma música cantada pela professora e com acompanhamento dos alunos, todos sentados no chão. Em seguida, as crianças foram para as mesas onde receberam uma folha com algumas letras, para que fizessem a atividade de contornar e pintar a letra;

- 9h15 – 10h00: a professora foi ao pátio com os alunos e fez algumas atividades físicas, utilizando músicas cantadas e algumas brincadeiras mediadas e sugeridas por ela mesma. Durante aproximadamente os últimos 15 minutos, a professora deixou as crianças brincarem à vontade no parque, no pátio, no campo gramado e na caixa de areia, porém sempre se preocupando para que não ocorresse nenhum acidente;
- 10h00: é feita a higiene dos alunos e, se necessário, troca-se a roupa. Voltam para sala de aula e a professora trabalha os numerais com os alunos, por meio de pintura;
- 10h40 – 11h00: é servido o almoço aos alunos e, em seguida, vão para a escovação dos dentes, auxiliados pela professora;
- 11h00 – 11h30: os alunos vão para a sala de TV, onde alguns dormem e outros assistem a desenhos e filmes infantis;
- 11h30: os alunos que ficam somente no período da manhã vão embora e aqueles do período integral permanecem na sala de TV, dormindo ou assistindo algo, até às 13h00, quando a professora do período da tarde chega. Nesse intervalo entre 11h30 e 13h00, os alunos ficam com uma funcionária da escola, na sala de TV.

Segundo dia:

- 7h15: chegada do pesquisador e montagem dos aparelhos para fotos e filmagens;
- 7h30: chegada dos alunos. A professora os recebe na porta da sala de aula e orienta para que se sentem nas carteiras escolares da sala, que são dispostas em grupos de 4 crianças, enquanto aguarda a chegada de todos. Ao término do tempo de tolerância (15 minutos), a professora faz uma oração infantil. Em seguida, cantam uma música em que cada criança interage com outra, até que todas tenham tido um contato durante aquela música cantada pela professora. A chamada é feita, utilizando os mesmos cartões com os nomes dos alunos, e cada um recebe o seu e o coloca no quadro referente aos meninos ou meninas, que fica na parede ao lado da lousa;
- 8h00: a professora leva os alunos para o refeitório e tomam o café da manhã, com duração de dez minutos;
- 8h10: retornam à sala de aula e a atividade foi o estudo sobre os animais em extinção. Esse estudo faz parte do projeto anual que a rede municipal desenvolveu em todas as escolas. A professora, juntamente com os alunos, confeccionou alguns animais que estão em risco de extinção, utilizando materiais recicláveis. Após a criação, a professora contou uma história envolvendo os animais em estudo;

- 9h20 – 10h00: a professora foi ao pátio com os alunos e fez algumas brincadeiras infantis, sem o uso de materiais: “pato-ganso”, ”mamãe da rua” e “siga o mestre” (atividade em que fomos convidados a participar). Logo após, a professora deixou as crianças brincarem à vontade no parque, no pátio, no campo gramado e na caixa de areia, porém sempre se preocupando para que não ocorresse nenhum acidente;
- 10h00: é feita a higiene dos alunos e, se necessário, troca-se a roupa. Voltam para sala de aula e a professora trabalha as cores, ainda usando o projeto dos animais em extinção;
- 10h45 – 11h00: é servido o almoço aos alunos e, em seguida, vão para a escovação dos dentes, auxiliados pela professora;
- 11h00 – 11h30: os alunos vão para a sala de TV, onde alguns dormem e outros assistem a desenhos e filmes infantis;
- 11h30: os alunos que ficam somente no período da manhã vão embora e aqueles do período integral permanecem na sala de TV, dormindo ou assistindo algo, até às 13h00, quando a professora do período da tarde chega. Nesse intervalo entre 11h30 e 13h00, os alunos ficam com uma funcionária da escola, na sala de TV.

Escola II:

Professora Carla:

Primeiro dia:

- 12h40: chegada do pesquisador e montagem dos aparelhos para fotos e filmagens;
- 13h00: entrada dos alunos e oração. A professora, a auxiliar da sala e os alunos ficam em círculo no chão;
- 13h10: fazem uma roda cantada e outra atividade ritmada e dão início à chamada, que também é feita com música, cantada pela professora e seguida pelos alunos. Cada criança pega o seu cartão com nome e sua foto e entrega à professora. Em seguida, a professora define quem serão os ajudantes do dia (um menino e uma menina) e eles colocarão os cartões dos alunos no mural;
- A sala está trabalhando as cores e, naquela semana, a cor em estudo é o vermelho. Assim, todos os alunos estavam usando uma peça de roupa vermelha;
- 13h30: a professora leva os alunos à cozinha experimental para fazerem uma gelatina vermelha e cada aluno trouxe uma fruta na cor vermelha para prepararem uma salada

de frutas. Todos colocam toucas e observam o preparo da gelatina e da salada de frutas e as explicações da professora;

- 14h00: a professora e a auxiliar ficam juntas com os alunos, ajudando-os na alimentação e comem a salada de frutas que fora preparada anteriormente; os alunos vão ao banheiro para higiene;
- 14h45: retornam à sala de aula e fazem atividades de montagem com peças coloridas. A professora está trabalhando as cores e os numerais;
- 15h20: a sala vai para a quadra coberta e a professora trabalha a disciplina de “movimento”, que consta na grade curricular da Educação Infantil da escola. Ela prepara um grande circuito envolvendo atividades de equilíbrio, locomoção e manipulação. Durante todo o tempo da atividade houve a mediação e a interação da professora e da auxiliar. Essa atividade teve a duração de 45 minutos;
- 16h10: retorno à sala de aula. As crianças são colocadas nas mesas e cadeiras para trabalharem a apostila do sistema de ensino adotado pela escola. É feita uma atividade de alfabetização, uma de pintura e outra de recortes e colagens;
- 17h00: as crianças voltam para o círculo no chão da sala e são feitas brincadeiras com o uso do rádio e de músicas infantis. Nesse momento, enquanto a professora conduz as atividades, a auxiliar arruma todo o material dos alunos em suas respectivas mochilas e cola um comunicado na agenda, referente à cor que será trabalhada na próxima semana;
- 17h20: a professora e a auxiliar levam os alunos ao pátio que dá acesso ao portão de saída para que os pais as busquem.

Segundo dia:

- 12h40: chegada do pesquisador e montagem dos aparelhos para fotos e filmagens;
- 13h00: entrada dos alunos e oração. A professora e os alunos ficam em círculo no chão, enquanto a auxiliar da sala está pegando os lanches que as crianças trouxeram de casa e colocando num recipiente que será levado ao pátio onde é feito o lanche;
- 13h05: ainda no círculo, cantam uma música sobre a amizade e inicia a chamada, que também é feita com música (diferente daquela do primeiro dia), cantada pela professora e seguida pelos alunos. Cada criança pega o seu cartão com nome e sua foto e coloca no mural de nomes. Em seguida, a professora define quem serão os ajudantes do dia (um menino e uma menina);

- A sala continua trabalhando as cores e, naquela semana, a cor em estudo é o azul. Assim, todos os alunos estavam usando uma peça de roupa azul;
- 13h20: a professora leva os alunos à quadra coberta para realizarem a aula de “movimento”. Ela faz um alongamento com as crianças e, depois, faz algumas brincadeiras utilizando bolas de diferentes tamanhos e cores. São atividades individuais e em grupos, explorando a manipulação e as habilidades físicas. Durante todo o tempo das atividades houve a mediação e a interação da professora e da auxiliar, indagando os alunos a respeito das cores das bolas, dos seus tamanhos, de qual era a maior e a menor, qual a bola que eles mais gostaram. Essa atividade teve a duração de 45 minutos;
- 14h05: os alunos vão ao banheiro para higiene e se preparam para o recreio. A professora e a auxiliar ficam juntas com eles, ajudando-os na alimentação;
- 14h45: retornam à sala de aula e fazem atividades propostas na apostila;
- 15h45: a sala vai para o parque, onde a professora e a auxiliar estão presentes em todos os momentos, orientando os alunos quanto ao uso dos brinquedos. Em seguida, eles vão para a caixa de areia e usam brinquedos;
- 16h30: é feita a higiene dos alunos pela professora e pela auxiliar;
- 16h50: as crianças voltam para a sala e vão para as mesas. A professora pede que eles desenhem o que eles brincaram no parque. Enquanto isso, a auxiliar arruma todo o material dos alunos nas mochilas;
- 17h20: a professora e a auxiliar levam os alunos ao pátio que dá acesso ao portão de saída para que os pais as busquem.

Professora Ana:

Primeiro dia:

- 12h40: chegada do pesquisador e montagem dos aparelhos para fotos e filmagens;
- 13h00: entrada dos alunos e oração. A professora e os alunos ficam em círculo no chão;
- 13h10: fazem a chamada, que é feita com música, cantada pela professora e seguida pelos alunos. Cada criança pega o seu cartão com nome e sua foto e coloca no mural;
- A professora explica qual será a rotina do dia, colocando num varal as imagens referentes a cada aula daquele dia e na sequência em que acontecerão;

- 13h30: a professora inicia as atividades propostas na apostila do sistema de ensino usado pela escola, que é sobre “como é a escola que estudo”. Ela pergunta aos alunos o que tem na escola, toda a parte física, depois os funcionários etc. e finaliza a atividade onde cada aluno deverá desenhar a escola;
- 14h00: os alunos vão ao banheiro para higiene e se preparam para o recreio. A professora fica junto com os alunos, ajudando-os na alimentação;
- 14h45: os alunos vão para a quadra coberta e a professora trabalha a disciplina de “movimento”, que consta na grade curricular da Educação Infantil da escola. Ela faz o alongamento com eles, depois realiza um “pega-pega”. Em seguida, faz uma brincadeira de equilíbrio, onde as crianças só podem se locomover pelas linhas retas pintadas no chão da quadra. Propõe outras variações e termina essa aula com um circuito (o qual fomos solicitados por ela a ajudar na sua elaboração) e, em seguida, outra sequência de alongamentos;
- 15h30: retornam à sala de aula e fazem atividades de matemática, propostas na apostila;
- 16h00 – 16h30: neste dia, especificamente, houve uma palestra sobre a dengue, promovida pelo Centro de Controle de Zoonoses da cidade;
- 16h30 – 17h00: as crianças voltam para o círculo no chão da sala e são feitas brincadeiras cantadas;
- 17h00 – 17h20: a professora orienta os alunos para que guardem os materiais nas mochilas para irem embora. Ela os leva ao pátio que dá acesso ao portão de saída, para que os pais busquem os alunos.

Segundo dia:

- 12h40: chegada do pesquisador e montagem dos aparelhos para fotos e filmagens;
- 13h00: entrada dos alunos e oração. A professora e os alunos ficam em círculo no chão;
- 13h10: a professora faz a chamada, porém ela chama um aluno e pede para que ele pegue o cartão de um amigo e, assim, vai até todos participarem. Em seguida, ele pede para um menino colocar os cartões das meninas no mural e vice-versa;
- A professora explica qual será a rotina do dia, colocando no varal as imagens referentes a cada aula daquele dia e na sequência em que acontecerão;

- 13h30: a professora inicia as atividades propostas na apostila, sobre a família. Ela pergunta aos alunos quem faz parte da família, os nomes etc.;
- 14h00: os alunos vão ao banheiro para higiene e se preparam para o recreio. A professora fica junto aos alunos, ajudando-os na alimentação;
- 14h45: os alunos vão ao parque e a professora orienta as atividades em cada brinquedo. Logo após, ela leva os alunos à caixa de areia e direciona as atividades, usando os materiais ali disponíveis (baldes, pás, peneiras etc.);
- 15h45: os alunos vão ao banheiro para limpeza dos pés e das mãos, tomam água e retornam à sala de aula;
- 16h00 – 16h30: atividades com massa de modelar e tinta guache;
- 16h30 – 17h00: as crianças voltam para o círculo no chão da sala e discutem sobre o que criaram com a massa de modelar e com as tintas. A professora explora cada informação dos alunos: o que ele fez? Qual a cor usada? etc.;
- 17h00 – 17h20: a professora orienta os alunos a guardarem os materiais nas mochilas para irem embora. Ela os leva ao pátio que dá acesso ao portão de saída, para que os pais busquem os alunos.

