

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA**

**FERNANDA FINOTTI DE MORAES**

**EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
PRÁTICA PEDAGÓGICA E FORMAÇÃO DOCENTE**

**UBERLÂNDIA**

**2017**

**FERNANDA FINOTTI DE MORAES**

**EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
PRÁTICA PEDAGÓGICA E FORMAÇÃO DOCENTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação, da Universidade Federal de Uberlândia, como exigência parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Saberes e Práticas Educativas

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dra. Myrtes Dias da Cunha

**UBERLÂNDIA**

**2017**

**FERNANDA FINOTTI DE MORAES**

**EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
PRÁTICA PEDAGÓGICA E FORMAÇÃO DOCENTE**

Dissertação aprovada para a obtenção do Título de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (MG) pela banca examinadora formada por:

Uberlândia, 19 de maio de 2017.

Myrtes Dias da Cunha  
Profa. Dra. Myrtes Dias da Cunha  
Universidade Federal de Uberlândia – UFU

Altina Abadia da Silva  
Profa. Dra. Altina Abadia da Silva  
Universidade Federal de Goiás – UFG

Marina Ferreira de Souza Antunes  
Profa. Dra. Marina Ferreira de Souza Antunes  
Universidade Federal de Uberlândia – UFU

*Dedico aos meus pais, que me ensinaram valores e princípios para uma vida honesta, a ter perseverança e buscar o crescimento, por meio dos estudos.*  
*A toda a minha família, por não me deixar desistir dos meus sonhos.*  
*À Camilla, que me auxiliou nos momentos difíceis e me emprestou seu nome para identificar a participante da minha pesquisa.*

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço à Professora Dra. Myrtes Dias da Cunha, que me guiou precisamente e, com muita solidariedade e paciência, desenvolveu um trabalho impecável de orientação, ajudando a tornar tudo isso possível.

Agradeço às Professoras Dra. Marina Ferreira de Souza Antunes e Dra. Valéria Aparecida Dias Lacerda de Resende por participarem da banca de qualificação desta pesquisa e pelas contribuições fundamentais para o desenvolvimento da dissertação.

Agradeço às Professoras Dra. Marina Ferreira de Souza Antunes e Dra. Altina Abadia da Silva que aceitaram participar da banca de defesa da dissertação, com muita compreensão e colaborando de forma imprescindível com meu trabalho.

Agradeço à minha amiga Paula Rotelli, que me auxiliou a iniciar essa caminhada.

Agradeço aos meus pais, que estão sempre presentes em minha vida e nunca mediram esforços para prover uma educação de qualidade para seus filhos.

Agradeço a toda a minha família pela perseverança e confiança de que eu realizaria essa conquista.

Agradeço à minha amiga Camilla Pinatti por seu companheirismo e os momentos de descontração que foram indispensáveis em meios aos momentos de angústia, fortalecendo ainda mais nossa amizade.

Agradeço à Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura Municipal de Uberlândia, por me conceder a permissão para realizar a pesquisa em uma de suas instituições de ensino, por me receberem sempre com prestatividade e por fornecerem os dados necessários à investigação.

Agradeço à Universidade Federal de Uberlândia e ao Programa de Pós-Graduação em Educação, por me oportunizar desenvolver minha trajetória acadêmica e me permitir evoluir em minha carreira.

Agradeço aos participantes da pesquisa que dedicaram seu tempo e colaboraram com suas respostas e à escola que abriu suas portas para mim, sempre proporcionando liberdade à minha presença naquele local. Em especial, agradeço à Professora que permitiu que eu observasse sua docência em seu local de trabalho e contribuiu de forma evidente para a realização da pesquisa.

A todos, o meu sincero agradecimento, pois sem todas essas contribuições, não seria possível chegar à conclusão dessa etapa em minha vida.

*“O principal objetivo da educação é criar pessoas capazes de fazer coisas novas e não simplesmente repetir o que as outras gerações fizeram”*

*Jean Piaget.*

## RESUMO

Encontramos na Educação formações iniciais que não se mostram suficientes para o exercício da docência, formações continuadas que não envolvem o cotidiano escolar e decisões governamentais que prejudicam toda a comunidade escolar, admitindo professores que não foram devidamente formados em suas áreas de atuação, negligenciando o ensino de componentes curriculares, tal como é o caso da atual situação do ensino de Educação Física na Educação Infantil no município de Uberlândia, em Minas Gerais. Além disso, a legislação brasileira que trata da Educação Física na Educação Infantil é ainda lacunar. A presente pesquisa parte das seguintes questões norteadoras: Qual é o papel da Educação Física na Educação Infantil? Como tem acontecido o trabalho de professores de Educação Física na Educação Infantil? Em quais aspectos o trabalho educativo desenvolvido por professores de Educação Física em instituição de Educação Infantil nos ensina sobre os limites e as possibilidades da Educação Física na educação de crianças no espaço-tempo da pré-escola? Qual tem sido a relação entre o trabalho de planejamento destes professores e a legislação vigente? O trabalho pedagógico tem acompanhado a realidade escolar? Este estudo teve como objetivo contribuir para o repensar da formação inicial e continuada do professor de Educação Física para atuar na Educação Infantil. Para tanto, a presente pesquisa constituiu-se como uma investigação de caráter qualitativo, combinando descrição e análise de práticas educativas de uma professora de Educação Física que trabalha em instituições de Educação Infantil no município de Uberlândia, buscando responder ao seguinte questionamento: Como tem sido desenvolvida a prática educativa de professores de Educação Física na Educação Infantil nas escolas da Prefeitura Municipal de Uberlândia? Buscar respostas para tal problema de pesquisa implicou a realização de um trabalho de campo envolvendo a formulação e aplicação de questionário e observação da prática educativa de uma Professora de Educação Física e suas duas turmas de crianças com 4 e 5 anos, além de uma entrevista semiestruturada com essa docente. Selecionamos essa professora a partir de seu desempenho no questionário, que nos mostrou parecer ser uma profissional responsável, conhecedora das legislações e demonstrou proximidade com os referenciais teóricos que apresentamos na pesquisa. Com isso, pudemos buscar compreender como é realizada a prática dessa professora e a coerência entre suas abordagens e sua docência. Encontramos fundamentos que nos levaram a considerar a professora competente e coerente com suas visões de infância apreendidas durante sua formação e que reafirmam a função da Educação Física na Educação Infantil. Apontamos elementos ausentes na prática dessa professora para aprimorar a qualidade de seu trabalho e a constante necessidade de repensar os cursos de formação inicial.

**Palavras chave:** Educação Física. Educação Infantil. Planejamento. Formação.

## ABSTRACT

In Education we can find university graduations that are not enough for become a teacher, continuing education that does not involve daily school life and government decisions that harm the entire school community, admitting teachers who were not properly graduated in their areas of practice, neglecting teaching of subjects, as is the case of the current situation of Physical Education teaching in Preschool Education in Uberlândia, Minas Gerais. In addition, the brazilian legislation that manages about Physical Education in Preschool Education leaves a lot of gaps. The present research is based on the following guiding questions: What is the function of Physical Education in Preschool Education? How has the work of Physical Education teachers in Early Childhood Education happened? In which aspects does the educational work developed by Physical Education teachers in Preschool institution instruct us about the limits and possibilities of Physical Education in the education of children in preschool space-time? What has been the relationship between the planning work of these teachers and the current legislation? Has the pedagogical work followed the school reality? This study intended to contribute to rethink about graduation and continuing education of the Physical Education teacher, to work in Preschool Education. Therefore, the present research has a qualitative nature, combining description and analysis of educational practices of a Physical Education teacher who works in Preschool institutions in Uberlândia, seeking to answer the following question: How has been developed the educational practice of Physical Education teachers in Preschool Education in the schools in Uberlândia? Finding answers to this research question implied the accomplishment of a field work involving the formulation and application of questionnaire and observation of the educational practice of a Physical Education teacher and her two classes of children with four and five years, in addition to a semi-structured interview with this teacher. We selected this teacher from her performance in the questionnaire, which showed us to be a responsible professional, knowledgeable of the legislations and demonstrated proximity to the references we present in the research. We were able to try to understand how this teacher's practice is accomplished and the coherence between her approaches and her teaching. We found grounds that led us to consider the teacher competent and coherent with her childhood visions learned during her school formation and which reaffirm the function of Physical Education and its qualified professionals in school. We point out missing elements in the practice of this teacher to improve the quality of her work and the constant need to rethink the graduations courses.

**Key words:** Physical Education. Preschool Education. Childhood. Planning.

## LISTA DE QUADROS E ILUSTRAÇÕES

QUADRO 1 -	Listagem das categorias relacionadas às respostas aos questionários .....	26
QUADRO 2 -	Descrição de Leis e documentos oficiais nacionais da Educação e o que indicam ou determinam para a Educação Física na educação das crianças .....	60
FIGURA 1 -	Quadra .....	77
FIGURA 2 -	Quiosque .....	77
FIGURA 3 -	Brincadeiras pintadas no chão A .....	78
FIGURA 4 -	Brincadeiras pintadas no chão B .....	78
FIGURA 5 -	Atividade com corda de carretéis de máquina registradora .....	81
FIGURA 6 -	Atividade adaptada de basquetebol .....	81
FIGURA 7 -	Objeto de Etil, Vinil e Acetato (E.V.A.) .....	100
FIGURA 8 -	Atividade da teia de aranha A .....	100
FIGURA 9 -	Atividade da teia de aranha B .....	101
FIGURA 10 -	Peteca de tecido não tecido (T.N.T.) .....	103
FIGURA 11 -	Atividade com pneus .....	107
FIGURA 12 -	Saída de provas de corrida .....	109
FIGURA 13 -	Atividade de carrinho de mão .....	109
FIGURA 14 -	Atividade com tecido e bola .....	110
FIGURA 15 -	Atividade de corre-cutia .....	110

## LISTA DE ABREVIATURAS

<b>CEMEPE/SME</b>	- Centro de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz
<b>CONFEF</b>	- Conselho Federal de Educação Física
<b>DCNEIs</b>	- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
<b>DCNs</b>	- Diretrizes Curriculares Nacionais
<b>E.V.A.</b>	- Etil, Vinil e Acetato
<b>ECA</b>	- Estatuto da Criança e do Adolescente
<b>EMEIs</b>	- Escolas Municipais de Educação Infantil
<b>LDB</b>	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>LOM</b>	- Lei Orgânica do Município de Uberlândia
<b>MEC</b>	- Ministério da Educação
<b>PBIIEI</b>	- Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para as Instituições de Educação Infantil
<b>PCNs</b>	- Parâmetros Curriculares Nacionais
<b>PCTP</b>	- Planejamento Coletivo do Trabalho Pedagógico
<b>PIBEG</b>	- Programa Institucional de Bolsas de Graduação
<b>PNE</b>	- Plano Nacional de Educação
<b>PNQEI</b>	- Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil
<b>PPP</b>	- Projeto Político Pedagógico
<b>RCNEI</b>	- Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
<b>RME/UDI</b>	- Rede Municipal de Educação de Uberlândia
<b>SEE/MG</b>	- Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
<b>SINDUTE/MG</b>	- Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais
<b>SME/UDI</b>	- Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia
<b>T.N.T.</b>	- Tecido Não Tecido
<b>UFU</b>	- Universidade Federal de Uberlândia

# SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>1 CAMINHOS DA PESQUISA .....</b>	<b>17</b>
1.1 Questionários respondidos por docentes de Educação Física: o que nos ensinaram? .....	19
1.2 O processo de observação participante com a Professora Camilla e suas duas turmas de estudantes .....	33
<b>2 A FORMAÇÃO DOCENTE EM QUESTÃO: o lugar da reflexão na prática pedagógica .....</b>	<b>43</b>
2.1 O ensino da Educação Física para crianças: questões iniciais importantes .....	48
2.2 O processo de ensinar Educação Física e a Educação Infantil: alguns aspectos normativos legais .....	59
2.3 Educação Física e Educação Infantil em Uberlândia: aspectos históricos .....	66
<b>3 O COTIDIANO ESCOLAR: A PRÁTICA EDUCATIVA DE EDUCAÇÃO FÍSICA .....</b>	<b>76</b>
<b>4 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>113</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>118</b>
<b>ANEXOS</b>	
ANEXO A - Quantitativos de EMEIs e professores de Educação Física atuantes na Educação Infantil em Uberlândia .....	125
ANEXO B - Declaração de Instituição Co-Participante .....	126
ANEXO C - Ofício apresentado pela SME/UDI .....	127
<b>APÊNDICES</b>	
APÊNDICE A - Questionário para os Professores de Educação Física da Educação Infantil das Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs) de Uberlândia .....	128
APÊNDICE B - Carta explicativa sobre a pesquisa e sobre o questionário	129
APÊNDICE C - Email enviado às Diretoras .....	130
APÊNDICE D - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido .....	131
APÊNDICE E - Perguntas orientadoras da entrevista .....	132

## INTRODUÇÃO

Durante a minha formação inicial, aproximei-me da discussão sobre a formação do professor de Educação Física, desenvolvendo projetos de pesquisa e participando deste debate em conselhos, congressos, simpósios e seminários. Logo nos primeiros períodos de graduação, interessei-me pela pesquisa na área da Educação Física Escolar. A partir deste interesse, participei de eventos em que o tema era discutido, além de fazer parte da organização de simpósios. Também apresentei trabalhos nestes eventos, resultados das disciplinas da graduação ou dos projetos de pesquisa.

A partir do segundo ano de graduação, tive a oportunidade de participar de um projeto de pesquisa que concorreria e seria aprovado para ser desenvolvido pelo programa de bolsas da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) para a pesquisa na graduação. O projeto, desenvolvido durante dois anos, estava inserido no Programa Institucional de Bolsas de Graduação (PIBEG), que tem como objetivo incentivar o desenvolvimento de projetos que contribuam para a melhoria da qualidade dos cursos de graduação da UFU.

Aquela pesquisa estava voltada para a formação de professores e tinha como objetivo principal refletir sobre a inserção crítica do Professor de Educação Física na Educação Infantil. Foi uma pesquisa desenvolvida no período de 2005 a 2007, concomitantemente com a reformulação curricular do curso de Graduação em Educação Física da UFU, em que buscou-se aprofundar sobre esse debate. Essa pesquisa resultou em questionamentos sobre o papel da Educação Física na Educação Infantil e da necessidade de uma revisão do espaço destinado a este nível de ensino nos currículos dos cursos de Licenciatura em Educação Física. Ao final das análises realizadas, elaboramos questões que poderiam ser tomadas como pano de fundo para repensar o currículo e as disciplinas da formação do professor de Educação Física, que são:

1. Qual deve ser o lugar dos conhecimentos das áreas biológica/da saúde e humanas/sociais na formação do Professor de Educação Física para a Educação Infantil?
2. Como aproximar essas áreas entre si, na perspectiva de uma visão interdisciplinar da prática pedagógica, sem que isto signifique a adoção do

ecletismo e/ou de simples “aplicação” do conhecimento na forma de métodos pré-concebidos e distanciados da realidade?

3. Quais as possibilidades da introdução de estudos sobre a Educação Infantil como elemento reflexivo que permite pensar um projeto pedagógico para o curso de Educação Física?

Outro aspecto significativo que contribuiu para a necessidade de realização desta pesquisa de mestrado foi a recente polêmica relacionada ao trabalho do Professor de Educação Física nas escolas de Ensino Fundamental do Estado e que acabou se expandindo para as Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs). Conforme o artigo 4º, da Resolução 2.253/2013, publicada pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) em 09 de janeiro de 2013 (SEE/MG, 2013b), o governo determinou que, nas escolas estaduais de Minas Gerais, as aulas de Educação Física e Religião, de 1º aos 5º anos, seriam ministradas pelos professores regentes das turmas, com exceção das escolas em que já houver o professor efetivo de Educação Física. Esta determinação do governo de Minas Gerais gerou revolta entre profissionais da área, pais, alunos e entidades regulamentadoras da profissão.

As discussões, então, intensificaram-se nos últimos anos, trazendo indagações sobre o papel da Educação Física na escola. Por outro lado, nas escolas municipais de Uberlândia, as aulas de Educação Física são obrigatórias, em conformidade com a legislação vigente, no entanto, segundo a Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia (SME/UDI), que está vinculada ao Sistema Estadual de Educação, não há a obrigatoriedade do professor habilitado para ministrar estas aulas, o que podemos constatar pela Lei Estadual nº 17.942/2008, de 19/12/2008 (MINAS GERAIS, 2008), que torna facultativa a presença de professor graduado na área.

Como professora efetiva de Educação Física pela SME/UDI há quase oito anos, observei, em editais de concursos públicos, que para ministrar aulas de Educação Física na Rede Municipal de Educação de Uberlândia (RME/UDI), a apresentação de diploma de Licenciatura em Educação Física somente é exigida em caso de efetivação de cargo, pelo ingresso via concurso, sendo permitido, em outros casos, que profissionais detentores apenas de diploma de Pedagogia possam ministrar essas aulas, facilitando a entrada de professores sem habilitação específica para a função.

Cabe ressaltar as diferenças entre as escolas da Rede Municipal de Educação e as da Rede Estadual de Educação em Minas Gerais. Enquanto as escolas municipais

seguem o regimento próprio municipal, submetido às legislações nacionais e estaduais, as escolas estaduais estão sujeitas às resoluções emitidas pela SEE/MG que abrangem apenas sua rede escolar.

Na Educação Infantil e na primeira etapa do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), todas as disciplinas são ministradas por um(a) só professor(a), com exceção daquelas disciplinas ditas específicas que são ministradas por outros profissionais, como Arte e Educação Física, em algumas redes de ensino. A “unidocência” é um termo de referência utilizado pela SEE/MG, já familiarizado nas escolas de todo o Estado, que caracteriza esse professor responsável pela maior parte das disciplinas, ou “regente” de turma. Essa situação aumenta a jornada de trabalho desses profissionais que regem a turma, impedindo-os de usufruir dos módulos<sup>1</sup> extraclasse destinados a estudos e planos de aulas.

Esse quadro de divergência entre aulas ministradas por professores unidocentes ou professores especialistas vem sendo discutido no meio acadêmico e político em todo o país. Em Minas Gerais, acompanhamos uma série de processos e determinações dos órgãos responsáveis pelo poder judiciário, que ora atendem aos pedidos de apelação dos professores de Educação Física, sindicatos e entidades reguladoras da profissão e determinam o retorno desses profissionais de Educação Física às salas de aula; ora reafirmam a decisão do governo do Estado de retirá-los das escolas.

Podemos, então, questionar e discutir a necessidade do Professor licenciado em Educação Física para ministrar as aulas de Educação Física, assim como questionar também a função deste componente curricular na escola.

Em relação a esses questionamentos é necessário discutir e refletir sobre o papel da Educação Física Escolar, principalmente na Educação Infantil; tal discussão traz consequências para o debate em torno da Educação e consideramos pertinente contemplar tais questionamentos como pesquisa de mestrado. A presente pesquisa visa a contribuir com esse debate no âmbito do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, na linha de pesquisa “Saberes e Práticas Educativas”.

---

<sup>1</sup> Os módulos dos professores são divididos em horário em sala de aula e fora dela. No município, os horários em sala consistem em 16 horas/aulas ministrando o componente curricular para os alunos. Já os horários de módulo extraclasse consistem em 3 horas/aula e são destinados a planejamento, elaboração e correção de provas, preenchimento de diários e demais tarefas imprescindíveis à docência. Pode ser destacado um dia de módulo também extraclasse, em que os professores têm a liberdade de usufruí-lo em outros espaços que não a escola, com o objetivo de formação continuada.

Atualmente, as instituições de ensino escolar acompanham as transformações históricas, sociais e políticas que envolvem a sociedade. Estamos em um país capitalista, que se preocupa mais com os resultados do que com o processo, que valoriza mais os referenciais quantitativos do que os qualitativos para avaliar a educação de nossos alunos. Portanto, as escolas, que estão inseridas nesse contexto, trabalham com objetivos relacionados às melhorias quantitativas das instituições, como notas e menores índices de reprovação, desconsiderando as necessidades dos alunos.

Além desse quadro de promover a educação para o mercado de trabalho capitalista, há uma incoerência na introdução das transformações políticas e das transformações sociais dentro da escola; as metas e objetivos da educação baseados em uma abordagem capitalista chegam na escola com mais eficiência do que as transformações acadêmicas, sociais e tecnológicas que encontramos. Desta maneira, encontramos uma supervalorização dos resultados e um atraso nas metodologias e abordagens trabalhadas na escola.

Em meio a formações iniciais que não se mostram suficientes para o exercício da docência, as formações continuadas que não envolvem o cotidiano escolar e as decisões governamentais que prejudicam toda a comunidade escolar, admitindo professores que não foram devidamente formados em suas áreas de atuação, negligenciando o ensino de componentes curriculares, tal como é o caso da atual situação do ensino de Educação Física na Educação Infantil no município de Uberlândia, em Minas Gerais, podemos refletir: Qual é o papel da Educação Física na Educação Infantil? Como tem acontecido o trabalho de professores de Educação Física na Educação Infantil? Em que aspectos o trabalho educativo desenvolvido por professores de Educação Física em instituição de Educação Infantil nos ensina sobre os limites e as possibilidades da Educação Física na educação de crianças no espaço-tempo da pré-escola? Qual tem sido a relação entre o trabalho de planejamento destes professores e a legislação vigente? O trabalho pedagógico tem acompanhado a realidade escolar?