Todas essas atividades foram fotografadas e, algumas, audiogravadas. Entretanto, nos atentamos em não expor a imagem das crianças, visto que tínhamos a autorização do uso de imagem somente das professoras envolvidas na pesquisa. E, principalmente, o nosso foco de estudo eram as professoras e suas práticas pedagógicas com seus alunos.

3.3. A entrevista semiestruturada na pesquisa

A entrevista semiestruturada pode desempenhar um papel vital para um trabalho científico, combinada com outros métodos de produção do material empírico da pesquisa, como, em nosso caso, a observação participante.

As técnicas de entrevista aberta e semi-estruturada também têm como vantagem a sua elasticidade quanto à duração, permitindo uma cobertura mais profunda sobre determinados assuntos. Além disso, a interação entre o entrevistador e o entrevistado favorece as respostas espontâneas. Elas também são possibilitadoras de uma abertura e proximidade maior entre entrevistador e entrevistado, o que permite ao entrevistador tocar em assuntos mais complexos e delicados, ou seja, quanto menos estruturada a entrevista maior será o favorecimento de uma troca mais afetiva entre as duas partes. [...] As respostas espontâneas dos entrevistados e a maior liberdade que estes têm podem fazer surgir questões inesperadas ao entrevistador que poderão ser de grande utilidade em sua pesquisa. (BONI; QUARESMA, 2005, p. 75)

Esta dinâmica, conforme citada pelos autores acima, ocorreu e trouxe detalhes que enriqueceram nossa pesquisa. Por isso a escolha por este tipo de entrevista, devido à sua flexibilidade e à possibilidade de uma rápida adaptação do entrevistador e do entrevistado. Salientamos, também, que a entrevista semiestruturada se adéqua a qualquer pessoa a ser entrevistada, desde que o entrevistador se oriente por um roteiro, que é norteador, porém não fechado e rígido, ajustando-se aos interesses do entrevistador e da pesquisa.

Para Triviños (1987, p. 146) a entrevista semi-estruturada tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. Os questionamentos dariam frutos a novas hipóteses surgidas a partir das respostas dos informantes. O foco principal seria colocado pelo investigador-entrevistador. Complementa o autor, afirmando que a entrevista semi-estruturada “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]” além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações. (TRIVIÑOS, 1987, p. 152 *apud* MANZINI, 2004, p. 2)

As entrevistas semiestruturadas elaboradas e realizadas com as professoras das duas escolas em estudo tiveram o seguinte roteiro de perguntas:

- Qual a sua formação inicial?
- Há quanto tempo trabalha com a Educação Infantil?
- Como você define e seleciona os conteúdos a serem trabalhados nas aulas de Educação Física?
- Qual a importância, para você, da Educação Física no desenvolvimento das crianças de três a cinco anos de idade?
- Você explora que tipos de materiais durante as atividades físicas?
- Como você vê a relação entre o movimento humano e a aprendizagem?

Todas as entrevistas foram audiogravadas, com autorização das entrevistadas e mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)², o qual foi devidamente analisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUCAMP).

As entrevistas foram realizadas nas dependências das escolas em estudo, totalizando 80 minutos de gravação. Todas ocorreram durante o horário das aulas das professoras. Na escola I, as professoras Elisa e Sandra foram entrevistadas nas suas próprias salas de aula, em

² Uma cópia do referido termo está no anexo I deste trabalho.

dias diferentes, enquanto seus alunos estavam no recreio sob a supervisão de uma funcionária da escola. Na escola II, as professoras Carla e Ana foram entrevistadas na sala dos professores, no mesmo dia, mas em momentos diferentes, e os alunos estavam na sala de aula acompanhados pela coordenadora pedagógica.

Os materiais usados nas entrevistas foram: uma câmera filmadora digital e um *iPhone*. Elas ocorreram após as observações, numa data acertada em comum acordo entre as professoras e o pesquisador e comunicadas à direção de cada escola.

Destacamos, ainda, que, mesmo o entrevistador possuindo as perguntas previamente preparadas, algumas delas surgiram à medida que a entrevista foi acontecendo e que o entrevistador julgou serem necessárias e pertinentes.

Geralmente a entrevista é indicada para buscar informações sobre opinião, concepções, expectativas, percepções sobre objetos ou fatos ou ainda para complementar informações sobre fatos ocorridos que não puderam ser observados pelo pesquisador, como acontecimentos históricos ou em pesquisa sobre história de vida, sempre lembrando que as informações coletadas são versões sobre fatos ou acontecimentos. (MANZINI, 2004, p. 4)

No nosso caso, as entrevistas se articularam com as referências teóricas e as observações realizadas durante a pesquisa, aprimorando a nossa análise dos resultados. Tivemos acesso às informações a respeito da formação inicial das professoras e sobre o trabalho que desenvolvem na Educação Infantil, contribuindo com a nossa pesquisa, possibilitando a exploração de questões complementares, trazendo informações mais aprofundadas sobre o trabalho dos entrevistados.

3.4. Resultados obtidos

Analisar os dados qualitativos significa “trabalhar” todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos de observação, as transcrições de entrevista, as análises de documentos e as demais informações disponíveis. A tarefa de análise implica, num primeiro momento, a organização de todo o material, dividindo-o em partes, relacionando essas partes e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes. Num segundo momento essas tendências e padrões são reavaliados, buscando-se relações e inferências num nível de abstração mais elevado. (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 45)

Com base na produção do material empírico da pesquisa, as reflexões e inferências se referem aos nossos objetivos, que são as possíveis articulações de trabalho pedagógico entre o professor da Educação Infantil e o professor de EF, a partir das atividades pedagógicas direcionadas ao desenvolvimento infantil, baseando-se na cultura corporal de movimento e,

também, na formação inicial dos professores envolvidos na pesquisa, seu entendimento sobre o movimento humano neste ciclo escolar, favorecendo o aproveitamento dos diferentes aspectos que interferem na Educação Infantil (social, afetivo, motor, cognitivo) e, ainda, contribuindo nas áreas de formação destes professores.

Se pela práxis a educação refaz-se constantemente, e com o entendimento de que as teorias somente apresentam determinado valor quando surgem com base nas práticas, pode-se considerar que o desporto, o jogo, a ginástica, a dança, os diversos processos de reeducação, readaptação e expressão corporal podem ser meios da educação motora, desde que neles se construa o espaço no qual o homem se forma pessoa, isto é, reconheça-se e o reconheçam como consciência e liberdade. (TOJAL, 2004, p. 142)

Após as observações e as entrevistas, fizemos as transcrições de todo o material audiogravado na íntegra, a fim de realizarmos as análises e, por meio delas, identificamos as categorias de análise, que apresentaremos no capítulo seguinte.

4. Articulando a Educação Física e a Pedagogia

Após apresentarmos, no capítulo anterior, os procedimentos de produção do material empírico, neste quarto capítulo trazemos nossas análises e inferências construídas com base no referido material.

Ao procedermos a leitura das transcrições das entrevistas com as quatro professoras, foi possível identificar algumas categorias de análise, tendo como técnica a Análise do Conteúdo, que é um

[...] conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 2011, p. 47)

Optamos por essa técnica, pois “O ponto de partida da Análise de Conteúdo é a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada.” (FRANCO, 2007, p. 12).

Após as transcrições das entrevistas, realizamos várias leituras minuciosas, intensivas e recorrentes sobre as falas das entrevistadas e selecionamos os termos que eram mais recorrentes em suas falas. Em seguida, fizemos a nossas interpretações e inferências.

[...] produzir inferência, em análise de conteúdo significa, não somente produzir suposições subliminares acerca de determinada mensagem, mas em embasá-las com pressupostos teóricos de diversas concepções de mundo e com as situações concretas de seus produtores ou receptores. Situação concreta que é visualizada segundo o contexto histórico e social de sua produção e recepção. (CAMPOS, 2004, p. 613)

A seguir, apresentaremos as categorias de análise construídas com base no material empírico que foi por nós produzido.

4.1. Construção das categorias de análise

Definidas as unidades de análise chega o momento da definição das categorias. A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos. (FRANCO, 2007, p. 59)

Este item apresentará a análise do material empírico da pesquisa realizada em campo, dividida em categorias distintas, mas articuladas entre si, expressando a análise da prática pedagógica das professoras da Educação Infantil, que trabalham com crianças de três a cinco anos de idade, nas escolas pesquisadas.

Na escola I, pertencente à rede municipal de educação do referido município, as duas professoras serão identificadas como Elisa e Sandra. Na escola II, pertencente à rede particular de ensino, as professoras serão identificadas como Carla e Ana. Para melhor apresentação dos sujeitos e do campo da pesquisa, abaixo estão construídos dois quadros especificando cada escola, suas professoras, os alunos que atendem (idades) e o tempo que trabalham na Educação Infantil.

	Professora	Formação Inicial	Alunos	Tempo de trabalho com a Educação Infantil
Escola I (Municipal)	Elisa	Magistério/ Letras/ Pedagogia	18 alunos: 3-4 anos de idade	25 anos
	Sandra	Técnico em Contabilidade/ Magistério/	24 alunos: 4-5 anos de idade	22 anos

		Pedagogia Especialista em Educação Infantil		
--	--	---	--	--

Escola II (Particular)	Professora	Formação Inicial	Alunos	Tempo de trabalho com a Educação Infantil
	Carla	Magistério/ Pedagogia	21 alunos: 3-4 anos de idade	6 anos
	Ana	Pedagogia	15 alunos: 4-5 anos de idade	5 anos

Em seguida, apresentaremos as categorias identificadas por meio da leitura e análise das entrevistas, a partir da recorrência nas falas das entrevistadas, a saber: (i) Concepção de movimento humano na Educação Infantil; (ii) O desenvolvimento motor e o uso de materiais; (iii) O silenciamento corporal na Educação Infantil.

4.1.1. Categoria 1: Concepção de movimento humano na Educação Infantil

Essa categoria tem como objetivo identificar, na formação inicial das professoras, os conhecimentos oferecidos nessa formação que têm aproximação com os conteúdos da Educação Física, no que se refere ao movimento das crianças na fase da Educação Infantil.

Iniciemos com a professora Elisa, onde relatou que não teve, em sua formação inicial, qualquer oportunidade formativa relacionada ao conteúdo da Educação Física e nem de forma específica para a Educação Infantil.

Elisa: *Não...nunca tive nada...só quando fiz um curso aqui na prefeitura mesmo, mas coisa rapidinha...uns minutinhos...que a professora passou umas atividades pra gente brincar e descontrair no curso, mas na faculdade nunca tive nada não.*

Por meio da fala da professora Elisa pudemos notar que os conteúdos ligados à EF não a motivam. Isso porque, em nossas observações, vimos que ela, realmente, não se mostra

disposta a trabalhar tais conteúdos e atividades relacionadas ao movimento humano, no momento (horário) que seria para tal, como consta no planejamento de atividades da sua turma.

A professora Sandra, por sua vez, relatou que teve um breve contato no curso de Pedagogia e, posteriormente, num curso de especialização, conforme nos diz:

Sandra: *Olha, a gente tem assim uma orientação na parte... quando a gente fez a pedagogia, quando fez a pós-graduação, a gente teve uma orientação nessa parte, não tão específica quanto um profissional da área.*

Inferimos, a partir dessa fala da professora Sandra, que ela desenvolve alguns dos conteúdos relacionados à Educação Física, porém compreende que eles poderiam ser desenvolvidos, de maneira mais aprofundada, por um professor dessa área. Notamos, ainda, que ela enxerga a EF como a responsável em se trabalhar somente o movimento corporal, o corpo de maneira isolada, revelando a dicotomia entre corpo e mente, citada em capítulos anteriores.

Corroborando, Gallardo (2003) diz que:

A Política Educacional ainda impõe a contratação de outro tipo de profissional nas Escolas denominado de regente de sala de aula que ministra os conteúdos específicos da Educação Física Escolar, em detrimento de Professores de Educação Física formados no Ensino Superior. (GALLARDO, 2003, p. 18)

Na escola II, a professora Carla teve contato com alguns conteúdos da Educação Física em sua formação em Pedagogia, como relata:

Carla: *O movimento humano ele é muito importante, porque a criança... que ela não aprende, que não tem todo esse trabalho de coordenação psicomotor lá na frente, na alfabetização ela vai ter muita dificuldade. Então na minha formação eu tive todo esse trabalho, a explicação tudo direitinho de como é importante essa questão do movimento na Educação Infantil.*

Sua fala condiz com sua prática pedagógica, pois observamos em suas atividades que ela procura explorar variadas atividades relacionadas ao movimento humano, porém de forma a não compreender e enxergar a criança como um indivíduo que chega à escola detendo conhecimentos adquiridos fora do ambiente escolar. Afirmamos isso, pois a professora propõe

circuitos de atividades, explorando diversos movimentos, porém em nenhum momento deixou que as crianças fizessem da maneira que conseguiam, livremente ou demonstrassem outra forma de realizar a tarefa; elas deveriam fazer como ela mostrou e orientou, “copiando” os seus movimentos.

Daolio (2000, p. 94) afirma que

Pensando o corpo como exclusivamente biológico, os professores entendem-no como natural, como se fosse anterior à cultura e, portanto, o mesmo em todo e qualquer lugar. Em decorrência dessa suposição, eles negam que os alunos chegam à escola possuindo técnicas corporais, que, por isso mesmo, devem ser-lhes ensinadas. Entretanto, sabemos que toda técnica é cultural, porque fruto de aprendizagem específica de uma determinada sociedade, num determinado momento histórico. [...] Cada sociedade destaca e valoriza determinadas formas de uso do corpo ou determinados movimentos corporais. E assim os corpos vão se diferenciando uns dos outros, em consequência dos símbolos e valores que neles são colocados pela sociedade, em cada momento histórico específico.

A quarta professora a ser entrevistada, Ana, também disse ter tido contato com conteúdos da Educação Física em sua formação inicial em Pedagogia, porém de uma forma mais restrita, como diz: *“Tive muito pouco... acho que... foi um semestre só...”*.

Durante as observações que realizamos junto a essa professora, notamos que ela identifica a importância do movimento e a sua presença na Educação Infantil. Mesmo porque, na rotina de atividades da turma, consta um horário destinado ao conteúdo “movimento”, bem como a professora Carla (45 minutos – duas vezes/ semana).

Ana faz atividades fora da sala de aula, explorando o espaço físico da escola, como quadras poliesportivas e pátios. Nesses locais são realizadas brincadeiras e jogos, todos propostos pela professora.

A partir das respostas das professoras, podemos constatar que os conteúdos ligados à Educação Física não fizeram parte de suas formações iniciais e/ou foram vistos de forma sucinta e pouco aprofundada, como no caso das professoras Sandra, Carla e Ana. Isso porque a preocupação maior que elas apresentam, ligadas ao movimento, está na aprendizagem da escrita, conforme pudemos notar em suas falas. O movimento, como conteúdo importantíssimo a ser explorado na Educação Infantil, vai além da sua relação ao ato de escrever. Entretanto, essa idealização do movimento humano está ligada, justamente, à formação dos professores, como afirma Gatti (1997) *apud* Ferraz (2013, p. 149):

Com relação à formação profissional em pedagogia, surgem alguns problemas: ausência de instrumentação pedagógica específica aos primeiros anos da escolarização básica, distanciamento entre os centros de formação e os problemas

concretos da realidade escolar, cursos em período noturno com duração reduzida que resultam em baixa qualidade, entre outros.[...]

Diante das falas expressas, podemos verificar a necessidade de haver um profissional qualificado para realizar o trabalho voltado para o desenvolvimento motor das crianças na Educação Infantil, uma vez que no curso de Pedagogia há outras especificidades de formação a serem contempladas (alfabetização, por exemplo). Pois, “É possível afirmar que um professor de Educação Física, atento ao alcance cultural de sua prática, tem mais condições de realizar um trabalho competente, por encontrar-se conectado com a realidade sociocultural em que vive. [...]” (DAOLIO, 2000, p. 96)

Ressaltamos que não é nossa pretensão, neste estudo, qualificar a formação profissional oferecida tanto ao professor de Educação Física quanto às Pedagogas, mas identificar nas práticas e concepções das professoras (Pedagogas) lacunas (não compreensão da criança em sua totalidade; dicotomia) relativas ao trabalho com o movimento humano, cujo conteúdo remete à especificidade do professor da Educação Física. Tampouco é nosso intuito promover uma cisão no trabalho realizado por esses professores, mas sim estimular a integração dos conteúdos propostos dentro de suas áreas específicas de conhecimento, havendo uma proposta pedagógica que atenda às crianças e esteja direcionada ao desenvolvimento das mesmas, integralmente.

Convém destacar que:

[...] nenhuma disciplina se legitima no currículo de forma isolada. É o tratamento articulado do conhecimento sistematizado nas diferentes áreas que permite ao aluno constatar, interpretar, compreender e explicar a realidade social complexa, formulando uma síntese no seu pensamento à medida que vai se apropriando do conhecimento científico universal sistematizado pelas diferentes ciências ou áreas do conhecimento. Cada matéria ou disciplina deve ser considerada na escola como um componente curricular que só tem sentido pedagógico à medida que seu objeto se articula aos diferentes objetos dos outros componentes do currículo [...] (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 28)

Por isso, o trabalho das professoras Pedagogas não deve ser visto como tendo maior ou menor valor diante do trabalho dos professores de Educação Física e vice-versa. O melhor resultado que se espera do trabalho pedagógico desses profissionais é relativo ao desenvolvimento das crianças da Educação Infantil, isto é, que a articulação dessas duas áreas possa proporcionar a elas vivenciar seu desenvolvimento com mais qualidade.

4.1.2. Categoria 2: O desenvolvimento motor e o uso de materiais

Nessa categoria, o foco foi o de analisar qual o entendimento que as professoras têm a respeito do desenvolvimento motor, pautado no movimento humano, e qual a importância que elas atribuem a esse aspecto no trabalho com as crianças da Educação Infantil.

[...] o movimento é parte constitutiva da brincadeira de crianças pequenas. A brincadeira, momento interdisciplinar em sua concepção, é uma atividade pedagógica que influencia diretamente o desenvolvimento e o crescimento infantil, pois enquanto a criança se movimenta e explora espaços e relações, muitos conceitos e valores vão sendo adquiridos. [...] (SOARES, 2015, p. 11)

Buscamos verificar, também, quais conhecimentos elas têm, do ponto de vista conceitual, sobre os termos desenvolvimento motor e movimento e quais são as atividades em que podem explorar tais conhecimentos junto às crianças.

Outra informação que visamos destacar, nesta categoria, foi o relato das entrevistadas sobre o uso de materiais para as atividades físicas, por elas propostas.

Assim, ao entrevistarmos a professora Elisa, ela nos disse que tem conhecimento da importância do desenvolvimento motor, porém a sua fala não condiz com os registros de atividades que obtivemos a partir das observações, conforme segue em seu relato:

Elisa: *É importantíssimo, importantíssimo, por isso é que eu procuro em todas as atividades é... desenvolver isso, né? É o que eu acabei de falar... é... sempre que é possível eu estou propiciando alguma coisa relacionada ao movimento, seja uma atividade na roda, ah, em todos... eu procuro desenvolver todos os movimentos...*

É assim: o planejamento diário nosso nós temos um momento reservado ao movimento, tem o quadrinho lá do movimento, então diariamente eu tenho que dar uma atividade que esteja ligada ao movimento. Isso não quer dizer que é uma aula assim... movimento simples, de coordenação, então é... eu trabalho com tesoura... Como eles são muito pequeninhos, o simples gesto de folhear uma revista, o movimento de pinça, o segurar no pincel, segurar no... então eu já tô trabalhando. Então eu incluo no planejamento diário uma atividade ligada ao movimento.

Por meio dessa última fala, a professora demonstra que apenas reproduz conceitos e ideias prontas sobre o movimento humano, pois define e restringe esse conteúdo aos trabalhos desenvolvidos a partir da coordenação motora fina. E, quando ela se refere à disponibilidade

de materiais, ela justifica a não realização de outras atividades, relativas ao movimento mais ampliado do corpo da criança como um todo, com base na ausência de materiais adequados para tal.

Elisa: *É... eu pedi pra coordenadora comprar uma bola, que é o que eles estão usando lá embaixo nesse momento. Então, uma bola... não tem corda, não tem bambolê, não tem... tem um velotrol que foi ganho e se eu levar dá briga lá embaixo. Então, a falta de material é problemática, sim...*

Durante as observações, notamos que a professora Elisa levou os alunos ao parque e ao pátio e os deixou livremente brincando. Ela não interagiu com as crianças; ficou sentada num local próximo à caixa de areia apenas observando-as. Essa mesma atitude foi observada na auxiliar da sala. Por isso, destacamos a contradição entre o seu discurso e sua prática, ou seja, no que diz respeito à importância do desenvolvimento motor em relação à sua atitude nas aulas. Independentemente de possuir materiais ou não, ela não revelou interesse em trabalhar os conteúdos voltados ao movimento, podendo, ainda, esse desinteresse ser provocado pela falta de conhecimento e preparo profissional adequado para trabalhar com os alunos nesses aspectos.

Scarazzatto (2013) justifica o posicionamento que observamos da professora Elisa, ao não interagir com seus alunos no momento destinado ao trabalho motor, onde diz:

Na aula professores e alunos constituem-se reciprocamente. As necessidades, tanto dos professores, em termos de conteúdos a serem ensinados e do planejamento das atividades de ensino, quanto dos alunos, em termos de interesses e conhecimentos prévios, nela se encontram e confrontam. Índícios desses encontros e confrontos ficam marcados na dinâmica interativa e interlocucional produzida [...]. A aula se tece com as manifestações verbais e não verbais de professores e alunos em resposta aos sentidos por ela instaurados e aos fazeres nela propostos. [...]. (SCARAZZATTO, 2013, p.45)

A professora Sandra, em suas falas, revelou ter conhecimento sobre a importância do desenvolvimento motor e do movimento na Educação Infantil, porém se confunde ao elencar as características das atividades durante a entrevista ou, ainda, não conseguiu pensar em formas de fazer isso, no momento da entrevista. Entretanto, ela apresenta certo domínio sobre os conteúdos que trabalha durante as suas aulas destinadas à Educação Física, como vimos nas observações e, em contraposição à professora Elisa, a professora Sandra relata justamente o oposto, a respeito dos materiais disponíveis para se trabalhar os referidos aspectos do

desenvolvimento infantil, sendo que ambas trabalham na mesma escola e têm a mesma autonomia para uso, ou não, dos recursos materiais existentes na escola.

Sandra: *É... eu acho que é muito enriquecedor... a parte de educação física, porque vai desenvolver a coordenação motora, equilíbrio, não é só a parte física, vai trabalhar a interação, porque tem aquela criança tímida, que se você não puxar ela um pouquinho pra brincar, interagir com outra, ela não vai. Então é muito importante a parte de educação física... é... pra desenvolvimento, pra trabalhar a coordenação motora, o equilíbrio, o movimento de preensão, não é?*

A agilidade, a destreza, a habilidade, a criança vai passar a conhecer na educação física... muitos jogos que às vezes o professor... eu posso dar um jogo...e você vai me perguntar: “Quais jogos que você costuma aplicar na sua turma?”. Eu costumo dar “corre-cutia”, tem o “lenço atrás”, “passa-anel”, “telefone sem fio”, algumas atividades que geralmente as crianças às vezes ficam sentadas e às vezes não. Mas eu acho que é assim extremamente importante, porque é interdisciplinar, não é?

Olha, a escola municipal dispõe de alguns acessórios. É mandado pra o professor no começo do ano alguns bambolês, tem um tanto bom de bambolês, mas eles não duram tanto, assim, quanto a gente gostaria que durasse. Então a gente tem sim corda, bambolê, uma bandinha na escola que serve pra criança marchar, desenvolver algumas atividades é... junto com a expressão corporal, não é? A gente tem assim bola de futebol, basquete, corda...