Neste sentido, a presente investigação tem como objetivo **contribuir para o repensar da formação inicial e continuada do Professor de Educação Física para atuar na Educação Infantil**. Para alcançar esse objetivo geral, traçamos os seguintes objetivos específicos:

- Sistematizar conhecimentos advindos de pesquisas científicas sobre o papel da Educação Física na Educação Infantil;

- Identificar na legislação brasileira as contribuições e orientações atribuídas ao profissional de Educação Física na Educação Infantil;
- Traçar um caminho histórico percorrido pela Educação Física na cidade de Uberlândia;
- Identificar os referenciais orientadores da prática educativa dos professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia e as metodologias propostas por eles para a Educação Infantil;
- Conhecer e analisar significados e sentidos atribuídos por professores de Educação Física para os planejamentos que eles produzem, e;
- Conhecer e analisar práticas educativas desenvolvidas por docente de Educação Física no trabalho com crianças de 4 e 5 anos na instituição de Educação Infantil, a fim de compreender a materialidade das mesmas e também estabelecer relações com significados e sentidos atribuídos pela docente ao seu planejamento.

Este estudo foi organizado em cinco partes. No primeiro capítulo consta o caminho e os métodos traçados para buscarmos os objetivos propostos. Discutimos, por meio da literatura acadêmica, a metodologia utilizada na pesquisa e descrevemos os passos para o desenvolvimento da investigação. Ainda nesse capítulo, apresentamos uma análise dos dados obtidos com os questionários aplicados, que nos ajudou a buscar novos caminhos para encontrar respostas para nossas perguntas. Apesar de não contribuir com a pesquisa conforme nossas expectativas, significou o ponto de partida para uma mudança metodológica que consideramos necessária para complementar os dados que possibilitaram responder às questões propostas por esta pesquisa. Constatamos, então, em um dos questionários, respostas coerentes com os fundamentos encontrados na revisão bibliográfica, assim, buscamos nesta participante da pesquisa, entender como é concretizada sua ação pedagógica na realidade escolar.

O segundo capítulo, intitulado “A formação docente em questão: o lugar da reflexão na prática pedagógica” apresenta as condições em que se encontram os cursos de formação inicial e sua insuficiente relação com a pesquisa, que tem resultado na falta de autonomia do professor atuante; também aborda as atribuições da Educação Física para a Educação Infantil, as necessidades das crianças que podem ser supridas pela Educação Física escolar e a construção de um conceito de infância que considera a criança um ser histórico-cultural; descreve as principais legislações brasileiras vigentes e os principais referenciais para este nível de ensino; e, finalmente, por meio do contexto histórico, retrata a situação em que se encontra a Educação Física em Uberlândia.

Na próxima etapa, fizemos uso de observação e entrevista, cujas interpretações foram discutidas no Capítulo 3. Apresentamos uma descrição da escola e do cotidiano escolar e traçamos um contexto histórico-social da Professora. A partir da interpretação da prática educativa dessa docente, destacamos a relação entre planejamento e legislação; a importância da reflexão no processo educativo; ressaltamos a discussão sobre a presença de professor formado na área e; realizamos uma aproximação de abordagens teóricas que orientam a Educação Física com a prática da docente destacada.

No Capítulo 4, buscamos concluir a pesquisa a partir das análises efetivadas durante todo o processo da investigação. Apontamos as questões referentes à formação inicial e continuada, delimitação do objeto de estudo da Educação Física, algumas percepções de infância e da criança e de que forma as legislações e os referenciais contribuem com a Educação Física e com a Educação Infantil. A partir da crítica aos dados construídos, com base nos referenciais teóricos, fomos capazes de elaborar um perfil da Professora observada e apresentar contribuições para ampliar sua docência, pensando a Educação Física a partir de uma abordagem crítica, que considera a criança um ser histórico-social.

## 1 CAMINHOS DA PESQUISA

A presente pesquisa constitui-se como uma investigação de caráter qualitativo, combinando descrição e análise de práticas educativas de uma professora de Educação Física que trabalham em instituições de Educação Infantil no município de Uberlândia, em Minas Gerais, buscando responder ao seguinte questionamento: Como tem sido desenvolvida a prática educativa de professores de Educação Física na Educação Infantil nas escolas da Prefeitura Municipal de Uberlândia? Buscar respostas para tal problema de pesquisa implicou a realização de um trabalho de campo envolvendo a formulação e aplicação de questionário (APÊNDICE A) e observação da prática educativa de uma Professora de Educação Física e suas duas turmas de crianças com 4 e 5 anos, além de uma entrevista semiestruturada com essa docente<sup>2</sup>.

Inicialmente, pensamos que as respostas para o questionário poderiam nos ajudar a conhecer a relação entre o planejamento dos professores participantes da pesquisa e a legislação vigente; a relação entre o trabalho pedagógico e a realidade escolar; os conteúdos e as metodologias propostas para a Educação Infantil por esses professores; e em que aspectos o trabalho educativo desenvolvido pelos mesmos nos ensina sobre os limites e as possibilidades da Educação Física na educação de crianças no espaço-tempo da pré-escola, para, então, encontrar respostas para os questionamentos da pesquisa.

Logo, solicitamos junto à SME/UDI os quantitativos referentes à Educação Física na Educação Infantil em sua rede de ensino. Após conhecer esses dados, detectamos uma população de 65 professores efetivos e atuantes de Educação Física na Educação Infantil, lotados nas 64 Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs) de Uberlândia (ANEXO A). Algumas escolas possuem mais de um Professor de Educação Física em seu quadro de funcionários e outras não possuem nenhum profissional efetivo nesta área. Enviamos questionários para todos os 65 docentes que compõem o quadro da Educação Física atuantes na Educação Infantil, tentando alcançar o maior número de participantes, deixando livre sua escolha de participar, ou não, da pesquisa, garantindo a privacidade dos mesmos.

---

<sup>2</sup> A presente pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Uberlândia com o número de Protocolo 49799715.9.0000.5152.

Tentamos acessar esses professores por meio das Diretoras<sup>3</sup> das escolas onde trabalham, pois desta forma acreditávamos ter mais sucesso em recebermos o maior número de questionários respondidos, devido ao cargo de chefia imediata que possuem. Como já havíamos confirmado a permissão da SME/UDI para realizar a pesquisa em suas instituições de ensino, contávamos com a colaboração das gestoras.

Os sujeitos tiveram a liberdade de responder ao questionário sem a presença da Pesquisadora, uma vez que foram entregues aos docentes de Educação Física pelas gestoras da instituição de Educação Infantil. Apesar de não estabelecermos encontros ou contatos pessoais com as gestoras ou com os docentes neste primeiro momento, em cada questionário foi anexada uma carta explicativa sobre a pesquisa e sobre o instrumento, contendo informações sobre a confidencialidade e sigilo relativos às informações apresentadas pelos sujeitos (APÊNDICE B).

A distribuição dos questionários se deu por meio de escaninhos localizados na SME/UDI, destinados ao recebimento de correspondência. Cada EMEI possui um destes escaninhos, no qual foi depositado um envelope contendo dois questionários para o caso de a escola possuir mais de um Professor efetivo de Educação Física. As Diretoras ficaram responsáveis por entregar e recolher o questionário dos professores de Educação Física da escola de sua responsabilidade.

Esse processo de entrega dos questionários foi realizado no dia 15/04/2016 e o prazo para recolher os questionários respondidos foi de aproximadamente trinta dias. Apesar de acreditarmos que teríamos mais sucesso em confiar a entrega e o recolhimento dos questionários às gestoras como intermediadoras desse processo, o resultado obtido ficou aquém do esperado com relação à quantidade de questionários respondidos devolvidos por elas a nós, pois contamos com a presença de 65 professores efetivos atuantes nos EMEIs da cidade e somente oito questionários retornaram respondidos.

Vale ressaltar que combinamos vários encontros com as gestoras para recolher os questionários respondidos. Estes encontros foram quatro reuniões de diretores(as) e supervisores(as) da Educação Infantil da RME/UDI, nos dias 17 e 18 de maio de 2016, nos turnos da manhã e da tarde. Optamos por utilizar este momento de reunião devido à convocação da SME/UDI às diretoras, sendo sua presença necessária

---

<sup>3</sup> Optamos por utilizar o indicativo feminino dos termos diretores e gestores devido à presença apenas de mulheres nesta função nas instituições que contribuíram com nossa pesquisa, entregando-nos os questionários respondidos pelo professor de educação física de suas escolas.

independentemente da presença das Pesquisadoras e nossos objetivos no local. Nesse processo, esperávamos que, desta forma, contemplaríamos o maior número de participantes que responderiam aos questionários. Porém, apenas oito deles retornaram com respostas.

Tentamos, então, contato com todas as gestoras por email (APÊNDICE C), mas também não tivemos sucesso em receber mais questionários nessa etapa, o que resultou em outra tentativa de obtê-los por meio do auxílio de representantes da assessoria pedagógica da SME/UDI, responsáveis pela Educação Infantil, que se dispuseram a solicitar que as gestoras contribuíssem com a pesquisa e requisitassem aos seus professores de Educação Física que respondessem ao instrumento, para que pudessem nos devolver. Esta última tentativa nos rendeu apenas mais quatro respostas, totalizando doze questionários respondidos até o dia 22/08/2016. Portanto, a amostra foi constituída de doze destes professores, ou seja, 18,46% da população.

Apesar das tentativas de receber os questionários respondidos falharem parcialmente, os doze questionários em nossas mãos foram importantes para especificar e fortalecer indagações relacionadas ao problema da pesquisa e traçar o próximo passo para a investigação. Buscamos nos questionamentos que direcionaram a pesquisa uma orientação ou reorganização de estratégias que nos permitiram prosseguir com a pesquisa.

### **1.1 Questionários respondidos por docentes de Educação Física: o que nos ensinaram?**

A aplicação do questionário nos ajudou a compreender que nossas indagações de pesquisa poderiam ser respondidas por meio da seleção de um daqueles sujeitos que participaram do instrumento. Sendo assim, selecionamos uma dentre os(as) doze professores(as) que responderam ao questionário, aquela que, mediante suas respostas ao instrumento, nos pareceu ter maior proximidade com uma postura crítica, de questionamentos, quanto ao papel da Educação Física na Educação; assim procedemos porque supomos que esta Professora poderia contribuir com reflexões que resultaram nessa pesquisa e relacionadas: 1- à formação inicial do docente de Educação Física e sua relação com a Educação Infantil, 2- à correspondência do planejamento de ensino com a realidade escolar, 3- à execução do planejamento, bem como sua avaliação e 4- à necessidade da presença da Educação Física na Educação Infantil.

O primeiro questionamento abordado no questionário, dentre os quatro, (re)apresentados acima, indagou sobre como se deu o processo de formação inicial de docentes de Educação Física para atuarem na Educação Infantil. Todos os sujeitos que responderam ao questionário, licenciados em Educação Física, disseram que sua formação inicial não foi suficiente; tais respostas traduzem a realidade de cursos de formação superior no país, principalmente quando nos referimos à formação de professores para a Educação Infantil. Por ser recente sua entrada na Educação Básica, o diálogo entre a produção acadêmica, a legislação e a realidade escolar ainda ocorre lentamente. Os pesquisados citaram várias lacunas deixadas pelo curso de ensino superior frequentado, por exemplo: elaboração e execução do planejamento; priorização da teoria em detrimento da prática; pouca abordagem sobre a Educação Infantil; estágios mal aproveitados e; ênfase no conteúdo específico. Essas lacunas confirmam a situação encontrada nos cursos de ensino superior não estão atendendo às necessidades da formação inicial. Também neste sentido, Ayoub (2001, p. 57) afirma que

Quando essa preocupação existe, na maioria das vezes, a formação fica restrita ao aprendizado de um conjunto de atividades corporais (especialmente jogos e brincadeiras) para serem desenvolvidas com as crianças de acordo com as diferentes faixas etárias. As discussões em torno da educação infantil como um todo, suas problemáticas específicas e suas relações mais amplas com o contexto educacional brasileiro, parecem não fazer parte da formação dos(as) licenciados(as) em educação física.

Em pesquisa realizada com acadêmicos e professores de um curso de Licenciatura em Educação Física, Pochmann e Neuenfeldt (2015, p. 25) apresentam que “[...] a necessidade de preparar melhor os acadêmicos para atuar na Educação Infantil realmente existe”. Eles apontam uma contradição presente entre os estudantes de Educação Física que participaram de sua pesquisa que se consideram preparados para atuarem na Educação Infantil, ao mesmo tempo em que demonstraram não ter conhecimento sobre métodos de ensino; outro aspecto relatado nessa pesquisa, defendido tantos pelos alunos e professores, foi a necessidade de ampliar o currículo do curso, incluindo disciplinas e eventos voltados para a Educação Infantil (POCHMANN; NEUENFELDT, 2015).

Lacerda e Costa (2012) reconhecem que a formação inicial não dá conta de todos os conhecimentos da prática pedagógica, pois outros fatores influenciam a mesma, como a formação continuada, as experiências pessoais e profissionais, por isso afirmam que “[...] a maioria dos professores que atuam na Educação Infantil, inclusive

os de EF (**Educação Física**), são formados em serviço, aprendem a fazer fazendo, sem capacitação que dê conta de uma ampla formação teórica e política” (p. 328, acréscimos nossos).

Entendemos, portanto, a necessidade da formação se aproximar da realidade escolar, considerando as necessidades voltadas para o desenvolvimento infantil. Quando o aluno no ensino superior realiza sua formação junto de uma ação pedagógica encontrada na escola de Educação Infantil, os aspectos essenciais à docência são apreendidos durante todo o processo formativo. Assim, destaca De La Roca (2012, p. 8)

Em resumo, muitas foram as críticas aos cursos de formação, geralmente por causa do afastamento dos mesmos da *práxis* docente, do dia-a-dia e também por não fomentarem as brincadeiras, o encontro lúdico e afetivo com as crianças, privilegiando conteúdos e atividades que desconhecem muitas necessidades essenciais dessas crianças.

A próxima indagação apresentada pelo questionário que elaboramos questiona se o planejamento de ensino desses profissionais está relacionado com a realidade escolar, todos os respondentes disseram que seu planejamento está integrado ao Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas em que atuam e está orientado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs). As DCNEIs são orientações definidas pelo Ministério da Educação “[...] para orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil” (BRASIL, 2010, p. 11). Os(as) professores(as) que responderam ao questionário apenas afirmaram que utilizam esses dois documentos como parâmetro para o trabalho pedagógico, mas não deram maiores explicações nem mencionaram outras referências que levavam em conta para a elaboração de planejamento de aulas.

Para a elaboração do trabalho educativo no dia a dia das instituições de Educação Infantil outros documentos são importantes, como os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEIs) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), assim como o PPP da escola. Vincular o planejamento escolar aos referenciais disponíveis para a Educação Infantil auxilia na elaboração de conteúdos pensados para esta faixa etária. Assim consideram Debortoli, Linhales e Vago (2001/2002, p. 94)

Pensar a presença da Educação Física na escola pressupõe a compreensão de que ela é construída *na* e, ao mesmo tempo, construtora *da* cultura escolar. Isso exige que seus professores estejam plenamente envolvidos com o projeto pedagógico da escola em que atuam, sensíveis ao diálogo crítico com a realidade social e com as crianças, com suas necessidades e seus interesses, e sempre atentos à

dimensão cultural das práticas corporais de movimento. (grifos dos autores).

Portanto, é importante que o planejamento esteja articulado com as informações legais, teóricas e com a cultura escolar; e organizado com o objetivo de desenvolver as necessidades da criança a partir da concepção de totalidade do sujeito, em parcerias com todas as áreas de conhecimento. Pensar a educação de forma fragmentada leva a pensar o sujeito de forma fragmentada. Assim, conforme Sayão (1999, p. 233),

As crianças, mesmo as menores, são sujeitos detentores de uma cultura que é peculiar de sua fase. Esta cultura infantil expressa-se pelo brincar, pelo faz-de-conta, pelos jogos, pela imitação e por sua inconfundível capacidade de criar ritmos e movimentos. Isso confere a elas o estatuto de sujeitos histórico-culturais que, em relação com outras crianças e com os adultos, criam e recriam suas linguagens de movimento e, consequentemente, a cultura.

Na questão sobre como os professores realizam seus planejamentos e como os relacionam com aspectos legais e com as próprias experiências de trabalho, as respostas apresentadas foram pouco precisas e abordaram mais o momento de planejamento e não se detiveram em avaliar a execução do trabalho realizado em relação com o planejamento. Especialmente em relação a esse questionamento, as respostas dos sujeitos ao questionário foram muito curtas e pouco explicativas e não discorreram sobre procedimentos utilizados para planejar o trabalho, avaliar o que foi realizado e planejar o passo seguinte, levando em consideração o planejamento e a avaliação anteriores. Tais resultados foram nos mostrando as limitações para a utilização do instrumento questionário para uma investigação como a nossa.

A partir de uma abordagem crítica, o planejamento é considerado um processo dialético e “[...] pretende objetivar, em última instância, o encontro direto do/a aluno/a com o material formativo (a matéria) tendo o/a professor/ a como mediador” (MUÑOZ PALAFOX, 2004, p. 115). E, assim, levando em consideração o estudante como sujeito histórico-social, temos que

A função e a importância do planejamento de ensino no contexto da pedagogia crítica residem na necessidade dialética de concretizar o trabalho pedagógico por meio de uma atividade mediadora entre os indivíduos e o social, entre os/as alunos/as e a cultura social historicamente acumulada, cuja função é facilitar, por meio de complexos temáticos de conteúdos, os conceitos, as atividades, os métodos e as estratégias de ensino, a socialização do conhecimento associado à luta pela democratização da escola e da sociedade. (MUÑOZ PALAFOX, 2004, p. 116-117).

Logo, o planejamento é um vínculo entre o professor e o aluno. Desta maneira, em sua elaboração e execução é imprescindível considerar os sujeitos que estão neste vínculo. Isto significa ponderar tudo o que os envolve, entre história, cultura e sociedade. Um dos sujeitos deste processo é a criança que, além de ser vista como este ser provido de historicidade, é um ser em desenvolvimento.

Para executar o planejamento, os(as) professores(as) responderam que utilizam o material disponibilizado pela escola, normalmente resumem-se em bolas, cordas, bumbolês e cones. Alguns professores destacaram o uso de material confeccionado por eles próprios.

Os espaços utilizados pelos(as) professores(as) para o trabalho com as crianças também foram diversos, mas a maioria citou que utiliza, principalmente, os espaços externos da escola. A maior utilização do espaço externo é coerente com o desenvolvimento infantil por meio do movimento. No entanto, o espaço da sala de aula não deve ser descartado e, conforme as respostas obtidas, observamos que apenas quatro professores(as) dentre os(as) que responderam ao questionário destacaram esse local. Alguns destes espaços externos citados são improvisados pelos professores devido à falta de estrutura física adequada à faixa etária ou às aulas de Educação Física.

A partir das respostas ao questionário, observamos uma ausência de comentários ou considerações sobre os aspectos epistemológicos e metodológicos que envolvem uma aula, uma vez que apenas um(a) participante mencionou uma abordagem epistemológica para a Educação Física: a teoria Construtivista. Os demais citaram recursos por meio dos quais realizam as atividades com os alunos, tais como brincadeiras e músicas. Conforme Muñoz Palafox (2004, p. 122)

Infelizmente, essa atitude habitual de planejar o ensino, reproduzindo objetivos e estruturas predeterminadas de aula, além de continuar muito presente entre muitos/as professores/as, tem anulado, em grande parte, a sua capacidade de criação, uma vez que este potencial é cercado pela pré-definição dos rumos que apontam tais propostas de aulas, as quais podem ser encontradas com certa facilidade na literatura especializada.

Espera-se que a realização do planejamento deve vir acompanhada do processo de reflexão sobre o mesmo. Para amenizar a distância entre formação e realidade escolar e superar as dicotomias teoria/prática, sala/quadra, corpo/mente, é necessário que o professor perceba-se como sujeito autônomo na relação com sua prática pedagógica. Ele

deve assumir sua autoria docente, evitando reproduzir modelos pensados por outros autores que, muitas vezes, estão distantes da docência há vários anos.

Ao nos referirmos à autonomia docente entendemos que tal está relacionada com uma perspectiva na qual os professores devem buscar construir e conquistar sua competência didático-pedagógica para desenvolver sua prática pedagógica na complexa trama de relações que engendra o cotidiano escolar de modo que não permita que os professores sejam constantemente (ou até eternamente) reféns tanto dos especialistas/experts (pesquisadores do âmbito acadêmico-universitário) que produzem uma literatura acadêmica que se converte em referência que orienta e determina a prática pedagógica na escola, como também das políticas educacionais e as propostas pedagógicas oficiais/ordenamento legal que orientam/normalizam (enrijecem) tal prática. (CAPARROZ; BRACHT, 2007, p.34).