Por meio das observações, vimos que a professora Sandra realiza as atividades descritas na sua entrevista, mas não encontramos todos os materiais que ela relata. Existem alguns armazenados num cesto no pátio (cordas, bonecas, carrinhos e uma bola), entretanto não tivemos acesso à sala que funciona como um almoxarifado, podendo haver, ali, outros materiais que ela descreve.

Ainda sobre a mesma professora, destacamos, em suas falas, a visão essencialmente da técnica corporal que ela tem em relação ao trabalho do professor de Educação Física, como se esse profissional fosse o responsável pelos trabalhos corporais, pelas especificidades dos movimentos, pelas habilidades físicas. Ou seja, esse professor é visto como um técnico, um especialista do desenvolvimento motor.

Essa visão dicotômica deve ser banida; o profissional da Educação Física precisa compreender o brincar como principal via de trabalho motor das crianças da Educação Infantil. Para isso ele precisa complementar a formação técnica da Educação Física com conhecimentos sobre o brincar infantil, sobre a teoria histórico-cultural, o que lhe tornará mais apto ao trabalho com as crianças dessa faixa etária.

Outro ponto que destacamos é o trabalho interdisciplinar, citado por ela, nos dando o entendimento de que cada profissional (pedagogo e de Educação Física) tem o seu trabalho e que ambos podem se auxiliar e se autoajudar (mesmo com sua visão dicotômica), porém suas contribuições serão a partir do seu campo de conhecimento, em específico. Assim, como observamos e por meio dos relatos dessa professora, as crianças poderão participar com mais proveito das brincadeiras que ela realiza, embora ela própria não saiba o fundamento de tais atividades que realiza com os alunos.

Atentamos-nos, ainda, em sua primeira fala, quando a professora Sandra diz: “[...] não é só a parte física, vai trabalhar a interação, porque tem aquela criança tímida, que se você não puxar ela um pouquinho pra brincar, interagir com outra, ela não vai. Então é muito importante a parte de educação física [...]”. Há um enfoque nas relações sociais, identificado pela professora: ela enxerga nas atividades relativas ao movimento humano uma oportunidade para haver trocas sociais e interação entre os participantes contribuindo no seu desenvolvimento, porém demonstra certa confusão conceitual, não identificando que essa ação faça parte dos momentos em que as crianças brincam, não somente no momento das aulas de EF. Isso porque, “[...] O desenvolvimento está intimamente relacionado ao contexto sócio-cultural em que a pessoa se insere e se processa de forma dinâmica (e dialética) através de rupturas e desequilíbrios provocadores de contínuas reorganizações por parte do indivíduo”. (REGO, 2008, p. 58)

A professora Carla, em suas falas, nos traz certo conhecimento e coerência entre o que disse e o que observamos em suas aulas, ligadas ao movimento humano e ao desenvolvimento motor. Cita expressões de especificidades ligadas ao conteúdo em estudo:

Carla: *Eu acredito assim que seja muito importante a Educação Física nesse desenvolvimento porque a criança que ela não sabe agachar, levantar, é... caminhar sobre uma corda, não tem toda essa questão motora, é... lá na frente ela também não vai ter a coordenação motora fina desenvolvida. Então, a gente precisa, primeiro, ir*

trabalhando a psicomotora, a coordenação motora grossa, pra que mais na frente eles consigam, né, ter esse psicomotor, a coordenação motora fina bem desenvolvida.

Nas observações, vimos que as atividades realizadas pela professora são direcionadas ao desenvolvimento motor. Observamos dois circuitos montados por ela, explorando esse conteúdo. Utilizou bancos, cordas, cones, bolas (tamanhos e cores variados), além de criar um contexto lúdico junto aos alunos, ao inserir as atividades. Num dia os alunos iriam explorar uma floresta com rios, montanhas etc. Já no segundo dia (a professora solicitou nossa ajuda para montar o circuito), houve a contextualização de uma história infantil que ela contou aos alunos no dia anterior, na sala de aula. Suas práticas e atividades condizem, realmente, com sua fala durante a entrevista:

Carla: *Sim, é... não só com a apostila. O movimento humano ele é muito importante, porque a criança... que ela não aprende, que não tem todo esse trabalho de coordenação psicomotor lá na frente, na alfabetização ela vai ter muita dificuldade, então na minha formação eu tive todo esse trabalho, a explicação tudo direitinho de como é importante essa questão do movimento na Educação Infantil.*

Ela compreende que o trabalho motor irá colaborar efetivamente no desenvolvimento das crianças, mas auxiliando apenas no processo de aprendizagem da escrita e na alfabetização. Provavelmente, sua fala está refletindo algo que pode ser exigido dela (pela direção, coordenação, pais) e das crianças ao término da Educação Infantil: chegarem alfabetizadas no primeiro do Ensino Fundamental. Ou ainda, essa questão da alfabetização pode ser exigida pela própria professora, como um dos objetivos da sua prática pedagógica.

Corroborando, Daolio (2000, p. 97) afirma que

[...] Os professores são atores sociais, e sua prática está ancorada num conjunto de representações cuja base é justamente sua experiência concreta no mundo. Como elementos da sociedade, os professores realizam uma determinada prática em virtude da forma como traduzem e filtram os valores sociais.

E, quanto aos materiais, completa: “*Aham... É... bolas, cordas, bambolês, colchonetes, bexiga, barbante.*”. Demonstrando que usa materiais alternativos, também. Destacamos que esses materiais foram explorados pelos alunos, somente durante as atividades, sem que pudessem explorá-los (formas, cores, volume) antes. Enquanto a professora montava os circuitos, todos os alunos ficaram sentados na quadra, próximos a ela e, juntamente, com a

auxiliar da sala. Ao início das atividades, os alunos eram chamados um a um pela professora para participarem.

Eles eram acompanhados por ela durante o percurso, mas ao encontrarem algum obstáculo ou dificuldade em prosseguir, ela não interferia e, em alguns momentos, dizia que a criança não havia feito corretamente e chamava o (a) próximo (a) aluno (a). Baseados nessa observação da atitude da professora retornamos à teoria histórico-cultural:

[...] quando uma criança, mediante a um estímulo, não consegue realizar a tarefa designada pelo professor, não é suficiente que digamos que mesmo com todos os estímulos fornecidos ela não foi capaz de executar a tarefa. Essa é a evidência produzida. Cabe ao pesquisador buscar elementos que lhe permitam compreender o que a criança fez apesar de não ter feito aquilo que era esperado e por que, nas condições postas, ela fez o que fez e não o que era esperado, remetendo-se tanto a eventos anteriores àqueles observados diretamente quanto a explicações da criança sobre o que fez e sobre o que não conseguiu fazer e porquê. O problema do comportamento fossilizado era outro ponto destacado por Vygotsky. Normalmente um comportamento torna-se fossilizado quando ao longo do seu desenvolvimento histórico foi repetido inúmeras vezes até tornar-se mecanizado. [...] (SCARAZZATTO, 2013, p. 50)

E, em seguida, analisando a entrevista da professora Ana, ela nos mostra que tem conhecimento da relação entre o movimento e o desenvolvimento da criança e, também, o reflexo dessa junção de conteúdos no processo de aprendizagem:

Ana: Então, acho que, além de desenvolver atitude de coordenação, cooperação, é importante porque a partir daí que a criança vai se desenvolver cognitivamente, né? Sem essas atividades acho que tem muita criança que não se desenvolve como deveria ser. É muito importante pro desenvolvimento integral da criança. Eu acredito...

A professora segue os conteúdos propostos pelo material didático apostilado que a escola adotou, porém, a seu ver, é possível explorar ainda mais o repertório motor dos alunos. Percebe-se, porém, o conflito de conhecimentos com relação ao que a professora atribui de relevante ao trabalho do professor de Educação Física com o desenvolvimento infantil, quando ela diz que é importante ao desenvolvimento cognitivo e, em seguida, diz que é para o desenvolvimento integral.

Nas observações pudemos notar a variação de atividades, pois a professora Ana desenvolve atividades ritmadas, brincadeiras que envolvem o conhecimento corporal, a noção espacial e demais aspectos ligados ao movimento humano, como: locomoção, manipulação, equilíbrio, agilidade, atenção, lateralidade etc.

Em uma de suas falas, ela relata:

Ana: *Então, eu procuro buscar a partir do que a gente tá trabalhando na sala de aula mesmo, como as histórias infantis. Então eu busco é... jogo lúdico, atividades lúdicas, é... atividades que trabalhem com a coordenação motora, cognitiva, como pular com um pé só, amarelinha, essas coisas... Agora, na apostila a gente tava trabalhando os jogos africanos, tem bastante coisa pra gente tá buscando e trabalhando com eles dentro do tema.*

Mesmo seguindo as orientações do material pedagógico apostilado, a professora Ana pautou, na maioria das vezes em que estávamos presentes e observando, suas atividades a partir do brincar. E, ainda, ela aproveitou (em determinada atividade) as experiências e conhecimentos que os alunos trazem para suas aulas, como por exemplo: durante uma brincadeira de “pega-pega”, ela ilustrou o pegador como sendo o lobo mau. Passados alguns minutos, um dos alunos a indagou porque o lobo corria em pé para pegar os colegas, já que os lobos têm quatro patas e andam sobre elas... De imediato ela parou a atividade e solicitou que o aluno explanasse a sua observação aos demais alunos da turma; todos concordaram e a brincadeira prosseguiu com o lobo mau (pegador) se locomovendo em quatro apoios.

Mediante da situação vivenciada e baseados nas práticas pedagógicas voltadas à teoria histórico-cultural e à cultura corporal de movimento, vemos que

Quanto mais o professor permitir a participação da criança, entendendo que seu papel não é fazer para ela, mas com ela, maiores serão as condições de transformação dos motivos eficazes em compreensíveis e maiores serão as chances de avanço para um estágio mais elevado de desenvolvimento. [...] (MAGALHÃES, 2014, p. 115)

Em relação aos materiais, essa professora também utiliza diversos tipos, havendo variação durante as aulas: *“Eu busco corda, trabalhar com bastante corda, faço bastante circuito, coloco cone, é... aqueles colchonetes... é... bambolê... uso bastante material diversificado, bolas...”*.

Ao analisarmos as falas das professoras, a partir dessa categoria, podemos notar que a professora Elisa revela algum entendimento sobre o movimento humano e o seu papel no desenvolvimento das crianças, mas não o explora como sendo integrante do processo de aprendizagem dos seus alunos; ela nos remete à visão de um trabalho pautado em raras atividades lúdicas, motoras e de exploração do movimento e, quando acontecem, vem sem planejamento prévio e de maneira simplificada.

Nas observações com a referida professora notamos, ainda, que não há intenção de mediação entre ela e as crianças no período em que ficam brincando livremente pelo espaço físico da escola, ou seja, não observamos mediações pontuais dela enquanto as crianças brincam livremente. Em outro trecho de sua fala, ela mesma nos apresenta tais pontos que destacamos e o seu entendimento sobre o movimento:

Elisa: [...] *são movimentos voluntários deles, é o saltar, o subir, tem uma rampa, vencer os obstáculos, né? Essa escada já é um obstáculo para os pequenos e eu procuro sempre dar muita autonomia pra criança. É... guardar as coisinhas dele... então o movimento de abrir e fechar a mochila, o zíper, o calçar o sapatinho. Então, eu tô sempre propiciando pra eles é... esses movimentos. Eu não faço nada, eu sempre fico na retaguarda, deixo ele fazer... eu fico ali, né... Não desceu a escada, eu deixo vencer isso, mas tô ali na retaguarda pra alguma coisa que possa acontecer. Mas eu propicio assim sempre deles fazerem, de dar essa autonomia pra eles. Eles já tão trabalhando o movimento e... por si só.*

As professoras Sandra, Carla e Ana mostram um maior conhecimento da importância do desenvolvimento motor, pois, durante as observações com as três envolvidas, notamos que há um trabalho direcionado a esses conteúdos, mesmo que de maneira preliminar. Vimos que as atividades propostas por elas conseguem atingir alguns pontos do movimento humano, como locomoção, deslocamentos, rolar, pular, saltar, equilibrar etc. Porém, de uma maneira mais tímida, restrita. Isso porque o momento das crianças no parque (de ambas as escolas) é considerado pelas professoras como sendo o trabalho do movimento (Educação Física), como consta no RCNEI e que elas devem trabalhar, a partir de seus conhecimentos.

De acordo com o nosso relato acima, destacamos outras falas das professoras para melhor compreensão:

Sandra: [...] *Aí a gente vai pra área externa, na área externa a gente faz alguma brincadeira dirigida, é... depois eles têm o tempo livre pra brincar da forma que eles querem, ou nos brinquedos da escola, ou na areia, ou de casinha porque tem assim os brinquedos que podem ser levados lá pra baixo[...].*

Carla: *Todo dia a gente tem aula de movimento, é... eles vão ao parque todo dia e eles têm três aulas de movimento na semana, movimento assim específico, mas assim todo dia a gente vai ao parque, prepara uma atividade com eles relacionada ao movimento, na Educação Infantil todo dia...*

Ana: *[...] Então, uma aula eu busco levá-los na areia e a outra aula eu busco levá-los nos brinquedos pra... no balanço. Aí eu fico observando, eu fico ali dirigindo a aula...*

O trabalho que essas professoras realizam, mesmo levando as crianças aos parques das escolas, refere-se à exploração do movimento humano. Porém não acontece de forma intencional, sistemática, organizada, planejada e mediada por todas elas. Assim como diz Basso (2013, p. 41):

No início a criança tentará realizar a prática do movimento independente dos objetivos do professor, mas cabe ao professor levar o aluno a compreender que não se pratica na escola exatamente o que se faz na rua, no parque ou no clube. A escola não é um espaço de prática do que a criança já sabe. Se assim fosse, poderíamos comprometer a essência da educação física enquanto disciplina curricular no contexto escolar. Não há dúvida de que os conhecimentos, experiências e aprendizagens que se tem na escola devam ter vínculo e estar voltadas ao cotidiano. No entanto, não é mais do mesmo, não se faz a mesma vivência. [...] As atividades práticas são um meio de tornar e vivenciar as aprendizagens e saberes da cultura do movimento humano.

Corroborando, Rocha (2000) descreve de modo muito pontual a atitude das professoras ao deixarem as crianças brincando no parque, de forma livre e sem um direcionamento específico. Está havendo uma maneira de mediação, como explica a autora:

A mediação social refere-se à participação do outro [...] no processo de desenvolvimento, e se opera através de dois processos básicos: a atividade conjunta com objetos e a comunicação, pela linguagem, que permeiam os contatos da criança com os participantes do seu grupo social. As relações entre os sujeitos não se dão de forma direta mas, antes, mediada por objetos, instrumentos e pela palavra. [...] O conceito de mediação pedagógica surge como contraponto ao que se chama mediações cotidianas e diferencia-se destas, basicamente, por duas características específicas: a intencionalidade e a sistematicidade. [...] O conceito de mediação pedagógica é elaborado de forma bastante relacionada com o ensino escolar. [...] (ROCHA, 2000, p. 33, 42)

Outro destaque é a percepção que se tem, a partir das entrevistas, de que as professoras entendem o movimento humano com base numa caracterização pautada e dividida em fases e de acordo com a faixa etária, sem considerar a necessidade de sistematizar ações educativas para o desenvolvimento na escola (DARIDO, 2003).

A pretensão não é a de definirmos conteúdos e/ou metodologias a serem seguidos durante as aulas, mas possibilitar a utilização dos conhecimentos corporais que as crianças já possuem, que se constituíram no ambiente extraescolar e aproveitá-los durante o processo de aprendizagem na escola, de maneira mediada e direcionada ao desenvolvimento infantil, fazendo com que o movimento humano seja utilizado como uma linguagem corporal na Educação Infantil, propiciando às crianças a ampliação da cultura corporal de movimento.

Para a Teoria Histórico-Cultural, o trabalho do professor ocupa um lugar privilegiado, daquele que medeia a relação da criança com o mundo, daquele que tem mais condições naquele momento, mais experiência para ajudar a criança a avançar, atuando na zona de desenvolvimento próximo e contribuindo para que a criança consiga fazer sem ajuda o que agora faz com auxílio do outro. (MAGALHÃES, 2014, p. 117)

Destacamos trechos das entrevistas em que as professoras apresentam o conhecimento que possuem sobre o desenvolvimento motor. Isso porque “[...] a postura didática que o professor irá adotar para viabilizar as trocas entre a cultura corporal entendida por ele e a cultura corporal que o educando tem, será importante para o desenvolvimento pleno do processo ensino-aprendizagem.” (GALLARDO, 2003, p. 20).

Vemos que a professora Elisa não se apropria dessas conceituações, pois para ela os trabalhos manuais já envolvem o movimento e o desenvolvimento motor, especificamente, segundo ela, ligado ao traçado da escrita. Já a professora Sandra demonstra, nas suas atividades práticas, um conhecimento sobre termos específicos da área da Educação Física, mas os reproduz por repetições, sem um contexto pré-definido, como observamos no período da pesquisa em campo. Ela propõe atividades que trabalham e estimulam o movimento humano, porém sem uma conectividade, sem uma sequência de objetivos. Por exemplo, vimos que a brincadeira “corre-cutia” é bem aceita pelos alunos; ela fez inúmeras vezes enquanto observamos. Entretanto, poderia explorar mais o porquê do prazer dos alunos por essa atividade e propor outras variações, além de outras atividades sugeridas pelas crianças.

Com relação às professoras Carla e Ana, percebemos que há um melhor entendimento a respeito das atividades ligadas ao desenvolvimento motor, pois procuram explorar uma grande variedade de atividades nos horários destinados ao “movimento”, no período escolar. Como destacamos em outras falas das entrevistas:

Carla: *Eles gostam muito de trabalhar ao ar livre, é, quadra, os pátios, aonde tem grama, natureza, a gente sai muito da sala de aula pra fazer as atividades de*

movimento, porque, além de a criança não ficar somente num espaço, porque ela cansa muito, o tempo de concentração dela é muito curto, então ela cansa do espaço que ela tá também. A gente precisa tá levando ela pra outros espaços e... pra que ela consiga também explorar os outros lugares.

Ana: *... geralmente a gente coloca a criança sentada e vai explicar não é a mesma coisa que aprender ali, através de um jogo lúdico, pra eles é muito importante, se desenvolvem muito melhor...*

A partir das falas dessas professoras, encontramos duas situações bem diferentes: primeiro é o conhecimento e o embasamento ao se propor uma atividade motora, envolvendo o uso de materiais ou não. Isso porque as professoras Elisa e Sandra trabalham na mesma escola, porém a primeira se omite por não desenvolver conteúdos direcionados e específicos ao desenvolvimento motor, apontando a falta de materiais como sendo um dos motivos. Em contrapartida, a professora Sandra, em sua fala, nos relata que há alguns materiais e ela os utiliza em determinadas atividades, como pudemos constatar nas observações. Assim, encontramos uma divergência no que se refere à concepção e ao uso dos materiais na realização da prática pedagógica.

O segundo momento de reflexão nos leva ao questionamento sobre os recursos disponíveis às escolas públicas em oposição às particulares. Durante nossa pesquisa de campo, nas observações, vimos a grande quantidade de materiais disponíveis na escola particular, desde a estrutura dos espaços físicos. Já na escola municipal, realmente, não há tamanha variedade e quantidade de materiais básicos à Educação Física, como bolas, cordas etc.

Vale ressaltar que a falta de materiais não justifica a ausência do trabalho motor com as crianças. As atividades poderiam ser desenvolvidas sem nenhum tipo de material, utilizando, por exemplo, somente o corpo humano (movimento humano).

Para Bracht, afirmar que o movimento corporal humano é o objeto da Educação Física não quer dizer que é tema exclusivo da Educação Física, tampouco que a Educação Física quer se apropriar das atividades corporais de movimento de qualquer modo. Em seu entendimento, o movimento corporal humano que confere especificidade à Educação Física no interior da escola, é aquele que assume determinados códigos, através do conteúdo e da forma como é apresentado, bem como dos papéis desempenhados pelos professores e alunos, e expressa determinado símbolos/linguagem/sentido que lhe é conferido pelo contexto histórico-cultural. [...] (ANDRADE FILHO, 2011, p. 50-51)

O fato de não desenvolverem atividades mais específicas em relação ao movimento humano e ao desenvolvimento motor das crianças pode ser consequência da composição curricular que tiveram em suas formações iniciais.

4.1.3. Categoria 3: O “silenciamento” corporal na Educação Infantil

Nessa terceira categoria, nos atentamos aos conhecimentos, execução e vivências que as professoras apontam sobre o movimento humano, porém não de maneira especializada e técnica, mas na apropriação e na adaptação de alguns elementos e da cultura corporal de movimento apresentados pelas crianças, enquanto ferramentas para o desenvolvimento global.

Esta categoria foi definida *a priori* em atenção aos objetivos da pesquisa e dos fundamentos teóricos sobre o assunto, com base na cultura corporal de movimento e na teoria histórico-cultural.

Ao utilizarmos o termo “silenciamento” corporal, referimo-nos a não valorização dos movimentos, das experiências corporais e das influências culturais e ambientais que as crianças trazem consigo para dentro da escola.

Durante as entrevistas explicamos, de forma simplificada e direta, às professoras quais os aspectos importantes do movimento humano, como: locomoção, manipulação, rolar, saltar, equilibrar, subir, descer etc. Além daqueles relacionados ao desenvolvimento infantil e o papel do professor, como a mediação, os conhecimentos que as crianças já possuem ao virem à escola, as influências sociais e culturais.

Em sua entrevista, a professora Elisa nos afirmou não ter conhecimento específico sobre esse conteúdo e, assim, não o trabalha de forma direta e pontual com seus alunos, como diz:

Elisa: *Não, não... O salto é o que eu te falei, estão constantemente saltando, o degrau da escada, a rampa da gaiola, o quadrado de areia tem um pilarzinho, eles andam lá em cima, ah... Saltam de lá, mas, assim, tudo espontâneo.*

É... a Educação Física nossa é... restringe em sala de aula, são as aulas na roda, sabe?

Pudemos ter clareza dessa afirmação, a partir das observações que fizemos junto a essa professora e aos seus alunos. Ela os deixa à vontade brincando pelo espaço físico da escola e, em sua concepção, o ato de as crianças saltarem um obstáculo já basta ao trabalho motor ou quando ela propõe uma roda cantada.

A professora Sandra nos revela certo conhecimento sobre o conteúdo do movimento humano, como diz:

Sandra: *É... a gente costuma aplicar na sala... principalmente assim... todas as faixas etárias você pode dar atividade física, só que você vai adaptar, não é? Então, pro maternal talvez você não exija tanto, alguma coisa que possa machucar, já com as crianças maiores, que já têm essa parte motora desenvolvida, a resposta é outra, né? Eles adoram fazer aquele circuito, então eu coloco um banco bem longo, depois do banco dois bambolês, depois do bambolê um banco pequenininho, depois do banco pequenininho o túnel que a gente tem, que você desenrola ele, solta a cordinha e ele estica. Vai o professor primeiro. [...] Vou primeiro e vocês vão me olhando... Então senta todo mundo pra observar. [...].*

Nessa fala, a professora Sandra nos mostra que tem consciência do movimento e das atividades ligadas a ele. Mesmo, como já apresentamos anteriormente, sob sua visão dicotômica da EF, ela desenvolve suas atividades de uma maneira não planejada e sistematizada; procura explorar o recrutamento motor nas atividades, a partir de sua concepção e de seu conhecimento.