Para alcançar este propósito, o docente precisa entender que sua formação inicial e experiência pessoal solitária não são suficientes para desenvolver a docência como autoria, o que exige a busca constante por referências que contemplam suas necessidades pedagógicas, as necessidades e possibilidades específicas da área. Para isso, a formação continuada é cada vez mais necessária neste processo de reflexão sobre a prática pedagógica, uma vez que favorece o confronto entre a teoria e a realidade, muitas vezes de forma coletiva.

Assim, entendemos que o professor não deve aplicar teoria na prática e, sim, (re)construir (reinventar) sua prática com referência em ações/experiências e em reflexões/teorias. É fundamental que essa apropriação de teorias se dê de forma autônoma e crítica, portanto, como ação de um sujeito, de um autor. (CAPARROZ; BRACHT, 2007, p.27).

No entanto, as respostas aos questionários não nos permitiram compreender o que fazem e como fazem os professores em relação ao trabalho realizado. Relataram fazer algum tipo de reflexão de seu trabalho, mas nenhuma resposta citou a presença de referenciais teóricos que utilizam para efetuar a reflexão ou a realização desta em função da realidade presente em sua docência. Em geral, as respostas apresentadas no questionário estão relacionadas à aceitação das atividades pelos alunos ou apresentaram alguma reflexão sobre ferramentas utilizadas na execução do planejamento. Com a utilização do questionário não foi possível compreender o aprendizado que os docentes realizam no seu trabalho com as crianças por meio do planejamento, da avaliação do que foi feito e de estudos realizados. Debortoli, Linhales e Vago (2001/2002, p. 100), nesse sentido, destacam que:

Os professores de Educação Física são educadores que aprendem, criam e transformam os processos de ensino-aprendizagem nos quais se inserem. As possibilidades de reflexão *na* e *sobre a* prática pedagógica só fazem sentido se estabelecidas em uma relação estreita com o cotidiano escolar e em articulação com a realidade social na qual os usos do corpo, da brincadeira, do movimentar-se, do lazer e das práticas corporais ganham sentidos e significados culturais, políticos e, portanto, humanos.

Outra indagação presente no questionário objetivou conhecer as opiniões dos professores sobre a presença do componente curricular Educação Física na Educação Infantil. As respostas confirmaram a Educação Física com uma carga horária considerada ideal desse componente de 2 horas/aula por semana. Muitas respostas justificam esta presença da Educação Física na escola a partir do desenvolvimento infantil reforçando a fragmentação do sujeito e a visão da Educação Física apenas como recurso para o desenvolvimento motor das crianças. As demais respostas dadas podem ser vinculadas às concepções de Educação Física encontradas nos referenciais e documentos governamentais, legislação e comunidade científica, que pensam a Educação Física na Educação Infantil a partir de um sujeito integral e histórico-social, que constrói sua autonomia por meio do movimento e das diversas linguagens.

Então, a partir das respostas contidas no questionário, agrupamos as manifestações docentes que eram semelhantes em categorias/conceitos ou temas importantes; juntamos as respostas equivalentes e mais frequentes e as representamos num único conceito ou tema, mas não abandonamos as respostas diferentes que apareceram uma única vez. As categorias estão descritas no QUADRO 1.

QUADRO 1- Listagem das categorias relacionadas às respostas aos questionários

QUESTÃO	CATEGORIAS
Formação inicial	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Falta de conhecimentos pedagógicos e ênfase nos conhecimentos específicos;</li> <li>• Falta de aprofundamento para a Educação Infantil;</li> <li>• Priorização de teorias e estágios mal aproveitados.</li> </ul>
Elaboração de planejamento	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Planejamentos de acordo com o Projeto Político Pedagógico de cada escola;</li> <li>• Planejamento de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais</li> </ul>
Execução de planejamento	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Por período;</li> <li>• Por eixos de trabalhos;</li> <li>• Por conteúdos e objetivos;</li> <li>• Por estratégias de ensino<sup>4</sup>.</li> </ul>
Materiais	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Materiais próprios de Educação Física (bolas, cordas, bumbolês, bolas de borracha);</li> <li>• Materiais confeccionados;</li> <li>• Materiais recicláveis (pneus, garrafas pet);</li> <li>• Materiais montáveis;</li> <li>• Livros;</li> <li>• Som;</li> <li>• Brinquedos e Jogos;</li> <li>• Materiais fixos nas escolas (balanços);</li> <li>• Materiais adaptados (cordão, lençóis, elásticos, fita).</li> </ul>
Espaços	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Internos (sala de aula);</li> <li>• Externos (quadra, quiosque, pátio, gramado);</li> <li>• Improvisados (área cimentada, garagem, espaço no sol).</li> </ul>
Metodologias	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Recreação;</li> <li>• Exposição verbal;</li> <li>• Músicas;</li> <li>• Construtivista.</li> </ul>
Reflexão	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reflexão por avaliação (avaliação da metodologia, avaliação a partir dos objetivos propostos, avaliação diagnóstica, formativa e somativa, reflexão em três dimensões: conceitual, atitudinal e procedural);</li> <li>• Reflexão por referencial temporal (antes da atividade, durante a atividade, após a atividade);</li> <li>• Reflexão por referencial pessoal (reflexão pessoal, reflexão com os alunos, aceitação da atividade proposta, desenvolvimento do aluno).</li> </ul>
Justificativa da presença da Educação Física na escola	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tecnicista (incentivo motor, desenvolvimento infantil, relação com a prática, preparação física, cognitiva e afetiva, definição de personalidade e habilidades, variedade e qualidade de estímulos, conteúdo aplicado de forma lúdica e recreativa, apropriação de elementos para reconhecer e diferenciar as práticas corporais, legitimidade da área prejudicada pela visão da área pelos outros componentes curriculares);</li> <li>• Formação da criança (a criança expressa e conhece pelo movimento, formação de diversas linguagens, formação da identidade, processo de construção da autonomia, relações com objetos de conhecimento, construção do conhecimento).</li> </ul>
Carga horária	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 2 horas/aula por semana (aulas de 50 minutos);</li> <li>• 3 a 4 aulas por semana (aulas de 50 minutos);</li> <li>• 4 aulas por semana (aulas de 50 minutos).</li> </ul>

Fonte: Análise da Pesquisadora.

<sup>4</sup> O termo estratégias de ensino está explicado na análise.

Com base nessas categorias estabelecemos relações entre elas e a teoria que embasa a presente pesquisa e, assim, compreender e produzir respostas para os nossos questionamentos: Qual é o papel da Educação Física na Educação Infantil? Como tem acontecido o trabalho de professores de Educação Física na Educação Infantil? Em quais aspectos o trabalho educativo desenvolvido por professores de Educação Física em instituição de Educação Infantil nos ensina sobre os limites e as possibilidades da Educação Física na educação de crianças no espaço-tempo da pré-escola? Qual tem sido a relação entre o trabalho de planejamento destes professores e a legislação vigente? O trabalho pedagógico tem acompanhado a realidade escolar?

Os questionários que retornaram foram insuficientes para responder as questões aqui formuladas e, analisando as respostas obtidas, percebemos uma limitação do procedimento adotado para produzir dados que contribuíssem com a pesquisa. Com base nas categorias formuladas, resultado da análise desses instrumentos, partimos para outra etapa que consideramos necessária e selecionamos uma Professora, a qual passaremos a denominar de Camilla<sup>5</sup> que, de acordo com os dados obtidos em seu questionário, demonstrou corresponder melhor com as questões envolvidas na pesquisa e possuir conhecimento dos referenciais encontrados na literatura da área. Os outros professores que participaram dessa etapa foram lacunares e/ou deixaram de responder ao que fora perguntado.

Baseamos em um reconhecimento das condições de trabalho dos professores de Educação Física no município e como tais condições poderiam ser contornadas sem perder o direcionamento pretendido para a investigação e sem abrir mão do contato com docentes, pois somente eles poderiam participar como sujeitos da presente pesquisa, prosseguimos com o trabalho com essa Professora selecionada, a partir da observação intensa e intensiva de sua prática, buscamos aprofundar nosso conhecimento sobre aspectos do trabalho do docente de Educação Física na Educação Infantil e de que forma são concretizadas estas ideias interpretadas na relação entre teoria e resposta de seu questionário no ambiente escolar.

Para desenvolver essa pesquisa pensamos na relação entre pesquisa e teoria, pois é na teoria que buscamos referências para realizar as reflexões necessárias. A teoria, concretizada pela pesquisa bibliográfica, por onde se começa um percurso investigativo,

---

<sup>5</sup> O nome dado a essa Professora é fictício; tal procedimento se justifica na ação de garantir a essa profissional e às instituições em que trabalha o anonimato que foi acertado para a participação na pesquisa.

apresenta também o estado da arte, que evidencia informações sobre o objeto de estudo pesquisado e as obras relacionadas à área existentes na comunidade científica.

De acordo com Carvalho et al. (2004), a pesquisa bibliográfica caracteriza-se pela investigação de referências bibliográficas na área em que será feita a pesquisa, com o intuito de saber se existem obras e publicações com perguntas e respostas semelhantes às questões propostas. Para Severino (2007), a documentação bibliográfica constitui um acervo de informações de uma determinada área do saber. Estas informações determinarão a definição de uma limitação que, para a comunidade científica relacionada à área, é interessante seu estudo para cobrir as lacunas deixadas e fornecer respostas. A consulta de fontes consiste na identificação das fontes documentais (documentos audiovisuais, documentos cartográficos e documentos textuais); na análise das fontes e no levantamento de informações importantes (reconhecimento das ideias que dão conteúdo semântico ao documento).

A teoria deve ser utilizada como referência para toda pesquisa, acompanhando a produção e a interpretação de dados desenvolvida pelo pesquisador. A partir da teoria ou do conhecimento já produzido, em um processo dialético, o pesquisador produz novas ideias. De acordo com González Rey (2002, p. 65),

A teoria é uma realidade em si mesma, representa um sistema orgânico, produzido e desenvolvido constantemente pelo pensamento humano por meio do qual se geram necessidades que representam fontes de tensão permanentes para o pesquisador. A teoria não representa uma dimensão supra-individual capaz de tornar algo sagrado, mas uma ferramenta do pensamento a ser questionada, o que por sua vez conduz a novas ideias.

Outra estratégia da pesquisa é o trabalho de campo que proporciona maior familiaridade com o problema, na tentativa de torná-lo explícito ou construir hipóteses sobre aspectos que caracterizam o problema da pesquisa. Conforme Lakatos e Marconi (2001, p. 186), a pesquisa de campo “consiste na observação de fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados a eles referentes e no registro de variáveis que se presume relevantes, para analisá-los”; pode envolver o emprego de questionários; entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; ou análise de exemplos que estimulem a compreensão e as observações.

Na presente investigação trabalhamos com o conceito de construção de dados e não apenas coleta de dados. González Rey (2005, p. 100) sustenta a ideia de não definir

a coleta de dados como uma etapa da pesquisa e afirma que “os dados não se coletam, mas se produzem e, [...] o dado é inseparável do processo de construção teórica no qual adquire legitimidade”. Os dados são, portanto, construídos a partir da problemática discutida e por meio dos métodos de investigação e de análise. De acordo com essa compreensão, destaca-se que

Pesquisa é um processo de criação e não de mera constatação. A originalidade da pesquisa está na originalidade do olhar. Os objetos não se encontram no mundo à espera de alguém que venha estudá-los. Para um objeto ser pesquisado é preciso que uma mente inquiridora, munida de um aparato teórico fecundo, problematiza algo de forma a constituí-lo em objeto de investigação. O olhar inventa o objeto e possibilita as interrogações sobre ele. Assim, parece que não existem velhos objetos, mas sim, olhares exauridos (COSTA, 2002, p. 152).

Neste sentido, para a construção de dados, iniciamos com a aplicação de um questionário, que, segundo Chizzotti (1991, p. 55)

[...] consiste em um conjunto de questões, sistemática e sequencialmente dispostas em itens que constituem o tema da pesquisa, com o objetivo de suscitar dos informantes respostas por escrito ou verbalmente sobre o assunto que os informantes saibam opinar ou informar.

O questionário desta pesquisa foi composto por cinco questões abertas, em que “apresenta-se a pergunta e deixa-se um espaço em branco para que a pessoa escreva sua resposta sem qualquer restrição” (GIL, 2008, p. 131). As questões tinham como objetivo buscar conhecimento sobre a formação dos docentes de Educação Física atuantes na área de Educação Infantil; a relação entre seus planejamentos e a legislação vigente para a Educação Infantil; a execução destes planejamentos de acordo com as estruturas disponíveis nas escolas e no município; quais são as reflexões dos professores sobre sua prática, como tal trabalho é realizado e as opiniões destes profissionais sobre o papel do componente curricular Educação Física dos currículos da Educação Infantil (O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido encontra-se em APÊNDICE D).

González Rey (2005, p. 41) destaca que o questionário é um dos instrumentos mais utilizados nas pesquisas antropossociais e está “associado ao estudo de representações e de crenças conscientes do sujeito, diante do qual esse sujeito constrói respostas mediadas por sua intencionalidade”. Mas esse autor alerta para a subjetividade presente nas respostas a um questionário, visto que “as respostas de uma pessoa a um questionário estão mediadas pelas representações sociais e pelas crenças dominantes no cenário social em que se aplica o instrumento” (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 41).

Na pesquisa qualitativa, o investigador pertence à determinada cultura, portanto, ele já inicia a pesquisa dotado de ideias, princípios e valores. Esses conhecimentos inerentes a ele podem ser um obstáculo para a compreensão de outra cultura, mas a partir de uma metodologia apropriada e coerente com seus questionamentos, o pesquisador deve saber fazer essa interpretação sem influenciar nos resultados.

A pesquisa qualitativa não se preocupa apenas com a produção de resultados, mas com todo o processo de realização da pesquisa; tal preocupação permite que as pesquisas sejam interpretadas e reinterpretadas de acordo com a percepção do fenômeno social que está sendo investigado. Por isso, a pesquisa social não pode ser desprovida de historicidade, afinal "as sociedades vivem o presente marcado por seu passado e é com tais determinações que constroem seu futuro, numa dialética constante entre o que está dado e o que será fruto de seu protagonismo" (MINAYO, 2009, p. 12).

González Rey (2002) também atribui a historicidade como condição fundante dos sujeitos envolvidos com a pesquisa, condição que não pode ser ignorada na pesquisa qualitativa; por isso considera que

[...] O sujeito é histórico, uma vez que sua constituição subjetiva atual representa a síntese subjetivada de sua história pessoal, e é social, porque sua vida se desenvolve na sociedade, e nela produz novos sentidos e significações que, ao constituir-se subjetivamente, se convertem em constituintes de novos momentos de seu desenvolvimento subjetivo. Por sua vez, suas ações na vida social constituem um dos elementos essenciais das transformações da subjetividade social (GONZÁLEZ REY, 2002, p. 38).

Este mesmo autor também destaca a importância da subjetividade do objeto de estudo nas pesquisas de caráter qualitativo. Para ele

Em primeiro lugar, a ciência não é só racionalidade, é subjetividade em tudo o que o termo implica, é emoção, individualização, contradição, enfim, é expressão íntegra do fluxo da vida humana, que se realiza através de sujeitos individuais, nos quais sua experiência se concretiza na forma individualizada de sua produção. [...] Sem implicação subjetiva do sujeito pesquisado, a informação produzida no curso do estudo perde significação e, portanto, objetividade, no sentido mais amplo da palavra (GONZÁLEZ REY, 2002, p. 28).

Essa característica da subjetividade é presente em todas as pesquisas sociais e demanda o processo reflexivo como recurso fundamental que permite construir e articular o conhecimento produzido. Com isso, este estudo foi pensado a partir de uma abordagem etnográfica, visto que um dos motivos para classificar uma pesquisa como etnográfica "[...]" diz respeito à noção de reflexividade, em que a subjetividade do

autor/pesquisador é assumida como um componente essencial da análise” (FONSECA, 1999, p. 61).

A pesquisa etnográfica é conceituada por Angrosino (2009, p. 30) como “a arte e a ciência de descrever um grupo humano – suas instituições, seus comportamentos interpessoais, suas produções materiais e suas crenças”. Esse autor destaca o papel do pesquisador, a necessidade deste participar subjetivamente da pesquisa, a partir da coleta de experiências humanas compartilhadas e a importância de utilizar várias delas para a composição da pesquisa. Triviños (1987, p. 121) define a etnografia como sendo o estudo da cultura; para ele, “a etnografia baseia suas conclusões nas **descrições** do real cultural que lhe interessa para tirar delas os **significados** que têm para as pessoas que pertencem a essa realidade” (grifos nossos). Desta forma, o pesquisador atua inserido na realidade que estuda, tentando compreendê-la.

Os métodos etnográficos são usados, em geral, “para estudar questões ou comportamentos sociais que ainda não são claramente compreendidos” (ANGROSINO, 2009, p. 36) ou “quando for importante conhecer a perspectiva das próprias pessoas sobre as questões” (ANGROSINO, 2009, p. 36). Este autor ressalta ainda que “a verdadeira etnografia depende da capacidade de um pesquisador de observar e interagir com as pessoas enquanto elas essencialmente executam suas rotinas do dia a dia” (ANGROSINO, 2009, p. 43).

A partir de um viés antropológico, Fonseca (1999, p. 58) destaca que “A etnografia é calcada numa ciência, por excelência, do concreto. O ponto de partida desse método é a interação entre o pesquisador e seus objetos de estudo, ‘nativos em carne e osso’” (grifos da autora). André (1995, p. 28) também aponta a interação entre o pesquisador e o objeto de estudo como característica da pesquisa etnográfica, para ela “o pesquisador é o instrumento principal na coleta e na análise dos dados” e o fato do pesquisador ser uma pessoa

[...] permite que ele responda ativamente às circunstâncias que o cercam, modificando técnicas de coleta, se necessário, revendo as questões que orientam a pesquisa, localizando novos sujeitos, revendo toda a metodologia ainda durante o desenvolvimento do trabalho. (ANDRÉ, 1995, p. 29).

Considerando essas afirmações, podemos inferir que na produção do conhecimento, que é um produto social, há uma interação entre sujeito e objeto, assim como o investigador, em sua condição histórico-social, com valores, princípios e história de vida que formam sua identidade, influencia na produção do conhecimento, a

sociedade também participa desse processo de produção de conhecimento com suas ações, construções, instituições e valores. Portanto, é preciso compreender essa relação entre pesquisador e seu campo de estudos durante a investigação.

Esses autores supracitados confirmaram a necessidade de modificar a direção da investigação para conseguirmos, a partir da etnografia, respostas coerentes com nossos questionamentos. Buscamos obter mais e diferentes informações por meio da observação intensiva da prática educativa de uma Professora de Educação Física. E, então, fomos capazes de ampliar a interação entre as Pesquisadoras e a Professora pesquisada, cujas realidades puderam ser consideradas durante o desenvolvimento da pesquisa.

Creswell (2007, p. 188) ressalta o papel fundamental do pesquisador e sua importância no desenvolvimento da pesquisa. Para este autor, “a pesquisa qualitativa é uma pesquisa interpretativa, com o investigador geralmente envolvido em uma experiência sustentada e intensiva com os participantes”. González Rey (2002) também ressalta o caráter interativo e construtivo do processo de produção de conhecimento, atributos reconhecidos de uma epistemologia qualitativa que

[...] enfatiza que as relações pesquisador-pesquisado são uma condição para o desenvolvimento das pesquisas nas ciências humanas e que o interativo é uma dimensão essencial do processo de produção de conhecimentos, um atributo constitutivo do processo de estudo dos fenômenos humanos (GONZÁLEZ REY, 2002, p. 34).

Na prática escolar, a pesquisa etnográfica “permite reconstruir os processos e as relações que configuram a experiência escolar diária” (ANDRÉ, 1995, p. 41). Esta mesma autora afirma que o processo investigativo da sala de aula é feito por meio de “observação direta das situações de ensino-aprendizagem, assim como por meio da análise do material didático utilizado pelo professor e do material produzido pelo aluno” (ANDRÉ, 1995, p. 44). A realidade do local da investigação, o momento histórico, as práticas políticas desenvolvidas, até mesmo gestões governamentais influenciam no desenvolvimento da prática escolar.

Outra dimensão fundamental no estudo das questões do cotidiano da escola é a sociopolítica/cultural, que se refere ao contexto sociopolítico e cultural mais amplo, ou seja, aos determinantes macroestruturais da prática educativa. Esse âmbito de análise inclui uma reflexão sobre o momento histórico, sobre as forças políticas e sociais e sobre as concepções e os valores presentes na sociedade (ANDRÉ, 1995, p. 44).

Optamos por desenvolver a investigação no ambiente escolar, considerando a realidade da instituição e convivendo com sujeitos participantes da escola; tendo em vista que somente os professores, no âmbito de seu trabalho educativo, nos podem informar sobre a prática pedagógica dos professores de Educação Física na Educação Infantil.