Essa ambiguidade corpórea realça a relação natureza-cultura que, para o trabalho pedagógico da Educação Física, representa um “eterno” conflito entre a necessidade social de culturalizar o corpo e, assim, homogeneizá-lo; e a necessidade de singularizá-lo e, por consequência, afirmar sua diferença sociocultural. Este conflito vem historicamente sendo representado por duas tendências presentes na área, uma racionalista, aquela que pensa o corpo do ponto de vista natural o induz ao controle mecânico-fisiológico; e outra antirracionalista, aquela que pensa o corpo sensível e zela pela valorização da experiência em que intuimos ser a unidade do corpo com o mundo. (ANDRADE FILHO, 2011, p. 54)

Destacamos outra fala da referida professora, na qual ela destaca a importância do brincar, identificado por nós os seguintes aspectos: motor, na criação das ZDP, na mediação e no trabalho corporal:

Sandra: *[...] Pra gente que é adulto é brincadeira, mas tem criança que tem dificuldade, que não consegue fazer o trajeto em cima da corda, que desequilibra, que pisa pra fora, mas se você fizer isso repetidas vezes isso vai se desenvolver de forma a criança percorrer, fazer todo o percurso e a não encontrar mais nenhuma dificuldade*

no final... E você vai dificultando... não é? Com o tempo você vai criando desafios pra criança, vai criando desafios porque senão fica monótono, né?

Em seu entendimento, a repetição fará com que as crianças aprendam por meio do movimento. Entretanto, ao retornarmos à teoria histórico-cultural, vemos que

O aprendizado é o responsável por criar a zona de desenvolvimento proximal, na medida em que, em interação com outras pessoas, a criança é capaz de colocar em movimento vários processos de desenvolvimento que, sem a ajuda externa, seriam impossíveis de ocorrer. Esses processos se internalizam e passam a fazer parte das aquisições do seu desenvolvimento individual. [...] (REGO, 2008, p. 74)

Nossa terceira entrevistada, a professora Carla, nos afirmou que possui um conhecimento prévio sobre o movimento humano e sua influência no desenvolvimento infantil; ela procura trabalhar com seus alunos de formas variadas:

Carla: *Na escola sempre, quase todas as semanas trabalho com meus alunos. É... colchonete, cambalhota, girar de um lado, do outro, correr devagar, depressa. Eles fazem bastante esse tipo de atividade.*

Eles gostam muito de trabalhar ao ar livre, é, quadra, os pátios, aonde tem grama, natureza, a gente sai muito da sala de aula pra fazer as atividades de movimento, porque, além de a criança não ficar somente num espaço, porque ela cansa muito, o tempo de concentração dela é muito curto, então ela cansa do espaço que ela tá também. A gente precisa tá levando ela pra outros espaços e... pra que ela consiga também explorar os outros lugares.

Diante dos trechos da entrevista desta professora, nos atentamos ao fato de que ela identifica a importância em explorar diversos ambientes dentro da escola, estimulando seus alunos e propiciando atividades relacionadas à cultura corporal de movimento. Ao citar, por exemplo, que eles realizam “cambalhotas”, vemos que ela utiliza a cultura corporal de movimento, pois não ensina tal movimento em suas aulas, além do que é uma atividade mais específica do que as demais que são citadas, como o “correr”. Frisamos que não houve essa prática corporal durante as nossas observações; estamos pautados nos relatos obtidos na entrevista da professora.

Nos períodos das observações, somente em uma atividade, a professora Carla indagou os alunos sobre seus movimentos prévios, antecedendo um dos circuitos que ela havia

montado. Foi perguntado “quem consegue imitar um sapo pulando e como poderia pular mais longe?” Alguns pularam apoiando as mãos e os pés no chão (agachados), outros pularam usando somente os pés (em pé) e tiveram alunos que copiaram os movimentos dos colegas. A partir daí ela inseriu os deslocamentos (saltos) propostos pelas crianças no circuito.

Interpretando essa situação observada, retornamos à fala de Daolio (2007) quando afirma que a escola desconsidera a cultura infantil. Pois, somente em uma situação a professora enxergou seus alunos como indivíduos culturais e sociais, que possuem conhecimentos que foram adquiridos fora da escola e que fazem parte da cultura corporal de movimento dos mesmos. Nas demais situações observadas houve somente a cópia de movimentos propostos por ela e os alunos foram meros reprodutores.

A professora Ana, como dito anteriormente, teve uma vivência tímida com o conteúdo referente ao movimento humano em sua formação inicial, entretanto procura trabalhar com seus alunos, mesmo que de maneira simplificada: *“Trabalho... É mais na aula de movimento que a gente busca trabalhar isso. A gente faz o circuito, essas coisas todas que busca pra eles”*.

O trabalho com o movimento humano requer certo conhecimento, porém não necessariamente específico às técnicas de execução, mas embasado na compreensão do corpo e do indivíduo, em sua totalidade. Entende-se, então, que

[...] além do conhecimento de como fazer, é necessário pensar no conhecimento do que fazer, e para isto são necessários os métodos e técnicas que subsidiem o trabalho dos professores na Educação Infantil, sendo o domínio teórico-prático e a indissociabilidade conteúdo-forma essencial para ação daquilo que é a intencionalidade, ensinar. (LACERDA, 2014, p. 73)

A professora Ana, em seu entendimento sobre o movimento, explora o movimento humano no período destinado a essa prática durante as aulas e, também, realiza várias atividades ritmadas e de expressão corporal dentro da sala de aula.

Bem como as outras entrevistadas, se torna uma reprodutora e os seus alunos a copiam. Por esse ponto de vista e baseados na cultura corporal de movimento, vemos que ocorre o “silenciamento” corporal com os alunos da Educação Infantil, pois os movimentos corporais realizados pelas crianças são fruto de reproduções, de atos mecanizados. Não vimos, com maior ênfase, o aproveitamento dos conhecimentos corporais que os alunos tinham, durante as observações.

As brincadeiras e as atividades eram sempre propostas pelas professoras, sem “ouvirem” os alunos. Esta atitude ocorre, principalmente, pela falta de embasamento teórico e prático durante a formação inicial delas.

Portanto, a aula de Educação Física deve escapar da mera repetição de movimentos tidos como ideais ou “adequados”. Os movimentos, na medida do possível, poderão ser descobertos pela criança que, buscando superar um desafio inicial (que pode ser atingir um alvo, tocar no colega, derrubar uma lata), irá, dia após dia, superando seus limites anteriores e estabelecendo novas formas de conduta que, queiramos ou não, não são inatas, constituem-se em transformações dos conhecimentos anteriores da criança. (MATTOS; NEIRA, 2008, p. 19)

Assim, ao analisarmos todas as entrevistas, à luz dessa categoria, vimos que a professora Elisa não explora o movimento humano e entende que, durante suas aulas ligadas ao desenvolvimento motor, não desenvolve esse trabalho de forma intencional e causal. Realmente, após as observações que fizemos, ela não utiliza esse repertório dos seus alunos. Entretanto, as professoras Sandra, Carla e Ana procuram explorar, de maneira intuitiva, vários movimentos corporais em suas aulas.

Devido ao conteúdo específico em suas formações iniciais e o não direcionamento ao movimento humano e à cultura corporal de movimento, as professoras não identificaram que trabalham alguns aspectos ligados ao movimento humano em determinadas atividades de suas práticas pedagógicas. Esta fragmentação de conceitos e conteúdos interfere diretamente no desenvolvimento infantil, pois o “[...] movimento corporal da criança não é somente uma necessidade para o seu desenvolvimento físico-motor, mas também um conhecimento que, traduzido em linguagem, contribui para a sua constituição como sujeito cultural [...]” (GARANHANI, 2002, p.118 *apud* SOARES, 2015, p. 17)

Vimos, também, que as quatro professoras realizam atividades ritmadas com seus alunos, inserindo vários movimentos corporais durante essas práticas. Quando, por exemplo, cantam as músicas no início das aulas, exige-se todo um repertório motor e cognitivo das crianças, porém (ainda) por meio da reprodução. Por exemplo, a professora Elisa descreveu uma de suas atividades:

Elisa: *Então, eu sento na roda com eles, aí a gente canta: “Pombinha rolinha passou por aqui comendo e bebendo e fazendo assim...”. Aí eu faço um movimento [som com a boca] e aí eles repetem. Aí a gente canta outro... canta de novo e aí eu vou mudando os movimentos, né? O Bater, aí a gente canta as musiquinhas... eu faço isso na roda.*

E... são brincadeiras que a gente faz e a gente traz do conteúdo também, tem muita coisa...

Conforme destacam Pereira *et al* (2014):

A Motricidade Humana tem como um dos seus pressupostos teóricos o paradigma da complexidade porque este rompeu com o paradigma tradicional, da simplificação, da hiper-especialização e fragmentação do conhecimento, em que se esquece de considerar o todo complexo de um dado fenômeno e percebe somente para as partes, simplificando então, a construção do conhecimento. [...]. (PEREIRA *et al*, 2014, p. 160-161)

Os conteúdos a serem trabalhados podem explorar de maneira favorável e positiva o desenvolvimento das crianças, quando realizados com conhecimento e propriedade. Mais uma vez, nota-se a importância da articulação entre os professores da Educação Física e as Pedagogas, pois estas não possuem o conhecimento aprofundado sobre o movimento humano.

Lopes e Niquini (2014) explicitam claramente a importância da Educação Física na Educação Básica, favorecendo o desenvolvimento das crianças:

A EF como componente curricular obrigatório na educação básica é responsável por introduzir os indivíduos no universo da cultura corporal que contempla múltiplos conhecimentos produzidos e usufruídos pela sociedade a respeito do corpo e do movimento e tem como função preparar o indivíduo para que ele se torne um ser capaz de criar, recriar e transformar sua própria cultura. Assim, é necessário que o mesmo conheça e perceba os temas da cultura corporal de movimento, tendo acesso aos jogos, danças, esportes, ginásticas e lutas, além de outras atividades e exercícios físicos que contribuam com a melhoria da sua qualidade de vida. (BRASIL, 2000 *apud* LOPES; NIQUINI, 2014, p. 222)

Faz-se necessário que as professoras propiciem condições para o trabalho da Educação Física, objetivando o desenvolvimento integral das crianças, quebrando a dicotomia entre corpo e mente. Os alunos são partes integrantes do processo de aprendizagem, por isso deve-se considerar os meios sociais nos quais eles se inserem, trazendo tais informações para o contexto escolar.

A escola desempenhará bem seu papel, na medida em que, partindo daquilo que a criança já sabe [...], ela for capaz de ampliar e desafiar a construção de novos conhecimentos [...]. Dessa forma poderá estimular processos internos que acabarão por se efetivar, passando a construir a base que possibilitará novas aprendizagens. (REGO, 2008, p. 108)

As experiências e as vivências motoras, culturais e sociais são de fundamental importância para o desenvolvimento das crianças, pois elas exploram, relacionam, aprendem, comparam e se inserem em seu meio ambiente. Daí o entendimento e a compreensão delas

como seres sociais e históricos, porque “[...] não é a idade da criança que vai determinar o conteúdo de estágio do desenvolvimento, mas a mudança das condições histórico sociais em que vivem. [...]” (LACERDA, 2014, p. 75). Conciliando com a autora, após os professores entenderem as crianças em constante desenvolvimento é que a cultura corporal de movimento passará a fazer parte das práticas pedagógicas, atendendo alunos e professores.

O “silenciamento” corporal terá voz quando os professores que atuam na Educação Infantil compreenderem que os alunos possuem conhecimentos e que estes devem fazer parte do processo de aprendizagem e que o movimento humano não se restringe a um ato mecanizado; ele vem repleto de significados e de sentimentos.

Considerações Finais

Nossa busca, com esta pesquisa, esteve focada nas possíveis articulações entre o professor Pedagogo, que atua na Educação Infantil (crianças de três a cinco anos de idade), com o professor de Educação Física (EF), a partir das atividades direcionadas ao desenvolvimento infantil, principalmente ligadas ao movimento humano e à cultura corporal de movimento, baseando-se, também, na formação inicial dos professores e, favorecendo o aproveitamento dos diferentes aspectos que interferem na Educação Infantil (social, afetivo, motor, cognitivo), contribuindo com o trabalho docente.

As análises feitas a partir da construção do material empírico foram embasadas e relacionadas ao estudo bibliográfico que fizemos a respeito da teoria histórico-cultural e alguns de seus conceitos, atrelados ao desenvolvimento infantil.

Durante as observações e as entrevistas realizadas, pudemos nos aprofundar melhor sobre essa questão da EF na Educação Infantil. Essa análise aconteceu de maneira a refletir, cautelosamente, sobre as práticas pedagógicas realizadas pelas professoras pedagogas que participaram da pesquisa. O intuito do nosso trabalho não foi direcionado à avaliação do trabalho realizado pelas professoras, mas demonstrar a necessidade do trabalho do professor de EF na Educação Infantil de forma a articular o trabalho desenvolvido por estes profissionais em benefício ao desenvolvimento das crianças dessa etapa educativa.

A escolha pela cultura corporal de movimento se justifica por compreender o ser humano em sua totalidade, desconstruindo a dicotomia entre corpo e mente, além de atender às necessidades de proporcionar às crianças da Educação Infantil uma vasta gama de experiências e de movimentos, fazendo com que elas adquiram autonomia e independência de movimentar-se, desenvolvendo suas próprias relações com o ambiente cultural, social, afetivo e cognitivo e, ainda, experimentando os diferentes sentidos e significados do movimento humano, a partir de suas vivências e experiências, como proposto na teoria histórico-cultural. Essa incorporação irá contribuir no desenvolvimento global das crianças, especificamente, entre três e cinco anos de idade, nosso foco de estudo.

Destacamos, também, a ausência do professor de EF na Educação Infantil, visto que este segmento seja integrante da Educação Básica e, de acordo com a legislação vigente, o professor de EF deve atuar na Educação Básica. A não obrigatoriedade deste professor na Educação Infantil pode deixar lacunas no desenvolvimento das crianças, pois cabe apenas à professora pedagoga realizar as atividades relacionadas à EF, mesmo não tendo a formação adequada para tal. Essas lacunas referem-se à não compreensão da criança com um indivíduo

em totalidade, à não identificação dela fazendo e sendo parte de um contexto histórico e social que tem influências culturais do meio em que vive e que possui conhecimentos advindos de fora do ambiente escolar, por meio de suas trocas sociais e pelas mediações (adultos, seus pares) que teve.

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e, dessa forma, tem como finalidade o desenvolvimento integral das crianças. Neste ciclo escolar, elas começam a construir suas experiências motoras, unindo os movimentos já internalizados que cada uma possui com aqueles culturais e sociais, oriundos das relações entre os grupos sociais a que pertencem. Considerando que esta construção depende dos recursos biológicos, psicológicos e condições do meio em que vivem, além da mediação e dos estímulos oferecidos.

Outro ponto a se destacar é a visão que as professoras pedagogas revelaram a respeito da influência do desenvolvimento motor no processo de ensino e de aprendizagem, pois como vimos na pesquisa em campo, aquelas que aceitaram ser os sujeitos de nossa pesquisa, disseram que reconhecem a importância do movimento humano no desenvolvimento das crianças, entretanto o que percebemos foi a dificuldade de utilização consciente de conceitos teóricos e práticos durante as aulas e as atividades que elas desenvolvem com seus alunos e, ainda, no aspecto metodológico, pois elas reproduzem e “aplicam” atividades sem um objetivo específico, apenas justificando e entendendo, em suas concepções, que estão trabalhando tal conteúdo em suas aulas.

Nesse aspecto, é necessária a compreensão do movimento humano enquanto elemento fundamental e primordial da prática educativa na Educação Infantil, como um componente que se articula de forma pontual na relação entre os professores e os alunos e entre os próprios alunos, considerando-se o seu contexto histórico-social. Assim, consideramos que as aulas de EF na Educação Infantil, devam se basear em momentos de experimentação da maior diversidade possível dos componentes da cultura corporal de movimento, explorando o que os alunos trazem para a escola e aqueles movimentos e conhecimentos corporais que serão desenvolvidos dentro das aulas, por intermédio do professor e de outras crianças.

Para que essa concepção de movimento, de criança e da importância da Educação Infantil se concretize, faz-se necessária uma grande análise, também, em relação à formação inicial dos professores que trabalham com esse ciclo educacional. Tanto para aqueles da área da Pedagogia quanto da EF. Esse questionamento está na seguinte indagação: será que os cursos de formação inicial de ambas as áreas preparam realmente seus alunos para trabalharem na Educação Infantil?

Realizado tal questionamento, pudemos entender a ruptura e a fragmentação que encontramos no processo educativo, desde e, principalmente, a Educação Infantil: ainda existe, infelizmente, a dicotomia entre corpo e mente, onde há professores que entendem que a EF é responsável em se trabalhar o corpo e a Pedagogia, o intelecto, somente o aspecto cognitivo das crianças.

À luz desse olhar, o desenvolvimento infantil dentro da escola irá ocorrer de forma fragmentada. Isso porque, ao se realizar o trabalho pedagógico fracionado, estaremos trazendo para esta etapa educativa o modelo da Educação Infantil escolarizada, segregada por disciplinas e conteúdos específicos, sem interligação e sem articulação entre si.

Valorizar e reconhecer o movimento corporal na Educação Infantil é inserir e aproveitar o movimento humano no desenvolvimento integral das crianças. O corpo é um elemento mediador da aprendizagem e do desenvolvimento humano; a educação pelo movimento é parte fundamental no processo de aprendizagem.

Corroborando, Rego (2008, p. 116) diz que “[...] é preciso que, no cotidiano, o professor estabeleça uma relação de diálogo com as crianças e que crie situações em que elas possam expressar aquilo que já sabem. Enfim, é necessário que o professor se disponha a ouvir e notar as manifestações infantis.”.

Considerando-se que o objeto de estudo da Educação Física é o movimento humano, em sua totalidade e não fragmentado, o desenvolvimento motor está diretamente relacionado aos desenvolvimentos cognitivo e sócio-afetivo, ou seja, serão resultantes no desenvolvimento geral da criança; não há como dissociar o movimento do desenvolvimento infantil.

O trabalho com movimento contempla a multiplicidade de funções e manifestações do ato motor, propiciando um amplo desenvolvimento de aspectos específicos da motricidade das crianças, abrangendo uma reflexão acerca das posturas corporais implicadas nas atividades cotidianas, bem como atividades voltadas para a ampliação da cultura corporal de cada criança. (RCNEI, 1998, p.15).

A presença e a prática da EF, baseada no movimento humano e na cultura corporal de movimento, leva o professor dessa área a buscar, dessa forma, desvincular suas práticas pedagógicas na escola dos pressupostos da esportivização, da mecanização corporal, da reprodução de movimentos, valorizando a aprendizagem de uma maneira integral, pautada no movimento a partir da teoria histórico-cultural, pelo ato do brincar e não mais pela execução de gestos técnicos, específicos, fragmentados e isolados.

A partir dessas reflexões (criança vista em sua totalidade), destacamos a necessidade de compreensão do corpo como representante de um indivíduo que é, ao mesmo tempo,

cultural, biológico, social e que está em constante desenvolvimento. A criança precisa ser vista dessa maneira na Educação Infantil: em desenvolvimento por meio da sua cultura corporal de movimento, que traz consigo simbolismos culturais, que são expressões e costumes dos mais variados tipos, desde linguagens, crenças, até os movimentos, que são expressos, nesta etapa, por meio das brincadeiras.

A prática pedagógica do professor que atua na Educação Infantil seja o Pedagogo e ou o de EF, enquanto direcionada ao movimento humano, não se restringe somente ao conhecimento científico da sua área; vai além: seu trabalho precisa se pautar no processo de desenvolvimento em que se encontra o seu aluno para, a partir daí, criar possibilidades de aprendizagem.

O professor de EF não deve possuir somente conhecimentos específicos da sua área, mas agregá-los aos conhecimentos das crianças e aos do pedagogo. Com essa articulação e integração de conhecimentos, o trabalho do movimento humano na Educação Infantil apresentará um melhor resultado ao desenvolvimento das crianças e, também, será justificada a importância da presença da EF, como parte indissociável a este processo, na Educação Infantil.

Entretanto, esse professor (EF) necessita ter, em sua formação inicial, o preparo para atuar na Educação Infantil. Destacamos a importância da EF em articulação com o professor pedagogo, porém de nada adianta que essa parceria ocorra de maneira fragmentada, segregada, onde cada professor “aplica os seus conteúdos”.

Ressaltamos que as aulas de EF deixem de ser apenas a educação do movimento, mas que se tornem a educação pelo movimento, que enxerguem os alunos em sua totalidade. Então, esse professor, durante a sua formação acadêmica inicial, precisa dispor de conhecimentos teóricos e práticos, que o leve à construção do seu papel profissional, reconhecendo que a aprendizagem dos alunos não se dá por meio de uma atuação pedagógica descontextualizada e compartimentada em disciplinas estanques.

Esperamos, a partir das análises e das considerações aqui elaboradas, apontar possibilidades de desenvolvimento de outras pesquisas sobre o tema e aprofundar o debate, com vistas a alcançar concretude no contexto das escolas e do trabalho das pedagogas e dos professores de EF na Educação Infantil, bem como na formação inicial desses profissionais.

Referências

- ALMADA, Francisco de A. C. de. **A formação do professor de Educação infantil no curso de Pedagogia de um Centro Universitário: uma análise a partir da teoria histórico-cultural.** Marília, 2011. Disponível em: <www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/almada_fac_do_mar.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2015.
- ANDRADE FILHO, Nelson Figueiredo de. **Experiências de movimento corporal de crianças no cotidiano da educação infantil.** 2011. Tese. Faculdade de Educação – UNICAMP. Disponível em: <[file:///C:/Users/User/Downloads/AndradeFilhoNelsonFigueiredode_D%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/AndradeFilhoNelsonFigueiredode_D%20(1).pdf)>. Acesso em: 21 dez. 2015.
- ASSIS, Muriane Sirlene Silva de. **Desenvolvimento cultural da criança na Educação Infantil: contribuições da Teoria Histórico-cultural.** UFSCAR, 2010. Disponível em: <www.btdt.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3321>. Acesso em: 8 mar. 2015.
- AYOUB, E. Reflexões sobre a educação física na educação infantil. **Revista Paulista de Educação Física.** São Paulo, supl. 4, p. 53-60, 2001.
- BAQUERO, Ricardo. **Vygotsky e a aprendizagem escolar.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo** (Edição revisada e ampliada). São Paulo: Edições 70. 2011.
- BASSO, Luciano. No palco da experimentação: criança, movimento e algumas considerações para e sobre a pedagogia do movimento na infância. In: CORREIA, Walter R.; BASSO, Luciano (Orgs.). **Pedagogia do movimento do corpo humano.** Várzea Paulista: Fontoura, 2013.
- BERNI, Regiane I. G. Mediação: o conceito vygotskyano e suas implicações na prática pedagógica. 2006. Disponível em: <www.filologia.org.br/ileel/artigos/artigo_334.pdf>. Acesso em: 5 set. 2015.
- BOMTEMPO, Edda. A brincadeira de faz-de-conta: lugar do simbolismo, da representação, do imaginário. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC.** v. 2, n. 1 (3), janeiro-julho/2005, p. 68-80. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/viewFile/18027/16976>>. Acesso em: 4 maio 2015.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – Lei n. 9.394/96. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 3 mar. 2015.

BRASIL, MEC. **Seja um professor**. Disponível em: <<http://sejaumprofessor.mec.gov.br/internas.php?area=como&id=formacao>>. Acesso em: 19 abr. 2015.

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

CAMARGO, Daiana; FINCK, Silvia C. M. **Prática corporal inclusiva e ludicidade na educação infantil: considerações sobre o professor e sua formação**. Olhar de professor, Ponta Grossa, 2010. Disponível em: <www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/viewFile/3223/2364>. Acesso em: 21 abr. 2015.

CAMPOS, Claudinei J. C. Método de análise de conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. **Revista Brasileira de Enfermagem**. Brasília (DF), 2004, set/out; 57(5):611-4. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/reben/v57n5/a19v57n5.pdf>. Acesso em: 9 maio 2015.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

COSTA, Martha B. da; LACERDA, Cristiane G. de. Educação Física na Educação Infantil e o currículo da formação inicial. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 34, n. 2, p. 327-341, abr./jun. 2012. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/rbce/v34n2/a06v34n2.pdf>. Acesso em: 30 set. 2015.