Mas seria um engano igualmente ingênuo reduzir a realidade àquela dimensão que diz respeito a nossa presença. Ousamos imaginar que existe vida social além da situação pesquisador-pesquisado e - quem sabe - além da relação dominante-dominado (ou, pelo menos, algo que não se explica só em função dela). A relação entre iguais também nos interessa e o método etnográfico tem a pretensão de ir atrás dela. (FONSECA, 1999, p. 65)

Devemos, numa perspectiva qualitativa da pesquisa, considerar os elementos do meio social estudado além da relação entre o pesquisador e o pesquisado e, assim, apoiando-nos no conhecimento desses elementos buscar compreender aspectos específicos e significativos da realidade pesquisada, numa postura e busca investigativas que favoreça uma compreensão mais ampla do problema investigado.

## **1.2 O processo de observação participante com a Professora Camilla e suas duas turmas de estudantes**

A Professora Camilla tinha 50 anos no momento da pesquisa, é solteira e não tem filhos, trabalha em duas escolas, nos períodos da manhã e tarde. Na escola onde foi feita a observação para a presente pesquisa, suas aulas eram todas no período da manhã. Sua formação inicial envolveu dois cursos distintos. A primeira graduação foi em Ciências Contábeis, finalizada no ano de 1998 e pós-graduação em Controladoria, finalizada em 2004, área em que trabalhou durante vinte anos, de 1986 até 2010, mesmo considerando sua atração pela área da Educação Física, desejo inicialmente adiado devido à dificuldade de tempo para realizar o curso de graduação em Educação Física que era oferecido em turno integral, situação que a impossibilitava de trabalhar. Assim, após anos trabalhando na área financeira como assistente administrativo e analista financeiro, Camilla conseguiu sua estabilidade para cursar a formação em Educação Física, graduação que passou a ser oferecida em turno noturno por algumas universidades particulares em Uberlândia.

Então, a partir do ano de 2008, com 42 anos de idade, buscou a formação em Educação Física (de 2008 a 2011) e pós-graduação em Gestão Ambiental (de 2013 a 2014) numa instituição de ensino superior privada da cidade, vinculando, neste último curso, a Educação Física com o meio ambiente. Desde então, em sua trajetória, lecionou no ensino fundamental durante 2 anos e constatou que a faixa etária atendida nesse nível de escolaridade era incompatível com suas pretensões, o que propiciou sua permanência apenas na Educação Infantil desde então. Outros aspectos que motivaram sua afinidade com crianças pequenas atendidas na Educação Infantil foram a presença de sobrinhos em sua vida e de uma supervisora da Educação Infantil com quem trabalhou, que a incentivou e a auxiliou na empreitada de dedicar-se às crianças pequenas.

Desta forma, Camilla trabalha na Educação Infantil há 5 anos, em dois EMEIs da RME/UDI, um no turno da manhã e o outro no turno da tarde, por quatro dias na semana (e alguns sábados já estipulados no calendário escolar, em que os funcionários são convocados para reuniões pedagógicas ou para dias letivos que repõem recessos próximos a feriados).

De acordo com o que esclarecemos anteriormente, com base nas respostas aos questionários, selecionamos uma Professora para conhecer melhor o trabalho educativo realizado. Diante dessa decisão, o primeiro passo para concretizá-la foi entrar em contato com a docente selecionada para apresentar nosso estudo e garantir sua participação, permitindo que realizássemos observações de seu cotidiano com as crianças na instituição de Educação Infantil em que trabalhava.

Apesar de Camilla trabalhar em duas escolas da RME/UDI, optamos por efetivar a observação na escola onde o questionário foi respondido por ela, pois o recebemos por meio da gestora desta escola. Conversando com a Professora Camilla, ela nos informou que não respondeu ao questionário enviado para a outra escola, pois o instrumento continha as mesmas questões. O que Camilla não considerou foram as diferenças entre as realidades de cada escola que poderiam ser destacadas em algumas respostas.

Também nessa etapa, A SME/UDI permitiu a investigação em escolas de sua responsabilidade (ANEXOS B e C) e o processo foi desenvolvido com a concordância da direção da escola e da Professora, que assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE D). Nessa fase, o primeiro contato com ela foi feito em 01/06/2016, por meio de encontro pessoal na instituição, e assim ficou combinado que as observações seriam realizadas em uma turma com crianças de 4 anos (1º período) e

uma turma com crianças de 5 anos (2º período), únicas turmas destas faixas etárias nessa escola.

Iniciamos, então, uma etapa de observação de aulas dessa docente, em 03/06/2016 com o intuito de investigar como é realizada a sua prática educativa na Educação Física e qual é a relação que podemos estabelecer entre a prática desenvolvida por ela e os elementos fundamentais do trabalho com a Educação Física na educação, especialmente na educação de crianças pequenas. Esta Professora foi escolhida para explorar/aprofundar aspectos que o questionário não nos permitiu, visto que

A expressão individual do sujeito adquire significação conforme o lugar que pode ter em determinado momento para a produção de ideias por parte do pesquisador. A informação expressa por um sujeito concreto pode converter-se em um aspecto significativo para a produção de conhecimento, sem que tenha de repetir-se necessariamente em outros sujeitos. Ao contrário, seu lugar no processo teórico pode legitimar-se de múltiplas formas no curso da pesquisa. A legitimação do conhecimento se produz pelo que significa uma construção ou um resultado em relação às necessidades atuais do processo de pesquisa (GONZÁLEZ REY, 2002, p. 35).

Gil (2008, p. 110) define a observação como “o uso dos sentidos com vistas a adquirir os conhecimentos necessários para o cotidiano”; neste caso, o cotidiano referido é o das aulas de Educação Física de uma escola de Educação Infantil. Angrosino (2009, p. 56) conceitua observação como “o ato de perceber as atividades e os inter-relacionamentos das pessoas no cenário de campo através dos cinco sentidos do pesquisador” e também como “o ato de perceber um fenômeno, muitas vezes com instrumentos, e registrá-lo com propósitos científicos” (ANGROSINO, 2009, p. 74). Ele sugere que a observação deve parecer objetiva, desprovida de preconceitos e interpretações e cuidadosamente ética.

Assim, a observação é pensada como uma estratégia de construção de dados, em que o pesquisador pode assumir um papel de membro participante do grupo estudado, para integrar-se à vida do grupo e envolver-se com as pessoas observadas, sendo desta forma chamada de observação participante, definida pelo autor como “um processo de aprendizagem por exposição ou por envolvimento das atividades cotidianas ou rotineiras de quem participa no cenário da pesquisa” (ANGROSINO, 2009, p. 76).

Para André (1995, p. 28), “a observação é chamada de participante porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado”. Conforme Gil (2008, p. 113), a observação participante “consiste na participação real do conhecimento na vida da

comunidade, do grupo ou de uma situação determinada. Neste caso, o observador assume, pelo menos até certo ponto, o papel de um membro do grupo" (GIL, 2008, p. 113). Da mesma maneira, podemos dizer que "a observação participante deve ser entendida como um processo: o pesquisador deve ser cada vez mais um participante e obter acesso ao campo de atuação e às pessoas" (VIANNA, 2003, p. 52).

Angrosino (2009, p. 46) defende que a observação participante "significa que você enquanto pesquisador está interagindo diariamente com as pessoas em estudo". Assim, ele ressalta a subjetividade e a necessidade do pesquisador conhecer a si mesmo, e sugere que as circunstâncias da pesquisa sejam escolhidas de acordo com o entendimento que se tem de si mesmo, pois adaptação a outras realidades leva tempo e provoca desgastes desnecessários, mas o pesquisador deve estar preparado para conformar-se às normas da comunidade estudada e analisar o que é capaz de controlar ou não. Portanto, devido à colaboração, nos termos de um diálogo, entre a Pesquisadora e a Professora, e a proximidade da Pesquisadora com o meio estudado, uma vez que a Pesquisadora também é professora, podemos classificar a observação realizada como participante.

A instituição de Educação Infantil em questão se situa em um bairro de classe média e sua localização é próxima à Prefeitura Municipal de Uberlândia, é também rodeada por estabelecimentos comerciais, um prestigiado shopping da cidade, um hipermercado, postos de combustível e grandes avenidas usufruídas pela população de Uberlândia. A escola funciona em dois turnos (manhã e tarde) e atende um total de 430 crianças. Possui 90 profissionais, dos quais 37 são docentes e 4 destes ministram aulas de Educação Física.

Nas escolas da RME/UDI, a Educação Física é composta por duas aulas de 50 minutos por semana para cada turma, no caso das turmas observadas, suas duas aulas eram realizadas no mesmo dia, consecutivamente. Na presente investigação foram observadas duas turmas, uma turma com crianças de 4 anos (1º período); e uma turma com crianças de 5 anos (2º período). A turma de 1º período tinha suas aulas nas terças-feiras, entre 09:45h e 11:15h, e a turma de 2º período nas sextas-feiras, entre 08:40h e 10:35h. Observamos oito aulas de 50 minutos em cada turma, resultando em um total de dezesseis aulas observadas durante vinte e nove dias de trabalho da Pesquisadora na escola, entre os dias 03/06/2016 até o dia 01/07/2016.

Durante as aulas, a Pesquisadora desenvolvia algumas anotações para orientá-la na elaboração das Notas de Campo, tarefa esta que era desenvolvida algumas horas após

as aulas observadas naquele dia. Foi um período de tempo suficiente para produzir respostas para os questionamentos da pesquisa na convivência com os sujeitos da escola, especialmente acompanhando as experiências da Professora de Educação Física com crianças da Educação Infantil. Se, por um lado, não esgota todas as questões significativas da pesquisa, foi um tempo qualitativo para a investigação.

A turma do 1º período contava com vinte e quatro alunos, mas a frequência média nos dias de aula de Educação Física era de dezoito alunos. A sala de aula dessa turma possuía, além de mesas e cadeiras, um quadro branco, o alfabeto colado na parede com uma ilustração de um palhaço em cada lado, ganchos para armazenar as mochilas dos alunos, caixas com brinquedos, revistas, um calendário, alguns trabalhos pendurados na parede ao fundo, um painel para representar quantos alunos compareceram à aula, colchonetes empilhados em um canto e um armário para a professora regente.

A turma do 2º período possuía vinte e oito alunos, mas a frequência média nos dias de aula de Educação Física era de quatorze dos mesmos. A sala de aula dessa turma também possuía, além de mesas e cadeiras, um quadro branco, o alfabeto colado na parede com as fotos dos alunos nas letras correspondentes às suas iniciais, ganchos para armazenar as mochilas dos alunos, caixas com brinquedos e revistas, um calendário, um painel com as regras da sala, outro com livros encaixados em bolsos plásticos (chamado de cantinho da leitura), outro painel com as datas de aniversários dos alunos da sala, colchonetes empilhados em um canto, um armário para a professora regente e trabalhos realizados pelos alunos pregados na parede.

Após a adaptação e conhecimento do local da observação, a inserção neste contexto foi facilitada pela familiaridade da Pesquisadora com o meio em que estava inserida. Apesar desta familiaridade ser presente, apresentando certo envolvimento e entendimento das situações vivenciadas com a Professora e/ou relatadas por ela, o que poderia causar parcialidade na coleta e interpretação dos dados e comprometer a pesquisa, seguimos a orientação da atenção seletiva, em que o observador no exercício de sua função “[...] seleciona, previamente, qual seu centro de atenção, ou quais os aspectos a enfocar, a fim de que não se fixe em aspectos menos relevantes em detrimento de outros bem mais importantes para os objetivos da pesquisa” (VIANNA, 2003, p. 89).

Nesse sentido, nossa atenção inicial nos momentos de observação foi direcionada para os aspectos do cotidiano de trabalho da Professora relacionado com as

questões da pesquisa, por exemplo: O trabalho pedagógico tem acompanhado a realidade escolar? Como são utilizados os materiais e os espaços citados em seu questionário? Quais abordagens metodológicas são utilizadas para realizar as aulas? De que forma as aulas de Educação Física na Educação Infantil podem contribuir para o desenvolvimento das crianças?

No entanto,

É importante lembrar que o observador é parte de uma realidade social e suas percepções são, em grande parte, afetadas, condicionadas pelo contexto em que se encontra, não havendo, *ipso facto*, observações inteiramente isentas, com uma validade irrestrita, uma validade que se possa dizer total. Uma observação, por mais bem feita que seja, nunca apresenta total neutralidade, face à intermediação do próprio observador (VIANNA, 2003, p. 65).

Mediante a subjetividade presente nas observações, pretendemos contrapô-la com a elaboração de Notas de Campo elaboradas após o trabalho de observação; nessas Notas que produzimos, buscamos descrever situações encontradas e refletir sobre elas no tocante às questões da pesquisa e também para compreender o alcance de nosso envolvimento com as atividades observadas.

As aulas observadas eram de 50 minutos cada, porém, por serem aulas consecutivas (chamadas de aulas geminadas) eram assistidas duas aulas por dia, ambas ficavam registradas na mesma Nota de Campo. Como foram assistidas oito aulas em cada turma, temos um total de quatro Notas para cada turma. Bogdan e Biklen (1994, p. 152) definem as Notas de Campo em dois tipos de procedimentos:

O primeiro é descritivo, em que a preocupação é a de captar uma imagem por palavras do local, pessoas, ações e conversas observadas. O outro é reflexivo - a parte que apreende mais o ponto de vista do observador, as suas ideias e preocupações.

Ao escrever as Notas de Campo procedemos, então, a um registro detalhado dos eventos, comentários, espaço físico e todos os elementos que envolveram as aulas. Bogdan e Biklen (1994, p. 172) também destacam que “[...] as notas de campo devem ser detalhadas e descritivas, mas não devem assentar nas suposições que o investigador faz acerca do meio”. Neste sentido, um esboço com a evolução dos fatos era formulado durante a observação e, nas horas seguintes, as Notas de Campo eram elaboradas, sendo orientadas pelos esboços ou anotações realizadas durante as observações.

Após o período de observações das aulas, depois que lemos e relemos as Notas produzidas, buscamos verificar o que havíamos apreendido, de acordo com a

problemática da pesquisa, na convivência com a Professora Camilla nos momentos de suas aulas e constatamos que ainda deveríamos conversar com a Professora sobre o que vivenciamos durante as aulas; por isso formulamos algumas perguntas e realizamos uma entrevista (APÊNDICE E) com a Professora Camilla.

A entrevista é considerada “[...] um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional” (LAKATOS; MARCONI, 2001, p. 195). Encontramos em Angrosino (2009, p. 61) o conceito de entrevista como “[...] um processo que consiste em dirigir a conversação de forma a colher informações relevantes”. Assim, a entrevista é interativa, feita em profundidade e deve adentrar questões que ainda não foram respondidas, pois para este autor “As entrevistas são uma extensão lógica da observação” (ANGROSINO, 2009, p. 61) e, como destaca André (1995, p. 28), “As entrevistas têm a finalidade de aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados”.

A entrevista com a Professora Camilla foi feita em dois encontros, nos dias 28/06/2016 e 01/07/2016, no local de trabalho, em seus momentos sem aulas, chamados de Módulo II<sup>6</sup>, normalmente destinados à elaboração de planejamento e preenchimento de diários. O primeiro contato dispensou apresentações da Pesquisadora, pois a mesma já estava envolvida na observação de suas aulas; nessa oportunidade de encontro, representada na entrevista, foi possível oferecer maiores explicações sobre a pesquisa, a entrevista e seus objetivos, assegurando a permissão para gravação em áudio daquela conversa. A técnica utilizada nesta fase foi a entrevista semi-estruturada. De acordo com Triviños (1987, p. 146)

Podemos entender por *entrevista semi-estruturada*, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa. É útil esclarecer, para evitar qualquer erro, que essas perguntas fundamentais que constituem, em parte, a entrevista semi-estruturada, no enfoque qualitativo, não nasceram a priori. Elas são

---

<sup>6</sup> Na RME/UDI, o termo Módulo I é denominado para os horários de aula com alunos, o Módulo II consiste nos horários sem alunos para elaboração de planejamento, preenchimento de diários e orientação com a supervisora, e devem ser realizados na escola. Há também o Módulo III, que são horários para realizar outras atividades como cursos ou formação continuada, mas podem ser realizados fora da escola. Como dizem os documentos orientadores das reuniões escolares, o Módulo III pode ser realizado “onde melhor lhe convier”.

resultados não só da teoria que alimenta a ação do investigador, mas também de toda a informação que ele já recolheu sobre o fenômeno social que interessa, não sendo menos importantes seus contatos, inclusive, realizados na escolha das pessoas que serão entrevistadas. (grifos do autor).

Neste caso, questionamentos levantados durante todos os processos da pesquisa resultaram em um diálogo com a Professora Camilla em duas ocasiões. Uma vez que reunimos muitas informações sobre a prática pedagógica do Professor de Educação Física na Educação Infantil buscamos organizá-las visando a construir a análise que apresentamos no próximo capítulo da pesquisa.

Para análise dos dados pautamo-nos por procedimentos da análise interpretativa, a partir da técnica da análise de conteúdos. Bardin (2011, p. 47) define a análise de conteúdos como

[...] 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 (complementos do autor).

Desta forma, os dados que produzimos foram lidos e analisados em três fases parcialmente consecutivas, de acordo com os procedimentos da análise de conteúdos: 1- uma pré-análise onde o pesquisador reúne e (re)lê todo as informações produzidas na pesquisa e assim adquire um conhecimento do conjunto de dados produzidos, tal movimento permite-lhe inclusive constatar as limitações dos procedimentos e técnicas utilizadas por ele de acordo com as questões que guiaram a investigação; 2- a exploração do material e tratamento dos resultados, momento em que o pesquisador tenta combinar as informações da pesquisa afim de responder os questionamentos apresentados; também é o momento em que em posse das respostas obtidas pode rever as perguntas feitas; e 3- a inferência e a interpretação dos conteúdos organizados anteriormente, momento em o pesquisador pode discutir melhor, com mais criticidade, o alcance dos resultados de pesquisa produzidos (BARDIN, 2011).

Para Severino (2007, p. 59), “Interpretar, em sentido restrito, é tomar uma posição própria a respeito das ideias enunciadas [...]. Para realizar a interpretação, é necessário ter conhecimento dos dados e realizar uma crítica, “a formulação de um juízo crítico” (SEVERINO, 2007, p. 59). González Rey (2002, p. 31) a esse respeito destaca que,

O conhecimento é uma produção construtiva-interpretativa, isto é, o conhecimento não é uma soma de fatos definidos por constatações imediatas do momento empírico. Seu caráter interpretativo é gerado pela necessidade de dar sentido a expressões do sujeito estudado, cuja significação para o problema objeto de estudo é só indireta e implícita. A interpretação é um processo em que o pesquisador integra, reconstrói e apresenta em construções interpretativas diversos indicadores obtidos durante a pesquisa, os quais não teriam nenhum sentido se fossem tomados de forma isolada, como constatações empíricas.

O confronto das ideias com a(s) teoria(s) de referência também faz parte da análise e interpretação das informações; tal confronto é um processo orientado pelos dados construídos, desenvolvido por meio da reflexão. De acordo com González Rey (2002, p. 60),

As categorias são instrumentos do pensamento que expressam não só um momento do objeto estudado, mas o contexto histórico-cultural em que esse momento surge como significado e, com ele, a história do pesquisador, que é elemento relevante na explicação de sua sensibilidade criativa. Como processo plurideterminado, a teoria alcança uma forma singular de expressão nas ciências antropossociais, pelo fato de que o objeto é de idêntica natureza à do pesquisador, que produz pensamento não só a partir de sua posição diante do outro, mas também a partir de sua posição diante de si mesmo.

O modelo de análise aqui apresentado tem como base a dialética, que se fundamenta no conceito de que a realidade e seus elementos constitutivos se movimentam de acordo com uma dinâmica própria. Isso quer dizer que “[...] toda realidade social gera, por dinâmica interna própria, seu contrário, ou as condições objetivas e subjetivas para sua superação” (DEMO, 1995, p. 91). Neste sentido, González Rey (2002, p. 57) destaca que

O lugar que outorgamos à comunicação no desenvolvimento metodológico da pesquisa qualitativa leva a atribuir uma posição diferente ao pesquisador e aos sujeitos pesquisados. O pesquisador, além de ser um sujeito participante, posição defendida pelas diferentes modalidades de pesquisa etnográfica, converte-se em sujeito intelectual ativo durante o curso da pesquisa. Não só participa nas relações, mas produz ideias à medida que surgem elementos no cenário da pesquisa, as quais confronta com os sujeitos pesquisados em um processo que o conduz a novos níveis de produção teórica; esta última acompanha o processo empírico em todo momento e não está limitada à informação produzida pelos instrumentos; ao contrário, o pesquisador a adota como um momento do processo geral de produção de conhecimento.

Portanto, “O pesquisador, como sujeito, produz ideias ao longo da pesquisa, em um processo permanente que conta com momentos e integração e continuidade de seu próprio pensamento, sem referências identificáveis no momento empírico” (GONZÁLEZ REY, 2002, p 33). Este autor também ressalta que

A interpretação é um processo diferenciado que dá sentido a diferentes manifestações do estudado e as converte em momentos particulares do processo geral, orientado à construção teórica do sujeito, em sua condição de sujeito social, como pode ser a família, a comunidade, a escola, ou de sujeito individual (p. 32).

É neste contexto de análise reflexiva e dialética que buscamos desenvolver esta investigação. Pensar os sujeitos da pesquisa, Professora e Pesquisadora, como seres dotados de histórias, conhecimentos, experiências, opiniões, enfim, seres histórico-sociais inseridos em determinados meios com determinados processos históricos, sociais, culturais e políticos.

## 2 A FORMAÇÃO DOCENTE EM QUESTÃO: o lugar da reflexão na prática pedagógica

A formação na graduação, na área da Educação, não é considerada suficiente para a entrada e permanência do profissional no mercado de trabalho. Autores como Caparroz e Bracht (2007); Debortoli, Linhales e Vago (2001/2002); Lüdke e Cruz (2005) e Mendes (2005) analisam e discutem a situação encontrada nos cursos de formação inicial no país; tais trabalhos concluem que, além dos questionamentos gerados pela falta de experiência, professores recém-formados encontram problemas no exercício da profissão em função de lacunas deixadas pela formação inicial.

Nos cursos da área de Educação Física, os currículos tendem a enfatizar a aptidão física em detrimento dos conhecimentos pedagógicos. Podemos destacar, neste sentido, que

Sabemos que a formação de professores de Educação Física encontra-se, ainda, bastante impregnada por uma lógica instrumental que supervaloriza o desenvolvimento de competências e habilidades técnicas sustentadas pelo paradigma da aptidão físico-esportiva. (DEBORTOLI; LINHALES; VAGO, 2001/2002, p. 97)

Após a formação inicial, em seus primeiros anos de carreira, muitos professores de Educação Física deparam-se com dificuldades em relação à didática e metodologia de ensino deste componente curricular. Caparroz e Bracht (2007, p. 23) encontraram críticas aos cursos de formação de professores “por não estarem preparando os futuros profissionais para operarem tarefas primordiais do trabalho docente”. Estes autores também identificaram comunidades na *internet* em que são observadas questões como:

[...]‘o que ensinar’, ‘por que ensinar’, ‘como ensinar’, ‘como trabalhar em dias de chuva’, ‘como lidar com a indisciplina dos alunos’, ‘como tratar a violência nas aulas’, ‘o que fazer diante do desinteresse dos alunos nas aulas’, ‘como desenvolver o planejamento de ensino’, ‘como trabalhar a educação física em escolas de periferia’, entre tantas outras. (CAPARROZ; BRACHT, 2007, p. 22, grifos dos autores).

Mesmo levando em consideração tais questionamentos, entendemos que cursos de Licenciatura não conseguem suprir todas as necessidades de aprendizado de um profissional; entretanto, acreditamos que tais cursos podem ensinar a seus estudantes

sobre a necessidade de serem estudantes e pesquisadores reflexivos e assim construirão sua própria prática.

Para Severino (2007, p. 22),

[...] o ensino superior, tal qual se consolidou historicamente, na tradição ocidental, visa atingir três objetivos, que são obviamente articulados entre si. O primeiro objetivo é o da formação de profissionais das diferentes áreas aplicadas, mediante o ensino/aprendizagem de habilidades e competências técnicas; o segundo objetivo é o da formação do cientista mediante a disponibilização dos métodos e conteúdos de conhecimento das diversas especialidades do conhecimento; e o terceiro objetivo é aquele referente à formação do cidadão, pelo estímulo de uma tomada de consciência, por parte do estudante, do sentido de sua existência histórica, pessoal e social.

Desta forma, o objetivo dos cursos de Ensino Superior não é apenas a formação acadêmica e a instrução dos conteúdos específicos de cada curso, mas também a inserção na pesquisa e a formação de habilidades e competências que preparam o aluno para ter consciência de seu papel profissional e pessoal na sociedade, sua inserção política, histórica e social,

[...] neste objetivo (**relativo a formação do cidadão**), está em pauta levar o aluno a entender sua inserção não só em sua sociedade concreta, mas também no seio da própria comunidade. Trata-se de despertar no estudante uma consciência social, o que se busca fazer mediante uma série de mediações pedagógicas presentes nos currículos escolares e na interação educacional que, espera-se, ocorra no espaço/tempo universitário. (SEVERINO, 2007, p. 22, acréscimos nossos).

Na formação em nível superior, o processo ensino-aprendizagem tem como finalidade a construção de conhecimentos que articulam os três objetivos formativos anteriormente apresentados, pois esse processo “é a implementação de uma equação de acordo com a qual educar (ensinar e aprender) significa conhecer; e conhecer, por sua vez, significa construir o objeto; mas construir o objeto significa pesquisar” (SEVERINO, 2007, p. 25).

Assim, faz-se necessário sublinhar que a pesquisa torna-se fundamental para o processo ensino-aprendizagem; mas formar o pesquisador requer superar a prática pedagógica tradicional, estimulada pela transmissão passiva de saberes e instigar a capacidade de análise e reflexão das informações apreendidas. É nesse sentido que o ensino caracterizado pela transmissão passiva de conhecimentos vem sendo repensado,

visto que a formação baseada nesta conduta não favorece o desenvolvimento da qualidade de pesquisador. Desta forma,

A escola, enquanto instituição que outrora transmitia conceitos estáveis, noções que eram passadas de geração em geração, agora se encontra na obrigação de mudar os seus procedimentos, com a incumbência de absorver essas transformações e lidar com os novos modos de pensar e agir decorrentes das modernas tecnologias. Perante as mudanças tecnológicas, a escola está sendo repensada no seu papel formativo e informativo; a partir disso, a função do professor também está sendo revisada (DE LA ROCA, 2012, p. 4).

Desta maneira, o papel tradicional do professor como transmissor de conhecimentos vem sendo reconsiderado, questionando-se, assim, sua própria identidade profissional; a profissão docente, em sua complexidade, vem sendo discutida no meio acadêmico a partir de indagações que envolvem sua identidade. As funções da escola e do professor são diretamente afetadas por mudanças na sociedade, principalmente pela presença de recursos tecnológicos e pela crescente complexificação das relações sociais. Essa complexidade social requer que o profissional da educação seja cada vez mais um profissional que seja capaz de refletir a partir de suas vivências na prática.

O professor deve participar de todo o processo educativo, refletindo sobre sua própria realidade. Caparroz e Bracht (2007, p. 29) afirmam que “a realidade que a prática expressa deve alimentar a didática por meio da reflexão num contínuo exercício de prática-reflexão-prática... e não o contrário”. Para utilizar sua experiência como referência para suas reflexões, os professores podem realizar indagações sobre a mesma; afinal, de acordo com Hernández e Sancho (2006/2007, p. 10), “é a indagação sobre suas experiências significativas que lhes permite [aos professores] não apenas constituir-se como autores, mas também aprender consigo mesmos e com os outros” (acréditos nossos). Assim, o docente pode construir uma trajetória, uma identidade profissional, a partir das suas interações sociais e de sua práxis. Entretanto, essa identidade não pode ser definitiva, “o docente de hoje deve estar atento a todas as alterações – econômicas, sociais, familiares, tecnológicas – que mudaram e estão mudando o mundo” (DE LA ROCA, 2012, p. 14).

Sobre a identidade docente, Martins (1996) destaca que os momentos de luta dos professores fazem parte da transformação social e, portanto, as contradições da prática conduzem os docentes à produção de novos conhecimentos e novas teorias, considerando a realidade como indicadora de novas experiências e ações; daí a

importância da prática educativa como elemento central no trabalho docente e a necessidade da prática vir acompanhada com reflexão, tal como nos sugere Constantino (2011, p. 63):

Dante da temporalização moderna da sociedade, e da concretização de práticas educativas mais alienantes do que produtoras de significados, o desafio educacional vincula-se à urgente reflexão crítica sobre a prática pedagógica e sobre a prática de todos os agentes envolvidos na ação educativa, demanda o posicionamento da escola enquanto gestora, e não, transmissora do conhecimento, demanda a pedagogia que rompa com questões inveteradas, provocando a desordenação tão necessária para a reordenação, para a ação pedagógica transcendente que vai além do estabelecido, que reflete e ressignifica sua ação para a constante reconstituição da mesma.

Nesse sentido, o papel da escola e do professor está além de deter e transmitir conhecimentos. A trajetória profissional e a identidade docente se fazem por meio de um processo reflexivo que busca produzir conhecimentos. Para isso, é imprescindível a relação com a teoria, as experiências e interações sociais. Francelino, Figueiredo e Andrade Filho (2014, p. 608) afirmam que cabe aos professores

[...] a responsabilidade e o compromisso em articular situações que favoreçam trocas de experiências e vivências relacionadas com o âmbito profissional, planejamentos individuais e coletivos, interações entre os profissionais da educação que atuam de forma a compartilhar as práticas desenvolvidas na unidade de ensino, bem como provocar reflexões sobre as práticas cotidianas efetivadas, perspectivando a produção de conhecimento que reoriente a prática pedagógica.

Contudo, nos dias atuais, na educação muitas vezes constatamos uma ausência do processo de reflexão crítica sobre a prática. Tardif (2002, p. 40) apresenta os professores em sua relação com os saberes como “[...] ‘transmissores’, de ‘portadores’ ou de ‘objetos’ de saber, mas não de produtores de um saber ou de saberes que poderiam impor como instância de legitimação social de sua função e como espaço de verdade de sua prática” (grifos do autor); também destaca que “[...] o corpo docente não é responsável pela definição nem pela seleção dos saberes que a escola e a universidade transmitem” (TARDIF, 2002, p. 40).

Essa situação constatada por Tardif (2002) se faz presente nos cursos de formação docente, uma vez que os futuros professores não participam da seleção dos saberes curriculares transmitidos pelas instituições de ensino; assim, os conhecimentos são produzidos e transmitidos por dois grupos distintos e os docentes da Educação Básica afastam-se, cada vez mais, da produção do conhecimento científico que orienta

sua prática. Essa definição de tarefas especializadas é criticada por Tardif (2002, p. 35), pois “todo saber implica um processo de aprendizagem e de formação”; portanto, esses dois grupos de atividades não podem coexistir como tarefas distintas, pois a relação de complementaridade entre produção e ensino dos saberes materializa-se por meio de uma reflexão crítica dos docentes.

Conforme uma pesquisa feita com professores de cursos de licenciatura, os formadores de professores reconhecem que para favorecer a pesquisa na formação superior é necessário que ela seja assumida como um princípio básico na proposta curricular e não apenas para alunos que têm bolsa de iniciação científica; sendo assim, os alunos poderiam ser estimulados a ter mais contato com a pesquisa durante a formação acadêmica (LÜDKE; CRUZ, 2005), mantendo a postura de pesquisadores durante sua docência.

No entanto, “o princípio da indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão na universidade, muito embora deva fazer parte dos cursos de graduação, ainda tem sido mais desenvolvido na pós-graduação” (CARTAXO, 2013, p. 14). Os programas de iniciação científica nos cursos de graduação são uma tentativa importante para tentar reverter tal situação, entretanto, a pesquisa segue sendo uma prática característica da pós-graduação.

Desta maneira, comprehende-se que cursos de graduação do país estão formando profissionais despreparados para produzir referências e teorizar sobre sua prática; o professor torna-se, assim, um executor de métodos pensados por outros pesquisadores, desconsiderando o contexto de sua própria prática pedagógica. No entanto, permanece sendo muito importante o professor perceber-se como autor de sua docência e produzir referências para desenvolver sua autonomia pedagógica; tal exigência se justifica pelo fato de que

[...] reconhecer sua autoridade docente leva o professor a buscar compreender e construir sua autoria docente que se baseia constantemente no processo contínuo de ação-reflexão-ação no cotidiano da prática pedagógica, em que o professor necessita perceber-se como construtor desta e não como seu mero executor (CAPARROZ; BRACHT, 2007, p. 31).

Para desenvolver nos estudantes dos cursos de licenciatura a capacidade de pesquisa torna-se necessário a maior participação dos saberes filosófico-pedagógicos e metodológicos nos currículos dos cursos de formação superior; uma vez que tais cursos ainda enfocam os componentes curriculares relacionados aos conteúdos técnicos e

específicos da área de formação. Essa ausência de saberes filosóficos, pedagógicos e metodológicos é uma crítica presente em estudos como o de Lüdke e Cruz (2005, p. 93) que se referem à estrutura tradicional de formação curricular nos seguintes termos:

[...] reforça o predomínio da formação dos conteúdos em relação à formação pedagógica, provocando a separação entre as duas dimensões e, geralmente, considerando a licenciatura como um apêndice do bacharelado. Essa dinâmica revela sinais do modelo da racionalidade técnica, predominante na organização dos currículos de formação de professores. Sob o ponto de vista dessa racionalidade, calcada na separação entre teoria e prática e na supervalorização da área do conhecimento específico que se vai ensinar, a solução para os problemas que perpassam a ação docente está posta pela teoria, bastando, simplesmente, a sua aplicação.

Esse quadro pode ser observado nos cursos de Licenciatura em Educação Física. Mendes (2005) revela que, nesses cursos, observa-se o predomínio de disciplinas relacionadas ao caráter tecnicista da profissão, às áreas biomédicas e ao desporto, em detrimento das disciplinas pedagógicas; da mesma forma, que estes cursos não preparam para a docência em nenhum dos níveis de ensino da Educação Básica. Os currículos dos cursos de formação docente para Educação Infantil apresentam uma escassez de disciplinas voltadas para a infância; e ainda, em sua maioria, quando este primeiro período de desenvolvimento da criança é abordado, as licenciaturas apropriam-se da concepção de que a Educação Infantil é apêndice dos outros ciclos de ensino.

## **2.1 O ensino da Educação Física para crianças: questões iniciais importantes**

Por meio de uma pesquisa bibliográfica realizada com o objetivo de identificar conceitos de infância na área da Educação Física escolar, Oliveira (2005, p. 101) percebeu que a infância é apresentada como fase preliminar à vida adulta e expressa o papel da Educação Física desenvolvido neste contexto como o de “Promover a saúde, o desenvolvimento integral por meio de seus conteúdos e ‘seu’ caráter lúdico” (grifos da autora). A autora em questão completa que o trabalho com Educação Física na Educação Infantil baseia-se em uma concepção idealista de infância, a qual não considera a criança como ser total e social que é, mas que a vê como um ser de passagem e que “[...] a criança vem sendo ao longo dos anos submetida a um processo

de expropriação de sua condição de ser humano e sujeito de relações sociais, o que tem gerado sua alienação e fragmentação como sujeito" (OLIVEIRA, 2005, p. 97), e ainda

[...] essa idealização do conceito de infância na área, a nosso ver decorre de dois fatores: da forma com que historicamente as crianças têm sido idealizadas pela sociedade e educadas nesse contexto, bem como dos condicionantes da própria área de Educação Física, que no século XXI parece não ter se desvinculado de uma prática idealista, pautada em ideais eugênicos e higiênicos, expressa, sobretudo, pelos métodos ginásticos (OLIVEIRA, 2005, p. 105).

Para Oliveira (2005), essa visão ideológica compromete a construção de um conceito amplo de infância. "Neste sentido, para compreendermos a constituição do conceito de infância, precisamos recuperar o processo das transformações ocorridas na sociedade de acordo com o modo de produção" (OLIVEIRA, 2005, p. 98). Desta forma, tal autora afirma que a criança deve ser entendida como ser provido de dialeticidade e historicidade, superando a concepção idealista que considera a infância como uma fase de preparação para a vida adulta. Portanto,

[...] entendemos a infância como construção social, que reflete as variações da atividade humana, portanto, das relações de produção existentes na realidade. Nessa perspectiva, consideramos a criança como sujeito de relações sociais, um ser que é e não um *vir a ser*, que se encontra inserido num determinado contexto social (OLIVEIRA, 2005, p. 101).

Para Constantino (2011, p. 42), a infância é um artefato social e as crianças "significam e são significadas pelas suas atuações na sociedade, mutuamente produzindo cultura e sendo produzidas por ela em interdependência com as demais culturas e suas influências sociais" e, assim, como sujeito participante da produção e transformação da cultura, a criança deve ser vista como sujeito social, provida de direitos que devem ser considerados ao longo de sua formação. Neste mesmo sentido, Silva (2005, p. 89) afirma que os alunos não são seres privados de cultura, e

[...] devemos considerá-los (crianças e jovens) como produtores e portadores de uma cultura que deve ser respeitada trabalhando no sentido da construção da autonomia, da criticidade, da criatividade e da solidariedade como condições para a emancipação humana, ao mesmo tempo em que se tornam critérios teórico-metodológicos para a prática pedagógica, características que deveriam ser os fundamentos de todo ambiente educacional.

Desta maneira, Constantino (2011) destaca as transformações ocorridas na sociedade moderna, principalmente em função da globalização, que influenciam o conceito

contemporâneo de infância. Para esta autora, a Educação Infantil se preocupa em desenvolver nas crianças “os conhecimentos necessários para atuar na sociedade adulta” (CONSTANTINO, 2011, p. 44). Em contrapartida, esta mesma autora identifica que, recentemente, as discussões e produções atuais sobre este tema reconhecem “a criança como portadora de direitos humanos, em que a principal responsabilidade da educação consiste na formação e desenvolvimento desses seres como sujeitos de direitos” (CONSTANTINO, 2011, p. 44).

Neste sentido, apesar das mudanças no entendimento do que é uma criança e de como aprende e se desenvolve dentro e fora da escola, a realidade da formação de professores e de escolas que recebem crianças ainda está distante das concepções aqui apresentadas. A produção de práticas formativas que compreenda os estudantes como crianças, sujeitos sociais marcados por condições históricas, sociais, culturais e com possibilidades de formação como seres críticos e reflexivos, que aprendem sobre a realidade de acordo com o que lhes é ensinado continua sendo um desafio – mais prático do que teórico – a ser superado na Educação Infantil e no âmbito da formação de professores de Educação Física. Como coloca Constantino (2011, p. 66),

A criança, assim como toda pessoa, já é detentora de conhecimentos e experiências estabelecidos tradicionalmente que compõem sua identidade e que se apresentam como formas singulares e possíveis de interação com o mundo e relacionamento com a vida.

Neste mesmo sentido, por valorizar o processo de ensino-aprendizado no processo de constituição humana, podemos destacar o pensamento de Vygotski (1991) quando esse autor considera que o processo de desenvolvimento humano é histórico e está relacionado com as condições sociais que se apresentam dentro e fora de todos os sujeitos e que são articuladas nos processos de ensinar e aprender.

Nosso conceito de desenvolvimento implica a rejeição do ponto de vista comumente aceito de que o desenvolvimento cognitivo é o resultado de uma acumulação gradual de mudanças isoladas. Acreditamos que o desenvolvimento da criança é um processo dialético complexo caracterizado pela periodicidade, desigualdade no desenvolvimento de diferentes funções, metamorfose ou transformação qualitativa de uma forma em outra, embricamento de fatores internos e externos, e processos adaptativos que superam os impedimentos que a criança encontra (VYGOTSKI, 1991, p. 51).

Assim, de acordo com a teoria Vigotskiana<sup>7</sup>, o desenvolvimento da criança se dá por meio de mudanças provocadas por suas relações, com destaque para as relações que acontecem dentro da escola. Vygotski (1991, p. 46) nos ajuda a pensar a criança como um ser histórico e social a partir de uma abordagem dialética, pois, para esse autor “somente em movimento que um corpo mostra o que é”. Para ele,

A abordagem dialética, admitindo a influência da natureza sobre o homem, afirma que o homem, por sua vez, age sobre a natureza e cria, através das mudanças provocadas por ele na natureza, novas condições naturais para sua existência (VYGOTSKI, 1991, p. 43),

Portanto, na abordagem dialética a relação entre sujeito-sociedade e a interação que o homem estabelece com outros sujeitos são essenciais para sua formação. Desta forma, de acordo com a visão de Vygotski (1991), o homem transforma o mundo que o cerca e neste processo transforma-se a si mesmo. Conforme esse autor:

Poder-se-ia dizer que a característica básica do comportamento humano em geral é que os próprios homens influenciam sua relação com o ambiente e, através desse ambiente, pessoalmente modificam seu comportamento, colocando-o sob seu controle. Tem sido dito que a verdadeira essência da civilização consiste na construção propositada de monumentos de forma a não esquecer fatos históricos (VYGOTSKI, 1991, p. 38).

Ao reconhecer a dimensão histórico-social do ser humano e enfatizar a importância do processo de ensinar-aprender para o processo de constituição do sujeito (VYGOTSKI, 1991), podemos considerar também que o professor que interage com seus alunos está mais próximo de construir sua própria práxis, pois reconhece as relações com as crianças em um contexto educativo como “compartilhamento de ações intencionais entre diferentes atores com histórias, memórias e motivos” (CONSTANTINO, 2011, p. 66).

É na relação com as crianças reais e de acordo com as condições sociais que os professores podem construir uma prática educativa válida e comprometida com a transformação e humanização das relações educativas desde a Educação Infantil até o ensino superior. Assim, confirma-se que é a prática social e são as crianças reais, as

---

<sup>7</sup> No momento, no Brasil, o nome de Vigotski aparece com diferentes grafias, por esse motivo, na presente investigação, optou-se por escrevê-lo tal como aparece nas obras pesquisadas, no entanto, quando nos referirmos ao autor, utilizaremos a escrita conforme orientado por Prestes (2010): Vigotski. Segundo essa autora, essa opção, adotada em nossa pesquisa, é a que mais se aproxima da tradução do russo para o português.

relações históricas, sociais e culturais as referências para a formação docente na Educação Física.