DAOLIO, Jocimar. **Da cultura do corpo**. 5. ed. Campinas: Papyrus, 2000.

_____. **Educação Física e o Conceito de Cultura**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

DARIDO, Suraya C. **Educação Física na Escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara koogan S.A., 2003.

DICIONÁRIO INTERATIVO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA, 2012. Disponível em: <www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=198>. Acesso em: 5 set. 2015.

FERRAZ, Osvaldo L. Educação Física na Educação infantil. In: CORREIA, Walter R.; BASSO, Luciano (Orgs.). **Pedagogia do movimento do corpo humano**. Várzea Paulista/ SP: Fontoura, 2013.

FERREIRA, Maria C. P. de L. **Ensino do conceito de movimento corporal na perspectiva histórico-cultural de Davydov**. Goânia, 2010. Disponível em: <http://tede.biblioteca.ucg.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1075>. Acesso em: 1º abr. 2015.

FERREIRA, Maria C. P. de L.; FREITAS, Raquel Ap. M. de M. **O lugar da Educação Física na Educação Infantil**. IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino, 2011. Disponível em: <www.ceped.ueg.br/anais/ivedipe/pdfs/educacao_fisica/co/383-865-1-SM.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2015.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de conteúdos**. 2. ed. Brasília: Líber Livros, 2007.

FREIRE, João B.. **Educação de corpo inteiro**. 4. ed. São Paulo: Scipione, 2003.

FREIRE, João B.; SCAGLIA, Alcides J. **Educação como prática corporal**. São Paulo: Scipione, 2003.

FREIRE, João B. Antes de falar de educação motora. In: DE MARCO, Ademir (Org.). **Pensando a educação motora**. 3. ed. Campinas: Papirus, 2004.

GALLARDO, Jorge S. P. (Org.). **Educação Física Escolar: do berçário ao ensino médio**. Rio de Janeiro: Lucerna. 2003.

GALVÃO, Zenaide; RODRIGUES, Luiz H.; NETO, Luiz S. Cultura Corporal de Movimento. In: DARIDO, Suraya C.; RANGEL, Irene C. A. (Coord.). **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008.

GIL, Antonio C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Manoel dos Santos. **Educação Física na Educação Infantil: um estudo sobre a formação de professores em Educação Física**. Tese. 2012. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/100515/310836.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 20 dez. 2015.

GONÇALVES, Roberta de Sá. **Educação física e a educação infantil: Acesso de poucos ao direito de todos**. Conteúdo Jurídico. Brasília/ DF, 2014. Disponível em: <www.conteudojuridico.com.br/?artigos&ver=2.47026&seo=1>. Acesso em: 20 abr. 2015.

HERMIDA, J. F. (Org.). **Educação Infantil: políticas e fundamentos**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2007.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **O jogo e a educação infantil**. 5. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

LACERDA, Cristiane Guimarães de. **Formação de professores de educação física para a educação infantil na perspectiva da formação ampliada: contribuições da pedagogia histórico-crítica**. Dissertação. 2014. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/17051/1/disserta%C3%A7%C3%A3o%20revisada.pdf>>. Acesso em: 22 dez. 2015.

LEITE, C. A. R.; LEITE, E. C. R.; PRANDI, L. R. A aprendizagem na concepção histórico cultural. In: **Akrópolis**, Umuarama: v. 17, n. 4, p. 203- 210, out./dez. 2009.

LEONTIEV, Alexis N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKII, L. S. *et al.* **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 7. ed. São Paulo: Ícone, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a Teoria Histórico-cultural da Atividade e a contribuição de Vasili Davydov. In: **Revista Brasileira de Educação**, Set/Out/Nov/Dez 2004, n. 27. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/rbedu/n27/n27a01.pdf>. Acesso em: 6 set. 2015.

LIMA, Elieuzza A. de; CASTRO, Rosane M. de. Narrativas e atividade docente: perspectivas e desafios metodológicos para a pesquisa em educação e formação de professores. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 14, n. 41, p. 81-100, jan./abr. 2014. Disponível em: <<http://base.repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/114916/ISSN1518-3483-2014-14-41-81-100.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 1º maio 2015.

LOPES, Priscila R.; NIQUINI, Cláudia M. O conteúdo da ginástica durante a educação física escolar: uma análise a partir de ingressantes do curso de licenciatura em educação física. In: **Anais do VII Fórum Internacional de Ginástica Geral. Ginástica: movendo pessoas, construindo cidadania**. Campinas/SP: UNICAMP/FEF: SESC, 2014.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAGALHÃES, Cassiana. **Implicações da teoria histórico-cultural no processo de formação de professores da educação infantil**. 2014. 196 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, 2014. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/110468>>. Acesso em: 19 dez. 2015.

MANZINI, Eduardo José. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: **Seminário Internacional sobre Pesquisas e Estudos Qualitativos**. 2, 2004, Bauru. A pesquisa qualitativa em debate. Disponível em: <www.marilia.unesp.br/Home/Instituicao/Docentes/EduardoManzini/Manzini_2004_entrevista_semi-estruturada.pdf>. Acesso em: 6 maio 2015.

MARTINS, Lígia M. A brincadeira de papéis sociais e a formação da personalidade. In: ARCE, Alessandra; DUARTE, Newton (Orgs.). **Brincadeira de papéis sociais na educação infantil: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin**. São Paulo: Xamã, 2006.

MATTOS, Mauro. G.; NEIRA, M. G. **Educação Física Infantil: construindo o movimento na escola**. 7. ed. São Paulo: Phorte, 2008.

MELLO, Amaral. A Escola de Vygotsky. In: **Introdução à Psicologia da Educação: seis abordagens**. Kester Carrara (Org). São Paulo: Avercamp, 2004.

NASCIMENTO, Carolina Picchetti. O desenvolvimento histórico-cultural das crianças nas aulas de Educação Física: possibilidades de trabalho a partir da atividade principal e dos temas. In: **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Campinas, v. 31, n. 1, p. 147-161, setembro 2009.

NISTA-PÍCCOLO, Vilma L. A educação motora na escola: uma proposta metodológica à luz da experiência vivida. In: DE MARCO, Ademir (Org.). **Pensando a educação motora**. 3. ed. Campinas: Papyrus, 2004.

NÓVOA, Antônio. **Os professores e sua formação**. 2. ed. Portugal: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, Marta Khol de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1997.

OLIVEIRA, Vera B. de (Org.). **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. 5. ed. Petrópolis/ RJ: Vozes, 2004.

PEREIRA, Ana Maria *et al.* Ginástica na escola: os conteúdos ensinados e os fundamentos da motricidade humana. In: **Anais do VII Fórum Internacional de Ginástica Geral. Ginástica: movendo pessoas, construindo cidadania**. Campinas/ SP: UNICAMP/ FEF: SESC, 2014.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 19. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

ROCHA, Maria Silvia P. de M. L. da. **Não brinco mais: a (des)construção do brincar no cotidiano educacional**. Ijuí: UNIJUÍ, 2000.

ROLIM, Amanda A. M.; GUERRA, Siena S. F.; TASSIGNY, Mônica M. Uma leitura de Vygotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil. In: **Revista Humanidades**. Fortaleza, v. 23, n. 2, p. 176-180, jul./dez. 2008. Disponível em: <<http://brincarbrincando.pbworks.com/f/brincar%20vygotsky.pdf>>. Acesso em: 11 set. 2015.

SAMPAIO, Juarez Oliveira. **A Educação Física e a perspectiva histórico-cultural: as apropriações de Vigotski pela produção acadêmica da área**. Universidade Federal de Brasília, 2013. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/15744/1/2013_JuarezOliveiraSampaio.pdf>. Acesso em: 8 mar. 2015.

SANTOS, Larissa A. T. dos; SILVA, José R. O Brinquedo e a brincadeira na educação infantil: um enfoque histórico-cultural. In: **Colloquium Humanarum**, vol. 9, n. Especial, jul-dez, 2012. Disponível em: <www.unoeste.br/site/enepe/2012/suplementos/area/Humanarum/Ci%C3%A4ncias%20Humanas/Educa%C3%A7%C3%A3o/O%20BRINQUEDO%20E%20A%20BRINCADEIRA%20NA%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20INFANTIL%20UM%20ENFOQUE%20HIST%C3%93RICO-CULTURAL.pdf>. Acesso em: 11 set. 2015.

SCARAZZATTO, Juliana. **Educação Física e Cultura Corporal:** sentidos em circulação e elaboração nas aulas de prática de ensino. Dissertação. 2013. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/SCARAZZATTOJuliana_M.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2015.

SOARES, Daniela Bento. **O diálogo na Educação Infantil:** o movimento, a interdisciplinaridade e a Educação Física. 2015. Dissertação. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/SoaresDanielaBento_M.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2016.

TOJAL, João B. A. G. Educação motora: que profissional formar? In: DE MARCO, Ademir (org.). **Pensando a educação motora**. 3. ed. Campinas: Papirus, 2004.

VIGOTSKI, Lev S. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2009.

ZANTEN, Agnès Van. **Pesquisa qualitativa em educação:** pertinência, validade e generalização. Florianópolis/ SC: Perspectiva, v. 22, n. 01, p. 25-45, jan./jun. 2004. Disponível em: <http://josenorberto.com.br/03_artigo_zanten.pdf>. Acesso em: 1º maio 2015.

ANEXO



Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas
Programa de Pós-Graduação em Educação

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

A pesquisa intitulada “**O Movimento na Educação Infantil: concepções de pedagogos e professores de Educação Física sobre a cultura corporal de movimento e suas manifestações.**” está sendo realizada sob a responsabilidade do Prof. Ricardo Alves Taveira, mestrando/pesquisador do PPGE (Programa de Pós-Graduação em educação) da PUCCAMP, sob a orientação da Profa. Dra. Heloisa Helena Oliveira de Azevedo.

Trata-se de pesquisa científica que tem como objetivo identificar qual a formação docente do profissional da Educação Infantil no que se refere aos conteúdos da Educação Física Escolar, especificamente na cultura corporal de movimento e suas concepções e, de maneira mais aprofundada, como explorar esse repertório da aprendizagem num trabalho articulado entre o profissional de Educação Física e o Pedagogo.

A participação nesta pesquisa é voluntária, não significando qualquer vínculo ou remuneração pelas informações;

- Ao permitir a observação e ao conceder uma entrevista, sobre o referido tema, a qual será **audiogravada**, a identidade do participante será mantida em sigilo;
- As informações prestadas pelos participantes serão utilizadas apenas para os fins de realização do referido estudo;
- Após a utilização dos dados para fins exclusivos de obtenção dos resultados da pesquisa, as gravações serão arquivadas por 05 anos de forma sigilosa. Expirando esse prazo, as mesmas serão destruídas, impedindo o acesso em definitivo a elas;
- O participante tem a liberdade de desistir da colaboração nesta pesquisa no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação, o que não lhe trará prejuízos de qualquer ordem;
- Ficam garantidos pelo pesquisador quaisquer esclarecimentos ao participante antes e durante o desenvolvimento da pesquisa sobre seu andamento, assim como sobre a participação na mesma;
- O participante poderá tomar conhecimento do(s) resultado(s) parcial (is) e final (is) desta pesquisa junto ao pesquisador;
- O participante poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da PUC-Campinas para esclarecer quaisquer dúvidas sobre questões éticas relativas a esta pesquisa;
- Este termo de consentimento, assinado em duas vias, uma das quais ficará em poder do participante, contém o endereço e telefone para contatos com o pesquisador e com o Comitê de Ética da PUC-Campinas.

Espírito Santo do Pinhal, ____/____/____

Participante da Pesquisa:

Pesquisador Responsável:

Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Comitê de Ética em Pesquisa
comitedeetica@puc-campinas.edu.br
 Rodovia Dom Pedro I, Km 136.
 Parque das Universidades - Campinas / SP
 CEP. 13086-900
 Fone/Fax: (19) 3343-6777

CCHSA- PPGE /PUC - Campinas
 Rodovia D. Pedro I, Km 136
 Parque das Universidades
 CEP.13086-600
 Campinas/SP
 Tel.: (19) 3343-7408 / 3343-7409
poseduc.cchsa@puc-campinas.edu.br