[...] são essas as crianças com quem nos relacionamos, possuidoras de infâncias reais e contraditórias, infâncias cuja idealização não é mais cabível, infâncias atravessadas por todos os limites, mas também por todas as possibilidades contemporâneas. E é desse diálogo marcado por condições sociais concretas da infância que também se apresentam perspectivas de constituição de uma escola e de uma Educação Física baseadas em direitos, legitimadas pelo fato de poderem ser construídas *para e com* as crianças, tanto no seu nível organizacional quanto político. (DEBORTOLI; LINHALES; VAGO, 2001/2002, p. 101, grifos dos autores).

Neste sentido, considerar a criança como sujeito social pode ser um dos pontos importantes da formação inicial de docentes. Para isso, torna-se necessário fortalecer o compromisso dos cursos de educação de professores com a fase inicial da formação dos cidadãos e encurtar a distância entre universidades e escolas, aumentando a interação entre os alunos de licenciaturas e a realidade escolar no âmbito da Educação Básica. Assim, a escola que hoje compromete-se apenas com o resultado, descaracterizando o aluno em suas dimensões histórico-sociais, deveria priorizar “[...] as garantias dos direitos das crianças ao bem estar, à expressão, ao movimento, à segurança, à brincadeira, à natureza, e também ao conhecimento produzido e a produzir” (ROCHA, 1998, p. 63).

Desta maneira, a formação da criança em busca de autonomia e da construção de uma visão crítica da realidade pode ser favorecida pela socialização e pela interação com o meio, mediada pela valorização da cultura, dos movimentos e das expressões corporais; e o trabalho do professor deve voltar-se para as necessidades do mundo infantil - o qual, mesmo sendo particularmente diferenciado por tratar-se de uma fase inicial de formação, em que as crianças se encontram em profundo aprendizado, ainda está inserido em uma sociedade em constante transformação. De acordo com De La Roca (2012, p. 3),

Se por um lado há um questionamento da identidade do profissional da educação e das instituições, igualmente há de se pensar que o próprio *status* da criança tenha mudado; que a compreensão do lugar da criança tenha se transformado num universo globalizado. A infância é uma construção social que muda conforme as diversas sociedades.

A subjetividade presente no ato educativo é enfatizada pelas emoções e sensações que são transmitidas nas relações sociais e na relação do ser com o mundo. A

escola revela-se como um espaço de efetivação destas relações, “[...] no entanto, ela (a educação) está mais preocupada com os conteúdos do que com aquilo que realmente move o ser humano – a emoção” (CONSTANTINO, 2011, p. 62). Em geral, a instituição escolar, enfatizando resultados quantitativos, desfavorecendo a qualidade humana e subjetiva da educação, utiliza abordagens voltadas para a transmissão de conteúdos, ignorando a leitura que a criança faz do mundo a partir do movimento.

Se toda a construção de conhecimento faz-se através do corpo, ou seja, se a criança significa suas ações principalmente através da ação corporal, aprendendo com o corpo, é mister dar forma, palavra e espaço à esse corpo. O corpo infantil (mas não só ele) clama por movimento e a escola, em sua maioria, insiste em imobilizá-lo. (CONSTANTINO, 2011, p. 52)

Conforme Mattos (2012, p. 36), “a representação do mundo ocorre por meio da corporalização da leitura que temos do meio externo”. Ainda segundo Mattos (2012, p. 33), “O homem se faz presente no mundo por seu corpo, mantendo por meio das linguagens, a comunicação com os outros corpos, com o meio e com os objetos”. Assim, entendemos a Educação Física escolar como uma área de conhecimento que

Busca desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de **formas de representação do mundo** que o homem tem produzido **no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal**: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros, que podem ser identificados como **formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas** (VÁRIOS AUTORES, 2012, p. 39, destaque nossos).

O termo cultura corporal foi difundido por Soares, Taffarel, Varjal, Castellani Filho, Escobar e Bracht (VÁRIOS AUTORES, 2012), em um trabalho coletivo de autores com forte presença e credibilidade no meio acadêmico da área da Educação Física, que resultou na publicação do livro “Metodologia do Ensino da Educação Física”. Este apresenta a Educação Física escolar a partir de uma proposta Crítico-Superadora, considerada por Bracht (1999, p. 79) uma teoria crítica da educação, pois busca “fazer da crítica do papel da educação na sociedade capitalista uma categoria central”. Esse autor destaca que a escola reproduz os valores e princípios da sociedade capitalista e, nessa perspectiva progressista de Educação Física, representada pela proposta Crítico-Superadora, esta sugere

[...] procedimentos didático-pedagógicos que possibilitem, ao se tematizarem as formas culturais do movimentar-se humano (os temas da cultura corporal ou de movimento), propiciar um esclarecimento

crítico a seu respeito, desvelando suas vinculações com os elementos da ordem vigente, desenvolvendo, concomitantemente, as competências para tal [...]. Assim, conscientes ou dotados de consciência crítica, os sujeitos poderão agir autônoma e criticamente na esfera da cultura corporal ou de movimento e também agir de forma transformadora como cidadãos políticos. (BRACHT, 1999, p. 81).

Neste sentido, a cultura corporal é definida como “[...] parte da cultura do homem” (VÁRIOS AUTORES, 2012, p. 127) e são indicados como conteúdos válidos para o ensino os jogos, as danças, os esportes, as ginásticas e “outras temáticas que apresentarem relações com os principais problemas dessa cultura corporal e o contexto histórico-social dos alunos” (BRASIL, 1998b, p. 26). A cultura corporal

É configurada por um acervo de conhecimento, socialmente construído e historicamente determinado, a partir de atividades que materializam as relações múltiplas entre experiências ideológicas, políticas, filosóficas e sociais e os sentidos lúdicos, estéticos, artísticos, agonistas, competitivos ou outros, relacionados à realidade, às necessidades e às motivações do homem. (VÁRIOS AUTORES, 2012, p. 127).

A Educação Física, sendo parte integrante da Educação Infantil, deve estar inserida nas discussões sobre o ensino-aprendizado e desenvolvimento infantil. Pensar a criança em sua dimensionalidade lúdica, considerando que o processo de construção de conhecimento tem como fonte principal a ação corporal e o movimento, demonstra a necessidade de relacionar a Educação Física, tal como definido acima, com o ensino na infância. Conforme Constantino (2011, p. 66),

Na infância, as ações das crianças com o mundo se estabelecem principalmente através das atividades lúdicas, que atuam na constituição das suas identidades e subjetividades. Através de suas brincadeiras representam e reproduzem, de maneira ativa, o mundo, dando novos significados as suas próprias ações e possibilitando a geração de novos conhecimentos e aprendizagens.

Para alcançar a função do ato educativo, “a educação física na educação infantil pode configurar-se como um espaço em que a criança brinque com a linguagem corporal, com o corpo, com o movimento, alfabetizando-se nessa linguagem” (AYOUB, 2001, p. 57); portanto, educar crianças requer

[...] permitir e reconhecer que a oralidade, a escrita, o desenho, a dramatização, a música, o toque, a dança, a brincadeira, o jogo, os ritmos, as inúmeras formas de movimento corporais são expressões da criança, que não podem ficar limitadas a segundo plano. (SAYÃO, 2002, p. 61).

Nesta concepção de Educação Física, o professor justifica sua presença na Educação Infantil pela sua capacidade de comunicação corporal, interação e compreensão da criança, e, assim, criar ações de ensino que provocam a aprendizagem por meio do movimento. No entanto, para Richter e Vaz (2005, p. 84), “a Educação Física ainda está longe de desenvolver uma pedagogia que respeite a condição social de ser criança, no interior da qual as atividades espontâneas devem ser preservadas” e valorizadas como elementos que se incorporam ao trabalho educativo.

A Educação Física escolar é descaracterizada e desvalorizada no âmbito escolar, devido às questões levantadas como a formação inicial deficitária, o desconhecimento da função da Educação Física pelos docentes de outras áreas no processo de constituição dos seres humanos, as questões históricas que marcam a área em busca de um objeto de ensino, e um fator que contribui consideravelmente é a falta de valorização dos próprios profissionais da área que reproduzem metodologias tecnicistas e recreacionistas.

Ainda hoje, a Educação Física na Educação Infantil costuma ser vista pelo seu aspecto motor como um momento de distração, descanso e recreação, ou como apêndice de outras disciplinas, portanto incapaz de produzir conhecimentos e reflexões. De acordo com Debortoli, Linhales e Vago (2001/2002, p. 98-99),

A fragmentação dos saberes escolares, bem como a sua consequente hierarquização, reduz o fazer pedagógico da Educação Física ao lugar de atividade eminentemente prática, destituída de saberes e possibilidades de reflexão. O movimentar-se humano é tratado apenas como ato motor, descontextualizado e desculturalizado. Tal fragmentação reforça a lógica dual que separa corpo/mente, sensibilidade/razão, agir/pensar e prática-teoria, retirando da Educação Física elementos necessários à sua organização como área de conhecimento escolar e ao seu diálogo com os demais saberes escolares.

Os autores anteriormente citados apresentam a Educação Física como área de conhecimento a ser trabalhada no espaço-tempo da escola e confirmam a importância desse trabalho ser realizado em relação com outras áreas de conhecimento importantes para a escola; conforme esses mesmos autores, ao abordar o ensino da Educação Física como ato motor por si só, além de enfatizar dualismos corpo/mente, teoria/prática, agir/pensar, teoria/prática, presentes nesta área de conhecimento, desconsidera-se o ensino da Educação Física como ato pedagógico, prática intencional cuja finalidade é a finalidade da apropriação cultural (DEBORTOLI; LINHALES; VAGO, 2002).

Mattos (2012), de acordo com pesquisa realizada com professores de Educação Física sobre sua prática na Educação Infantil, afirma que os mesmos revelaram, em suas falas, a supervalorização de aspectos motores no processo de ensino-aprendizado de crianças:

As representações e as particularidades presentes no discurso docente apresentam percepções que podem apontar caminhos para questionar e repensar o ato educativo que supervaloriza a objetividade e a técnica em detrimento da corporeidade, da subjetividade e da humanização do ensino. Pensamos que os aspectos subjetivos podem ser incluídos nas discussões, na construção do conhecimento e na aprendizagem que constituem a formação e o cotidiano do professor de educação física, que muitas vezes limita a motricidade humana aos aspectos unidimensionais, lineares e disjuntivos (MATTOS, 2012, p. 19).

Mattos (2012) também considera que superar a supremacia dos aspectos motores no trabalho educativo pode estar relacionado com a valorização de aspectos da subjetividade e da corporeidade presentes nas relações, especialmente na relação professor-aluno-conhecimento.

A esse respeito, Medina (2002) também faz importantes considerações. Para este autor, o homem é um ser inacabado, entendido a partir de seu contexto e suas relações com os outros seres e com o mundo. Ele destaca ainda que “quando se fala em corpo, a ideia que prevalece costuma ainda ser a de um corpo que se opõe ou se contrapõe a uma mente ou a uma alma” (MEDINA, 2002, p. 46), e defende a ideia da necessidade de superação desta concepção dualista entre corpo e mente, pois esta divisão compreendida como processo didático “[...] só é válida na medida em que não se perca de vista a totalidade na qual a particularidade se manifesta” (MEDINA, 2002, p. 46).

No entanto, em geral, todo o processo educativo que ocorre na escola está fragmentado. As disciplinas são divididas em seus objetivos intelectuais, motores ou afetivo-emocionais (SURDI; MELO; KUNZ, 2016, p. 460). No caso da Educação Física, o processo pedagógico é concebido em função do rendimento, valorizando o resultado ao invés do processo, “sendo assim, priorizam o movimento corporal dentro da sua funcionalidade e utilidade e esquecem as pessoas que se movimentam” (SURDI; MELO; KUNZ, 2016, p. 467).

Considerar o homem como ser fragmentado nos distancia da compreensão da totalidade do ser, “[...] da unidade em que se constitui o homem, que contemple todas as suas dimensões” (MEDINA, 2002, p. 41) e, assim,

**Nessa perspectiva, o corpo humano, salvo raras exceções, é tratado pura e simplesmente como um objeto em nada diferente**

**de uma máquina qualquer:** um carro ou, na melhor das hipóteses, um computador mais sofisticado. Assim, eliminam-se dele todas as peculiaridades do animal racional capaz de falar, sorrir, chorar, amar, odiar, sentir dor e prazer, brigar e brincar, capaz de ter fé e transcender, com sua energia, a própria carne (MEDINA, 2002, p. 41, grifos nossos).

Essa perspectiva conservadora de educação resulta também na ampliação da visão fragmentada às demais atividades educativas. Neste sentido, todo o processo educacional é pensado de forma fragmentada. Assim,

Soma-se a isto, o fato de que o planejamento das ações destes profissionais é feito também de forma fragmentada, como se fosse possível compartmentalizar a criança em momentos estanques, isolados. Ao contrário desta visão, sabemos que as crianças quando brincam, se comunicam, fazem-no com sua totalidade e não a partir de um único aspecto de sua corporeidade (LUIZ et al., 2005 p. 23).

Pensar a Educação Física a partir dessa concepção fragmentária aumenta a superioridade destinada ao intelecto, ao cognitivo e simplifica o trabalho dessa área de conhecimento nas instituições escolares restringindo-o a aspectos motores e separando o seu ensino das demais áreas de conhecimento. No caso da Educação Infantil, o foco principal do trabalho educativo não tem sido a criança, mas a preparação para a alfabetização; desta forma, a Educação Física

[...] pode ser associada como o momento para descanso das atividades de sala de aula pelas crianças ou momento para garantir um planejamento ao professor ou, ainda, como recurso de base para o desenvolvimento do aspecto sensório-motor, em vista de um melhor desenvolvimento das habilidades cognitivas. (ROCHA, 2011, p. 109).

Portanto, além da formação deficitária dos professores de Educação Física, que não apresenta subsídios para que eles desenvolvam uma pedagogia que atenda às necessidades da criança e superem a concepção fragmentada do homem, a Educação Física escolar é também desvalorizada na relação com outros docentes no espaço-tempo da escola. Em pesquisa realizada com docentes de outras disciplinas escolares, Carvalho (2007, p. 5) destaca que “[...] a Educação Física ainda recebe a incumbência de socializar o corpo discente da escola, como se a disciplina fosse a única responsável por tal função, quando na realidade é responsabilidade da escola como um todo”. Neste mesmo estudo, a partir das percepções dos professores pesquisados, evidencia-se alguns problemas relativos a uma compreensão de professores da Educação Infantil em relação aos fundamentos e conteúdos da Educação Física;

[...] *promover o brincar* pelo brincar, nivelando-se a Educação Física ao recreio, sem valorizar a brincadeira pedagogizada como fator fundamental para o desenvolvimento da criança; *auxiliar as outras disciplinas* sem um tratamento interdisciplinar do processo, sem discutir a excessiva compartmentalização e hierarquização dos saberes; *promover a socialização*, não assumida por todas as disciplinas, só pela Educação Física, sem uma abordagem consciente e crítica; *trabalhar o esporte*, limitando-se, na maioria das vezes, à preocupação exclusiva com esse conteúdo, pautado em parte pelos princípios do esporte de rendimento; e por fim, *fazer da psicomotricidade* conteúdo da disciplina, psicologizando-o, sem explicação histórico-cultural da produção de movimento humano; são atribuições produzidas e formuladas pelos docentes, colegas de outras áreas, que refletem uma realidade da Educação Física pouco confortável perante as disciplinas consideradas genuinamente como componentes curriculares. (CARVALHO, 2007, p. 7, grifos do autor).

Tal contexto de falta de legitimação no qual se encontra a Educação Física escolar intensificou o debate sobre a unidocência e trouxe preocupações sobre o papel dos professores “especialistas”. A atual organização curricular da Educação Básica com a presença de professores unidocentes e especialistas amplia a situação de fragmentação do homem. Ayoub (2001, p. 58) faz a seguinte consideração a esse respeito:

Nesse caso, a presença dos(as) “especialistas” em educação física pode gerar uma concepção compartmentada de criança e acentuar “velhas” dicotomias bastante conhecidas no espaço escolar: a professora de educação física fica responsável pelo “corpo” das crianças e a professora “generalista” pelo “intelecto”, como se isso fosse possível. Essa visão dicotômica, relacionada à tradição racionalista ocidental enfatiza, ainda, a superioridade do “intelecto” sobre o “corpo”. (grifos da autora).

Portanto, repensar o papel da Educação Física na Educação Infantil é uma necessidade para garantir a qualidade social para a educação. Afinal, se o professor não planejar e produzir a partir das especificidades dessa modalidade de ensino, “incorre no erro de se tornar um apêndice desse contexto educativo com vistas ao ensino de conteúdos escolares que podem reduzir e fragmentar o conhecimento para as crianças” (ROCHA, 2011, p. 87). Neste mesmo sentido, Neves (2012, p. 52-53) afirma que

A aula de Educação Física não pode ser considerada somente como um momento em que as crianças gastarão energia, realizarão uma atividade física. Se acreditarmos nessa proposta, não deveria ser chamado de Educação Física e sim de Atividade Física. Para que ocorra um processo educativo é necessário que tenha uma intencionalidade, uma transposição da situação vivenciada para o mundo real.

Desta maneira, a Educação Física na Educação Infantil deve estar voltada para a apropriação da cultura e não apenas para alfabetizar desde tenra idade, a partir de um processo educativo que considere a criança em sua totalidade, até porque a alfabetização não pode estar desvinculada de movimento social e cultural mais amplo; assim, o ato pedagógico deve estar de acordo com os objetivos deste componente curricular e com as necessidades da criança.

## **2.2 O processo de ensinar Educação Física e a Educação Infantil: alguns aspectos normativos legais**

A legislação vigente para a Educação Infantil é lacunar e, muitas vezes, os documentos que apresentam orientações imprescindíveis não possuem obrigatoriedade de exercício. Fizemos um quadro demonstrativo (QUADRO 2) das principais legislações e orientações que regem a Educação Infantil e os direitos das crianças e dos adolescentes.

A preocupação com os direitos das crianças passou a ser mais evidente com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a partir de 1990. De acordo com este documento - que define como criança a pessoa com idade até 12 anos e o adolescente a pessoa com idade até 18 anos - em seu artigo 3º, a criança é sujeito de direitos:

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade (BRASIL, 2015, p. 11).

**QUADRO 2 - Descrição de Leis e documentos oficiais nacionais da Educação e o que indicam ou determinam para a Educação Física na educação das crianças.**

<b>Documento</b>	<b>Descrição Geral</b>	<b>Característica</b>	<b>Ano de Publicação</b>
Estatuto da Criança e do Adolescente	A criança e o adolescente têm direito a informação, cultura, lazer, esportes, diversões, espetáculos e produtos e serviços que respeitem sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento.	Caráter obrigatório	1990
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira nº 9394 de 1996	Educação Básica dividida em: infantil, fundamental e médio.	Caráter obrigatório	1996
	A EF passa a ser considerada como componente curricular obrigatório (a partir de 2001).		
Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil	Não cita a EF como área de ensino, mas apresenta termos como “corpo” e “movimento”.	Caráter não obrigatório	1998
Parâmetros Curriculares Nacionais da EF	Contempla a EF, mas não contempla a Educação Infantil.	Caráter não obrigatório	1998
Plano Nacional de Educação	Define diretrizes, objetivos e metas decenais para a educação brasileira. São planos todos os níveis de ensino, inclusive a Educação Infantil, que deve ser complementada pelos PNQEI e PBIIEI. Não menciona a EF, mas a contempla por fazer parte da Educação Básica.	Caráter obrigatório	2001-2010/ 2014-2024
Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil	“Referências de qualidade para a Educação Infantil a serem utilizadas pelos sistemas educacionais, por creches, pré-escolas e centros de Educação Infantil, que promovam a igualdade de oportunidades educacionais e que levem em conta diferenças, diversidades e desigualdades de nosso imenso território e das muitas culturas nele presentes” <sup>1</sup> . Não contempla a EF em sua especificidade, mas incentiva a formação da criança por meio do movimento.	Caráter não obrigatório, mas elaborados para complementar o Plano Nacional de Educação	2006
Parâmetros Básicos de Infra-Estrutura para Instituições de Educação Infantil	Parâmetros básicos de infra-estrutura para as Instituições de Educação Infantil na perspectiva de subsidiar os sistemas de ensino em adaptações, reformas e construções de espaços para a realização da Educação Infantil, sugerindo aspectos físicos para as instalações escolares e ressaltando a importância da existência de espaços que privilegiam as crianças de 0 a 6 anos, seu desenvolvimento integral e o processo de ensino e aprendizagem. Contempla a EF quando sugere que “o espaço físico para a criança de 1 a 6 anos deve ser visto como um suporte que possibilita e contribui para a vivência e a expressão das culturas infantis – jogos, brincadeiras, músicas, histórias que expressam a especificidade do olhar infantil” <sup>2</sup> .	Caráter não obrigatório	2006
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil	Apresenta eixos norteadores para comporem o currículo deste nível de ensino. Como todas as áreas de conhecimento, a EF deve orientar suas propostas pedagógicas em função desses eixos.	Caráter obrigatório	2010

Fonte: Análise da Pesquisadora.

Legenda: EF: educação física; PNQEI: Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil; PBIIEI: Parâmetros Básicos de Infra-Estrutura para Instituições de Educação Infantil; 1: BRASIL, 2006b, p. 3, 2: BRASIL, 2006a, p. 16.

No ECA, também é apontado como dever da família e da sociedade, assim como do Estado, prover as condições para o desenvolvimento pleno de sua condição como sujeito. Essas instituições, a família, a sociedade e o Estado, devem possibilitar o direito à “[...] saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária” (BRASIL, 2015, artigo 4º, p. 11). Dentre os direitos determinados à criança e ao adolescente, em seu artigo 16, destacamos o direito de “brincar, praticar esportes e divertir-se” (BRASIL, 2015, artigo 16º, p. 12), o que pode ser relacionado com a área da Educação Física.

Para unificar a educação no país e implementar uma política educacional que atendesse aos direitos e deveres de todos, o Governo Federal sancionou, em 1996, a Lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Em seu texto, a LDB traz a composição da Educação Básica dividida em Educação Infantil, ensino fundamental e ensino médio (BRASIL, 1996), o que corresponde, assim, à primeira inserção da Educação Infantil na legislação da Educação Básica no país.

Com relação à Educação Física, o texto dessa lei cita a área como componente curricular da Educação Básica em caráter não obrigatório. Somente mais tarde, a partir da Lei nº 10.328 de 2001, foi inserida a obrigatoriedade desta área de ensino, mas ainda apresentando algumas exceções. Nesta alteração, o texto apresenta 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” (BRASIL, 2001<sup>a</sup>, artigo 1º).

Após a promulgação da LDB, outro documento oficial que temos é o RCNEI que apresenta propostas curriculares para o trabalho educativo, mas sem caráter de obrigatoriedade. O RCNEI foi criado em 1998, a partir da concepção de infância que considera a criança em sua totalidade como um ser histórico e social, rompendo com a visão fragmentada de ensino, sendo então considerado um marco na Educação Infantil. Este documento tem o objetivo de orientar as didáticas escolares, visando à melhoria de qualidade de ensino na Educação Infantil.

O RCNEI é um parâmetro para o trabalho educativo com as crianças e, apesar de não citar explicitamente a Educação Física, traz propostas que envolvem o “corpo” e o “movimento” em seus objetivos (BRASIL, 1998a). Neste documento, o Movimento é considerado um dos eixos de trabalhos que compõem a estrutura curricular proposta para a Educação Infantil, que não é dividida em disciplinas, mas em eixos de trabalhos,

que são: “Identidade e autonomia, Movimento, Artes visuais, Música, Linguagem oral e escrita, Natureza e sociedade, e Matemática” (BRASIL, 1998a, p. 43).

No RCNEI, o movimento é considerado “uma importante dimensão do desenvolvimento e da cultura humana” (BRASIL, 1998a, p. 15). É a forma de expressão corporal para apreensão do mundo e meio de interação social, é a principal linguagem das crianças.

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, 1998a, p. 15)

Para os professores de Educação Física que participaram desta pesquisa, as orientações encontradas na legislação parecem ser satisfatórias, visto que encontramos nas respostas aos questionários uma submissão aos referenciais que são recomendados pelas instituições em que trabalham, sem expandirem suas perspectivas além do PPP da escola. Também encontramos uma ausência de reflexão da práxis e de busca de referências, sejam elas relacionadas à Educação Física, à infância ou à legislação vigente.

Os PCNs, um documento utilizado como referência para os docentes, apresenta uma proposta para as áreas de conhecimento que compõem a Educação Básica e “incorpora, de forma organizada, as principais questões que o professor deve considerar no desenvolvimento de seu trabalho, subsidiando as discussões, os planejamentos e as avaliações da prática de Educação Física” (BRASIL, 1998b, p. 15) - consideram que

A criança como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também o marca. (BRASIL, 1998a, p. 21).

É neste sentido que a Educação Física deve constituir-se, pensando no sujeito em sua totalidade, como ator social, histórico, coletivo e individual. Partindo da concepção apresentada acima, a ação pedagógica deve estar de acordo com os PCNs (BRASIL, 1998b), mas estes não contemplam a Educação Infantil, foram elaborados para os outros níveis de ensino. Este documento define a Educação Física como área de conhecimento cujo objetivo é trabalhar a cultura corporal de maneira a integrar o

estudante na cultura de seu tempo-espacº. A Educação Física é definida nos PCNs como

[...] entende-se a Educação Física como uma **área de conhecimento da cultura corporal de movimento e a Educação Física escolar como uma disciplina que introduz e integra o aluno na cultura corporal de movimento**, formando o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, instrumentalizando-o para usufruir dos jogos, dos esportes, das danças, das lutas e das ginásticas em benefício do exercício crítico da cidadania e da melhoria da qualidade de vida (BRASIL, 1998b, p. 29, destaque nossos).

Em 2001, o Governo Federal sancionou a Lei nº 010172 que apresenta o Plano Nacional de Educação (PNE) e instituiu objetivos e metas para toda a educação brasileira durante dez anos (BRASIL, 2001b). O PNE está previsto na LDB, que determina a elaboração deste plano pela União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os municípios (BRASIL, 1996). O PNE de 2001 visou à melhoria da qualidade do ensino; apresentou objetivos como o de garantir a obrigatoriedade do ensino fundamental a todas as crianças de 07 a 14 anos, ampliar o atendimento nos outros níveis de ensino e valorizar os profissionais da educação (BRASIL, 2001b). Este documento também determinou a elaboração de Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para as Instituições de Educação Infantil (PBIIEI) e de Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (PNQEI), os quais foram apresentados em 2006 pelo Ministério da Educação (MEC) e elaborados em colaboração com vários profissionais e parcerias com secretarias municipais (BRASIL, 2006a, 2006b).

Para a Educação Infantil, o PNE estabelece como referência para a elaboração das propostas pedagógicas as DCNEIs, complementadas pelas legislações estaduais e municipais (BRASIL, 2001b). A partir de 2010, passa a vigorar o documento que estabelece as DCNEIs, que

[...] articulam-se às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil (BRASIL, 2010, p. 11).

Assim como o RCNEI, as DCNEIs também consideram a criança como um sujeito histórico e de direitos, mas, ao contrário do RCNEI, torna obrigatório determinados temas para as propostas curriculares no país, respeitando as legislações estaduais e municipais. As DCNEIs, no entanto, não inserem a Educação Física como

área de conhecimento importante para a educação das crianças, mas a partir da concepção de integralidade do sujeito, consideram o “movimento” como necessário à efetivação dos objetivos da Educação Infantil. Entendemos, portanto, que a obrigatoriedade da área de Educação Física na formulação de propostas curriculares apresenta-se apenas nos ciclos fundamental e médio, tal como consta nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (BRASIL, 2013). A ausência desta área de conhecimento nas DCNEI apresenta uma dificuldade para sua legitimação e para o reconhecimento de sua importância nesse nível da educação.

O PNE 2014-2024 também apresenta metas e objetivos decenais, com ênfase em garantir o maior número de crianças matriculadas nas escolas e apresentar melhorias na qualidade do ensino (BRASIL, 2014). As metas são por sua evolução quantitativa, como a de atingir números específicos de matrículas e notas. A Educação Física não é citada, apenas as áreas de conhecimento ligadas às ciências, como são conhecidas. Para os primeiros anos da Educação Básica, uma estratégia sugerida é a de alfabetização até o terceiro ano do ensino fundamental, o que aumenta o foco da Educação Infantil para desenvolver as condições necessárias à alfabetização.

Na complexidade das legislações, as entidades governamentais aproveitam-se de brechas para realizar medidas unilaterais; tal como vem ocorrendo no Estado de Minas Gerais, em que o governo estadual baseou-se em uma resolução da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação - Resolução 2.253/2013 (SEE/MG, 2013b) que possibilitava ao professor regente de referência das turmas de Educação Infantil assumir as aulas de Educação Física nas escolas. A Resolução 2.253/2013, publicada pela SEE/MG em janeiro daquele ano enfatizou para Minas Gerais a autorização para que esse componente curricular fosse ministrado pelo professor regente nos anos iniciais do ensino fundamental, quando a escola não possuir professor efetivo com formação específica (SEE/MG, 2013b).

De acordo com Carlos Melles, Ministro do Esporte e Turismo entre os anos de 2000 a 2002, em entrevista para o jornal Estado de Minas, disponível no site do Conselho Federal de Educação Física (CONFEF), tal resolução contraria a Lei n. 9.696/1998, que regulamenta a profissão de Educação Física e cria os respectivos Conselho Federal e Conselhos Regionais (CONFEF, 2002).

Assim como o CONFEF, o Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais (SINDUTE/MG) manifestou-se contra esta decisão que coloca professores sem habilitação específica para trabalharem com Educação Física

(SINDUTE/2013), e, juntamente com os professores graduados em Educação Física, alunos e comunidade escolar buscaram formas de reverter tal quadro, pois de acordo com a Lei nº 17.942/2008, que dispõe sobre a prática de Educação Física nas escolas públicas e privadas do Sistema Estadual de Educação, em seu art. 3º,

São reservados ao detentor de diploma de Curso Superior de Graduação em Educação Física, na modalidade de licenciatura plena, o exercício da docência e a orientação prática do componente curricular de que trata esta Lei, observada a legislação federal pertinente, em especial, o disposto no art. 62 da Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (MINAS GERAIS, 2008).

Entretanto, essa mesma legislação, em seu artigo quarto, prevê a utilização de critérios alternativos quando for comprovada a falta de professor habilitado para as aulas (MINAS GERAIS, 2008).

A Resolução n. 2.253/2013 (SEE/MG, 2013b) gerou discussões e processos judiciais em torno da educação em Minas Gerais. Integrantes dos órgãos vinculados aos professores protestaram contra o teor dessa legislação. Em ofício à SEE/MG<sup>8</sup>, o SINDUTE/MG requereu o indeferimento do artigo 4º da Resolução n. 2.253/2013. A SEE/MG respondeu por meio de uma Nota Técnica de 30 de janeiro de 2013 (SEE/MG, 2013a). Neste documento, é ressaltada a obrigatoriedade da Educação Física na Educação Básica, conforme a LDB - Lei nº 9394/96, mas destaca alguns parágrafos do Parecer CNE/CEB 16/2001 que indica a prática multidisciplinar do professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental; também ressaltam o artigo 31 da Resolução CNE n. 07/2010, que estabelece que as aulas de Educação Física e Arte podem ser ministradas pelo professor de referência. Por fim, a Secretaria de Educação de Minas Gerais reafirma sua ação se utilizando da Lei Estadual n. 17/942/2008 já mencionada anteriormente (SEE/MG, 2013a).

Temos, então, uma importante divergência na compreensão e condução da educação em Minas Gerais. De um lado, a SEE/MG busca em documentos oficiais comprovar sua conduta relativa à flexibilização da presença do professor de Educação Física na escola; do outro, organizações como o SINDUTE/MG e o CONFEF tentam argumentar em favor dos profissionais e alunos prejudicados por essa decisão.

Após mobilizações e lutas judiciais, o Ministério Público determinou que é necessária a presença de profissional de Educação Física graduado para ministrar aulas

---

<sup>8</sup> Ofício SEDE Central/SEC 007/2013 (SEE/MG, 2013a).

de Educação Física, recreação ou qualquer outra atividade que envolva exercícios físicos e esportes<sup>9</sup>. Mas a discussão em torno desta divergência permanece e reforça como imprescindível um repensar do papel da Educação Física na escola. A essa discussão acrescentamos a necessidade de pensar a presença do Professor de Educação Física na Educação Infantil, tarefa difícil perante às divergências legais, com leis que se confrontam ao invés de se complementarem.

### **2.3 Educação Física e Educação Infantil em Uberlândia: aspectos históricos**

Em Uberlândia, a legislação municipal busca atender às legislações federais e estaduais, complementando com o que cabe ao município realizar. De acordo com a Lei Orgânica do Município de Uberlândia (LOM), atualizada em 2010, a gestão das creches e das instituições de Educação Infantil cabe ao município e o atendimento deve ser feito por meio de equipe multi-disciplinar, que inclui professor, supervisor pedagógico, orientador educacional, psicólogo, assistente social, nutricionista e médico (UBERLÂNDIA, 2010). Também nesse documento consta que “As escolas municipais deverão contar, entre outras instalações e equipamentos, com auditório, cantina, sanitário, vestiário, quadra de esportes e espaço não cimentado para recreação” (UBERLÂNDIA, 2010, art. 162, p. 28).

De acordo com as Diretrizes Básicas da Educação Infantil de Uberlândia (UBERLÂNDIA, 2011b), a Educação Infantil nesta cidade, inicialmente, foi fornecida por instituições organizadas por igrejas e entidades filantrópicas. A partir dos anos 1980, este atendimento passou a ser oferecido em “creches vinculadas à Secretaria Municipal de Educação bem como à Secretaria Municipal de Trabalho e Ação Social em salas conveniadas à Universidade Federal de Uberlândia” (UBERLÂNDIA, 2011b, p. 6). Relata-se nas Diretrizes a precariedade das unidades da rede, que funcionavam em casas adaptadas e com profissionais estagiários, voluntários ou conveniados com organizações governamentais e, desta forma, as crianças “ficavam aos cuidados de profissionais com escolaridade inferior, que visavam somente o ato de ‘cuidar’” (UBERLÂNDIA, 2011b, p. 6).

---

<sup>9</sup> A sentença completa está disponível em <<http://s.conjur.com.br/dl/aulas-educacao-fisica-podem-ministradas.pdf>>.

Ainda nos anos 1980, a Educação Infantil deixou de ser conveniada com a UFU e a “seleção dos profissionais passou a ser realizada através de provas específicas, sob a coordenação da Divisão de Educação Pré-escolar” (UBERLÂNDIA, 2011b, p. 7), ficando assim, sob os cuidados da SME/UDI.

Com as mudanças ocorridas em função de alguns marcos históricos na conquista dos Direitos da Criança, que são o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n. 8069/90); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (n. 9394/96); e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1996, 2010, 2015), o processo histórico da Educação Infantil no município de Uberlândia acompanhou os avanços da legislação brasileira, no entanto tais avanços, embora sejam importantes, não garantiram uma real transformação da situação da Educação Infantil, visto que ainda hoje existem muitos problemas que impedem que esse nível de ensino tenha qualidade social e que conte com a todas as crianças brasileiras.

A partir dos anos 1990, algumas escolas para Educação Infantil foram construídas e foi feito o primeiro concurso para Professores e Supervisores na RME/UDI, ampliando e qualificando o quadro de profissionais nessas instituições. Os profissionais que atuavam no ensino infantil, preocupados com a qualidade da educação, buscaram discussões e estudos “voltados para a real necessidade educativa das crianças de 0 a 6 anos de idade” (UBERLÂNDIA, 2011b, p. 9). Então, iniciou-se um trabalho coletivo para a elaboração de uma proposta curricular para a Educação Infantil e, a partir deste movimento que contemplava a análise da ação pedagógica, a SME/UDI passou a oferecer uma formação continuada e a estimular a participação de docentes em debates, eventos, reuniões e desenvolvimento de projetos.

A partir deste trabalho de formação coletiva e do diálogo com os professores, as Diretrizes Básicas da Educação Infantil foram formuladas no ano de 2003, e atualizadas no ano de 2011, e são obrigatorias para toda a RME/UDI (UBERLÂNDIA, 2011b). Para formular tais Diretrizes vários debates foram feitos ao longo dos anos, entre diálogo com professores e pedagogos, “[...] no sentido de entender os anseios pedagógicos que permeavam a sua prática e o seu pensamento” (UBERLÂNDIA, 2011b, p. 13).

Este trabalho de reflexão acompanhou o processo de divulgação de documentos que são utilizados como referência para a Educação Infantil, como as DCNEIs e o RCNEI e assim, realizar a análise de práticas pedagógicas importantes concomitantemente com reflexões sobre novas legislações que apresentam uma

concepção de infância baseada na condição da criança como ser integral. Como resultado, foi possível estabelecer uma abordagem político-pedagógica que fundamenta reflexões em torno das Diretrizes Básicas da Educação Infantil e a reestruturação da Proposta Curricular da Educação Infantil para o município de Uberlândia. Desde então,

[...] os encontros da Educação Infantil acontecem quinzenalmente, tendo como pressupostos orientadores da construção da Proposta Curricular da Educação Infantil da RME/UDI, os princípios democráticos que busquem uma escola inclusiva e visa à formação do indivíduo omnilateral, capaz de ler criticamente o contexto histórico que o cerca e produz (UBERLÂNDIA, 2011b, p. 14).

As Diretrizes Básicas da Educação Infantil de Uberlândia tem como função orientar a elaboração da Proposta Pedagógica de cada escola (UBERLÂNDIA, 2011b), pois, de acordo com a Lei n. 9394/1996, as instituições de ensino têm a responsabilidade de elaborar suas propostas pedagógicas em conjunto com o corpo docente (UBERLÂNDIA, 2011b), utilizando como referência a legislação vigente. A proposta de ação pedagógica que orienta a Educação Infantil em Uberlândia, por meio das Diretrizes Básicas da Educação Infantil é fundamentada no materialismo histórico-dialético, pois

[...] rompe com a visão mecânica das outras correntes e aponta, como ponto de partida, a prática social e as condições materiais reais, que, caso sejam compreendidas em suas contradições, permitem a organização de uma ação pedagógica intervintiva, possibilitando mudanças sociais e políticas (UBERLÂNDIA, 2011b, p. 19).

E a partir das concepções de infância e de ação pedagógica tal como apresentadas acima, as Diretrizes reconhecem como estratégia de ensino a interdisciplinaridade “não como uma somatória de disciplinas de forma estanque e estática, mas caracterizada por uma postura comprometida do docente, que se materializará na prática social” (UBERLÂNDIA, 2011b, p. 20). Assim, apresenta-se uma organização curricular que não está baseada em componentes e disciplinas, mas dividida em “Complexos Temáticos Contextuais” (UBERLÂNDIA, 2011b, p. 21), que representam campos de saberes de diversas áreas do conhecimento e estão relacionados entre si.

A Educação Física não é citada nas Diretrizes Básicas da Educação Infantil de Uberlândia como componente curricular, assim como as outras áreas de ensino, mas os Complexos Temáticos Contextuais devem relacionar-se entre si e estar contidos no planejamento de toda a ação pedagógica, independentemente da área de atuação. Os

Complexos Temáticos apresentados nas Diretrizes são: “Identidade: Gênero, Etnia e Religiosidade; Proteção, Afeto e Aconchego; Brincadeiras e Jogos; Imaginação e Fantasia; Sexualidade; Saúde, Higiene e Alimentação; Ética e Cidadania” (UBERLÂNDIA, 2011b, p. 21). Em todos eles considera-se haver necessidade da Educação Física estar presente.

O ensino da Educação Física em Uberlândia caminha inserido nesse contexto local sem excluir as questões e decisões de caráter nacional; constatamos ser recente a sua entrada no ensino fundamental, movimento que ocorreu a partir do ano de 1989, em que

A Secretaria Municipal de Educação da cidade de Uberlândia incorporou oficialmente a área de conhecimento Educação Física, com seus conteúdos de ensino, nos currículos das escolas de ensino fundamental, das áreas rural e urbana da Rede Municipal de Ensino. Procedeu-se, nessa ocasião, a contratação de professores de Educação Física, inicialmente seis, devidamente habilitados profissionalmente. (UBERLÂNDIA, 2011a, p. 9)

Na Educação Infantil, a inclusão da Educação Física “se deu em meados da década de 1990, inicialmente nas duas Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs) [...] e algumas Escolas Municipais de Alfabetização (EMAs)” (LUIZ et al., 2005, p. 18). Com o concurso público realizado no ano de 1990, o número de professores de Educação Física foi ampliado, o que resultou em uma preocupação com a prática pedagógica desenvolvida nas escolas.

Preocupados com este tipo de cultura profissional presente na rede municipal de ensino de Uberlândia, bem como com as suas respectivas consequências que conduziram a Educação Física a uma profunda desvalorização profissional e pedagógica no contexto escolar, um coletivo de professores e professoras, tanto da rede municipal de ensino, como da Universidade Federal de Uberlândia, iniciaram, em 1996, um processo de reflexão permanente sobre a prática pedagógica, com a finalidade de superar a cultura dominante e construir uma outra perspectiva de ensino e de prática docente para a Educação Física Escolar (UBERLÂNDIA, 2011a, p. 4).

Muitos professores de Educação Física, atuantes na Educação Infantil, passaram a participar das reuniões de formação continuada desta área de ensino, que foram organizadas, desde 1996, no Centro de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz (CEMEPE/SME<sup>10</sup>). De acordo com Luiz et al. (2005, p. 19),

---

<sup>10</sup> O CEMEPE/SME é responsável na RME/UDI pela organização e coordenação de programas e projetos educacionais. Está localizado num prédio especialmente destinado para o exercício de suas funções e conta com salas de reuniões e um auditório para aproximadamente duzentas pessoas para a realização de

A presença destes professores exigiu uma mobilização do grupo junto à coordenação de área, no sentido de desencadear um processo de discussão para elaboração de uma proposta para a Educação Física Infantil, tal como vinha sendo construída no ensino fundamental.

Assim, o grupo de professores ingressantes na RME/UDI a partir de 1990 passou a frequentar a formação continuada em um movimento pela busca da reflexão da ação pedagógica. O grupo iniciou o processo de elaboração coletiva de uma proposta curricular que, no final do ano de 1996, foi apresentada oficialmente com o título de “[...] **Proposta Curricular de Educação Física** da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia – RME/UDI – que, posteriormente, foi denominado Plano Básico de Ensino (**PBE/EF**)” (UBERLÂNDIA, 2011a, p. 11, grifos do autor).

Entretanto, em 1999, as aulas de Educação Física e Artes na Educação Infantil foram retiradas dos profissionais especializados, ficando “a cargo de professores recreadores o ensino destas disciplinas” (LUIZ et al., 2005, p. 18). Relatos de profissionais que atuaram neste período afirmam que essas aulas especializadas foram assumidas pelas professoras regentes das turmas.

Tal situação foi revertida apenas em 2001 quando houve modificação na gestão municipal (LUIZ et al., 2005). De acordo com as Diretrizes Básicas de Ensino da Educação Física, a inserção da Educação Física como componente curricular na Educação Infantil “[...] **de maneira efetiva**, só veio acontecer no ano de 2001” (UBERLÂNDIA, 2011a, p. 26, grifos nossos), devido às mudanças exigidas pela LDB n. 9.394/96, que “incorporou a Educação Infantil à Educação Básica” (UBERLÂNDIA, 2011a, p. 26).

Neste mesmo ano de 2001, a Educação Infantil passou a ser vinculada somente à SME/UDI e, em quase todas as instituições de Educação Infantil as aulas especializadas ficaram a cargo de profissionais graduados nas áreas específicas, os quais foram contratados a partir da realização de concurso público. Essas mudanças são consequências dos ordenamentos legais “[...] que estabeleceram que a Educação Infantil fosse assumida pelas prefeituras municipais, dentro de seus sistemas de ensino, incorporada pela Educação Básica” (LUIZ et al., 2005, p. 19).

Para contemplar as vagas oferecidas nas escolas, outro concurso público foi realizado em 2002, expandindo a presença de profissionais da área da Educação Física

---

cursos, palestras, oficinas, além de uma biblioteca, laboratório de informática, cozinha industrial e pátio para eventos múltiplos (AMARAL, 2003).

na Educação Infantil. Assim, os novos profissionais lotados nas escolas de Educação Infantil passaram a participar das reuniões de formação continuada.

A partir de 2003, as reuniões de formação continuada passaram a buscar um enfoque também voltado para a Educação Infantil e o trabalho de formação foi realizado em conjunto com docentes da UFU, que contribuíram com o desenvolvimento do processo de reflexão e com orientações científico-pedagógicas. Com o avanço do grupo, que obteve resultados favoráveis aos objetivos propostos, as questões relacionadas ao cotidiano escolar prevaleceram, indagando sobre qual é “[...] a relevância da educação física como componente curricular para o processo de formação humana” (UBERLÂNDIA, 2011a, p. 10). As análises realizadas mediante o questionamento anterior eram fundamentadas, principalmente, na construção de um planejamento coletivo, que busca o diálogo entre docentes e reflexões sobre a realidade local. Neste sentido,

O planejamento como ato de refletir sobre a realidade para transformá-la, tem como diretriz fundamental a ideia de que “planeja quem executa”, ou seja, o professor não é visto como um aplicador de técnicas e procedimentos planejados por outros, mas sim como produtor de saberes escolares (AMARAL, 2003, p. 59, grifos da autora).

Em Uberlândia, este trabalho de planejamento coletivo é chamado Planejamento Coletivo do Trabalho Pedagógico (PCTP), que

[...] é o nome dado à **Estratégia de Intervenção** crítica construída durante o processo de elaboração e implementação de uma Proposta Curricular. Sua sistematização foi fruto da necessidade de dar identidade ao trabalho desenvolvido em Uberlândia, que veio se consolidando como um projeto coletivo para o ensino da Educação Física, buscando sua legitimação no currículo escolar. A estrutura teórica e metodológica do PCTP, desenvolvida a partir da prática social das pessoas envolvidas, procurou atender à necessidade de constituir uma **política de formação continuada** que tem como um de seus objetivos centrais tornar o professor um **planejador de currículo**, de forma que possa conquistar sua **autonomia científica e pedagógica**, para não mais ser um mero reproduutor de pacotes e de planejamentos realizados por especialistas estranhos à sua realidade (AMARAL, 2003, p. 40-41, grifos da autora).

A organização do PCTP é baseada nos problemas e dificuldades apresentadas pelo grupo, a partir da realidade escolar, propostas de superação dos mesmos e as estratégias de ensino que possam corresponder às necessidades apontadas (AMARAL, 2003).

Essas estratégias de ensino são definidas por Muñoz Palafox (2004, p. 122) como o “planejamento de um processo de ensino (onde, com que, quando e como) orientado para alcançar uma ou várias competências educacionais. Uma Estratégia de Ensino pode conter um ou mais estilos/técnicas de ensino para atingir os objetivos desejados”. As estratégias de ensino consideradas como sistematização do planejamento pedagógico pressupõem a identificação dos materiais a serem utilizados e a quantidade de aulas destinadas a cada Estratégia; identificação das Zonas de Desenvolvimento Potencial e Real dos alunos participantes; aproximação com as teorias de aprendizagem; conhecimento dos elementos relacionados à elaboração das Estratégias; avaliação e reflexão coletiva da Estratégia após realizada; e avaliação e considerações, por parte dos alunos, sobre o processo vivenciado (UBERLÂNDIA, 2011a).

As dificuldades citadas como fundamentos do PCTP estão relacionadas à falta de experiência de docentes e à estrutura e o funcionamento da instituição escolar (UBERLÂNDIA, 2011a). Buscando superá-las, as reuniões são pautadas nos seguintes objetivos:

[...] estudo e reflexão do cotidiano escolar, fundamentado nas teorias críticas de Educação e Educação Física; a busca de consistência e coerência teórico-metodológica; o trabalho coletivo; a autonomia político-pedagógica; a ideia de que, quem executa é que deve planejar. (UBERLÂNDIA, 2011a, p. 30).

Após a ampliação da discussão e depois de anos de trabalho coletivo, as Diretrizes Curriculares da Educação Física apresentadas em 2003 e atualizadas em 2011 “trabalham com a ideia de aprendizagem e desenvolvimento numa perspectiva dialética e foram formuladas a partir dos estudos de Lev Vygotsky” (UBERLÂNDIA, 2011a, p. 28) e indicam o planejamento de ensino orientado pela identificação de zonas de desenvolvimento (UBERLÂNDIA, 2011a). O PCTP busca superar o planejamento elaborado de forma fragmentado e pensar a criança em sua totalidade. O grupo de formação docente continuada mantém

[...] o objetivo de consolidar este componente curricular (a Educação Física) como uma área de conhecimento que contribui com o desenvolvimento da corporeidade humana por meio da inserção das crianças no universo das práticas sociais historicamente constituídas como patrimônio cultural (UBERLÂNDIA, 2011a, p. 29, acréscimos nossos).

A partir de 2009, a SME/UDI solicitou a reformulação das Diretrizes Curriculares da Educação Física, para incorporar as atualizações cumprindo as

exigências legais remanescentes e agregar o resultado do trabalho desenvolvido pela formação continuada até aquele momento (UBERLÂNDIA, 2011a), o que resultou na versão mais atualizada do documento, o qual compartilha o conceito de que a Educação Física é

[...] além de um componente curricular, uma área de conhecimento que pesquisa, organiza saberes escolares e trabalha política e pedagogicamente o sentido/significado da linguagem (expressão corporal escrita, não escrita, verbal e não verbal), atribuída culturalmente às práticas sociais denominadas jogo, dança, ginástica, lutas, esportes, e outras, visando, com isto, contribuir com a finalidade maior da escola (UBERLÂNDIA, 2011a, p. 6).

Em que pese todo o trabalho realizado por profissionais da educação, especialmente os docentes de Educação Física do município ao longo dos anos visando à transformar o ensino dessa área em trabalho educativo para a formação das crianças, ainda hoje a ausência de um objeto de estudo delineado para a Educação Física escolar e as constantes discussões acerca dos conteúdos que a envolvem contribuem para uma falta de legitimidade dessa área na escola. Para Debortoli, Linhales e Vago (2001/2002, p. 96), “[...] a Educação Física, como área de conhecimento escolar, precisa realizar a sua legitimidade, afirmar o que pode contribuir na educação escolar [...] , [neste caso na educação de crianças de 0 a 6 anos e] e como essa contribuição pode se dar”.

A Educação Física utiliza como fontes de conhecimento saberes provenientes de outras ciências, “um conjunto de conhecimentos advindos dos campos das Ciências Humanas, Naturais e Exatas que são utilizados para subsidiar e atualizar em caráter interdisciplinar [...]” (UBERLÂNDIA, 2011a, p. 42), o que exige, portanto, uma “adequada organização institucional e epistemológica para confrontar, democraticamente, os vários campos de reflexão, capacitação docente e atuação profissional, em condições de disputa equilibrada” (UBERLÂNDIA, 2011a, p. 41).

Para realizar uma prática educativa centrada na formação crítica do sujeito - definido a partir de sua condição histórico-social, transformador da realidade - faz-se necessário refletir, buscar conhecimentos científicos, filosóficos e pedagógicos para fundamentar a prática de um componente curricular que é desenvolvido com base em saberes que são frutos de diversos campos da ciência.

Em segunda instância, sabemos que o conhecimento, científico e filosófico, somente adquire efetivo sentido/significado para o educador quando é utilizado, refletido e transformado, como resultado de própria prática social (pessoal e profissional). Em outras palavras, a existência do educador somente se efetivará como “práxis” crítica e

emancipatória quando a sua prática social for mediada pelo conhecimento, científico e filosófico, constantemente adquirido e recriado pelo próprio educador (UBERLÂNDIA, 2011a, p. 45, grifos do autor).

Desta maneira, considera-se que profissionais da área que não buscam conhecimento para realizar a reflexão de seu trabalho e que não reconhecem sua função social não são capazes de “propor alternativas para transformar sua realidade de trabalho com base num projeto de sociedade mais humana e democrática” (UBERLÂNDIA, 2011a, p. 41). Infelizmente, segundo este mesmo documento, práticas educativas irrefletidas fazem-se presentes na educação e “refletem, conscientemente ou não, concepções que simbolicamente foram criadas e estruturadas para sustentar um determinado modelo de sociedade” (UBERLÂNDIA, 2011a, p. 43). Tratar a Educação Física de forma dissociada da formação cultural das crianças propicia e fortalece a prática cotidiana simplista existente de “[...] entregar a bola aos alunos e esperar o final da aula” (UBERLÂNDIA, 2011a, p. 43).

A proposta de formação continuada de docentes de Educação Física em Uberlândia pressupõe superar este cenário em que o Professor de Educação Física é visto como um recreador ou o responsável pelo desenvolvimento motor da criança, fruto de sua própria prática condescendente, e defende que

[...] o professor é um agente político-pedagógico que, em teoria, deveria apresentar bases filosóficas e científicas suficientes para poder “dar conta”, além de sua aula, das ações concretas para compreender a dinâmica social – onde desenvolve sua ação profissional – a fim de defender, conscientemente, seu projeto de educação e sociedade (UBERLÂNDIA, 2011a, p. 40, grifos do autor).

Quando o professor é respeitado em sua especificidade de formação e o conhecimento que trabalha é valorizado como fazendo parte de uma totalidade de conhecimentos importantes para a educação de crianças, poderá entender e trabalhar com a Educação Física na escola como um conjunto de práticas sociais, com interesses científicos, filosóficos e pedagógicos, “que podem ser analisados epistemologicamente em decorrência das visões, explícitas ou implícitas, de homem, mundo e sociedade” (UBERLÂNDIA, 2011a, p. 42).

Pela natureza social e, independentemente dos interesses de classe defendidos e de que qualquer tipo de sentido/significado atribuído à Educação Física, esta profissão apresenta um caráter normativo no processo de sua organização no mundo de trabalho. Para garantir sua legitimização social dispõe, dentre outros recursos, de um conglomerado de informações sustentadas, principalmente, pelos

enfoques epistemológicos de produção de conhecimento científico de cunho empírico-analítico, fenomenológico e/ou praxiológico (UBERLÂNDIA, 2011a, p. 39).

Em Uberlândia, apesar de a formação continuada ser oferecida gratuitamente aos docentes da RME/UDI, a participação dos docentes de Educação Física é pequena, talvez por não ser obrigatória. Nos anos de 2009 e 2010, a média de participantes foi de 30 professores para um total de aproximadamente 250 lotados no município (UBERLÂNDIA, 2011a). A partir de 2014 até o final de 2016, de acordo com dados levantados pela coordenação de área em exercício e enviadas a nós por email, a média de participação tem sido de aproximadamente 30 professores para um total de 263 efetivos. Desse total, temos uma média de 20 professores, ou seja, uma parcela de 66,7% de efetiva participação, que atuam na Educação Infantil.

Um lugar consolidado da Educação Física na Educação Básica, especialmente na Educação Infantil, é prejudicado pelo desempenho de profissionais que não buscam superar as concepções de ensino tradicional e utilizam uma metodologia baseada num desenvolvimento fragmentado do aluno. Entretanto, em Uberlândia, identificamos uma parcela considerável de professores participantes da formação continuada oferecida pela SME/UDI, de acordo com os dados fornecidos pela própria coordenação da área da Educação Física.

No caso da Educação Física, no ano de 2016, houve 65 professores efetivos e 5 professores contratados atuando na Educação Infantil. Dentre eles, temos uma média de 20 desses profissionais que acompanha as reuniões de formação continuada, em um trabalho coletivo de planejamento e reflexão, produção de conhecimentos e o encadeamento de projetos, em busca da afirmação da Educação Física como componente curricular.

### 3 O COTIDIANO ESCOLAR: A PRÁTICA EDUCATIVA DE EDUCAÇÃO FÍSICA

A partir da análise dos resultados obtidos com os questionários e suas limitações para nos sinalizar respostas aos questionamentos da investigação, vimos a necessidade de nos aproximar do cotidiano escolar na RME/UDI para entender: Qual é o papel da Educação Física na Educação Infantil? Como tem acontecido o trabalho de professores de Educação Física na Educação Infantil? Em que aspectos o trabalho educativo desenvolvido por professores de Educação Física em instituição de Educação Infantil nos ensina sobre os limites e as possibilidades da Educação Física na educação de crianças no espaço-tempo da pré-escola? Qual tem sido a relação entre o trabalho de planejamento destes professores e a legislação vigente? O trabalho pedagógico tem acompanhado a realidade escolar?

No conjunto dos sujeitos que responderam ao questionário, selecionamos uma Professora dentre aqueles que compuseram esse conjunto para acompanharmos o seu trabalho com as crianças; tal Professora foi escolhida por considerarmos que suas respostas ao questionário foram as mais completas e coerentes com a legislação que envolve a Educação Física e a Educação Infantil.

A Escola Municipal de Educação Infantil<sup>11</sup> onde atua essa Professora e local em que acompanhamos o seu trabalho faz parte da SME/UDI da Prefeitura Municipal de Uberlândia, portanto obedece às exigências deste órgão governamental e fica submetida aos recursos que são oferecidos pelo mesmo. A escola - antes destinada ao trabalho exclusivo com crianças maiores no ensino fundamental e no âmbito do sistema estadual de ensino, desativada em 2009 – passou por uma reforma de 18 meses, sendo inaugurada em março de 2015, para adequar sua estrutura ao fluxo de crianças de zero a 5 anos.

Sua estrutura física é formada por um prédio com salas que atendem desde o berçário até o segundo período, equipadas com mesas e cadeiras menores, próprias para crianças. A área externa apresenta uma quadra em tamanho reduzido (Figura 1), de

---

<sup>11</sup> Denominamos a escola onde atua a docente como Escola Municipal de Educação Infantil devido às condições de ética previstas pelo Comitê de Ética da UFU para esta pesquisa, que garantem que os sujeitos não serão identificados. Ao fornecermos o nome da escola, estariam contribuindo para revelar a identidade da professora.

aproximadamente oito metros de comprimento e quatro metros de largura, um quiosque (Figura 2) e algumas pinturas no chão que remetem a brincadeiras de amarelinha (Figuras 3 e 4), o que favorece as aulas de Educação Física devido ao espaço próprio para Educação Infantil.

FIGURA 1 – Quadra



Fonte: Autoria própria.

FIGURA 2 – Quiosque



Fonte: Autoria própria.

FIGURA 3 – Brincadeiras pintadas no chão A



Fonte: Autoria própria.

FIGURA 4 – Brincadeiras pintadas no chão B



Fonte: Autoria própria.

A rotina das crianças é composta por aulas de 50 minutos, a maior parte ministrada pela professora regente e outras aulas chamadas de especializadas, ministradas por outros professores, que consistem em duas aulas do componente curricular “Movimento”, quatro do componente “Culturas Regionais e Locais”, duas de “Arte” e uma de “Música”, esta organização curricular é equivalente a todas as escolas

da RME/UDI que se dedicam à Educação Infantil. Os intervalos para as refeições são realizados durante as aulas, em que estas são interrompidas e retomadas após cerca de 15 minutos dedicados à alimentação, as professoras que estão responsáveis pela aula naquele horário acompanham a turma para auxiliar na distribuição dos lanches e disciplina dos alunos.

A maioria das refeições é composta por arroz, feijão, legumes e carne, mas alguns envolvem a distribuição de bolachas e leite com achocolatado. A Professora precisa aguardar alguma funcionária da escola, na maioria das vezes educadora ou professora eventual<sup>12</sup>, para realizar o seu intervalo e seu lanche. As crianças de 0 a 3 anos ainda possuem tempo para repouso e outros lanches, sendo sua rotina ditada, principalmente, por suas necessidades biológicas.

Quanto ao componente curricular “Movimento”, termo que consta nos currículos da Educação Infantil nas escolas da RME/UDI, condizente com a legislação vigente que não apresenta a Educação Física como área de conhecimento desta etapa de ensino, temos que, nas escolas municipais de Uberlândia, o trabalho que envolve o Movimento é desenvolvido, em sua maioria, por Professores Licenciados em Educação Física, sendo estas aulas amplamente relacionadas com estes profissionais e abordada nas escolas como aulas de Educação Física. Iremos, então, abraçar esta situação e nos referirmos a esta área de conhecimento relacionada ao movimento como Educação Física.

A Professora de Educação Física Camilla selecionada<sup>13</sup> para a presente pesquisa trabalha com Educação Infantil há cinco anos. Na escola onde suas aulas foram observadas por nós, Camilla elogia o espaço externo a ser explorado, pois segundo ela favorece o trabalho com a Educação Infantil; porém, ela critica a estrutura material que a escola possui e justifica o problema como a recente inauguração da mesma, que ocorreu há apenas um ano e ocasionou a aplicação de uma verba muito alta para este fim, resultando na falta de verba para outras necessidades, como os materiais de Educação Física.

---

<sup>12</sup> Na RME/UDI, a educadora tem a função de auxiliar as professoras, sendo um cargo disponível apenas para a Educação Infantil. E professora eventual é o nome dado à profissional que fica responsável por cobrir as faltas ou outras ausências dos professores no horário de aula.

<sup>13</sup> Denominamos a professora selecionada como Camilla devido às condições de ética previstas pelo Comitê de Ética da UFU para esta pesquisa, que garantem que os sujeitos não serão identificados. A professora “Camilla” autorizou todo o processo de investigação em suas aulas e assinou o devido termo de consentimento.

Apesar dessa presente situação, Camilla enfatiza o planejamento pela escola de verbas futuras com a finalidade de comprar e ampliar o material utilizado nas aulas de Educação Física. Assim, para suprir esta necessidade, esta profissional contribui trazendo material particular e confeccionando ela mesma, antes ou durante as aulas, parte do material que utiliza fazendo parte de sua metodologia. A partir desta tentativa de apresentar outros materiais às crianças, até mesmo resgatando brincadeiras populares e coletivas, Camilla comenta que evita trabalhar com bolas, para disseminar entre as crianças um conceito de Educação Física descentralizado dos esportes com bola. Um dos materiais confeccionados por ela foi utilizado na aula descrita a seguir.

A Professora realizou a aula na quadra. Iniciou a atividade simulando uma cobra utilizando uma corda feita de um cordão envolto em tubos de carretéis de máquina registradora (FIGURA 5). A atividade consistiu em pular a corda em movimento e em seguida pular alguns pneus que estavam enfileirados.[...] Após o lanche, Camilla realizou uma atividade de basquetebol, utilizando uma bola de plástico mais leve e duas cestas que eram bambolês amarrados nos gols (FIGURA 6). A Professora dividiu a sala em duas equipes e explicou algumas regras: não podia correr com a bola na mão; a bola tinha que passar por todos os jogadores daquela equipe antes de jogar na cesta; e não podia derrubar os colegas. Então, Camilla colocou cada equipe em uma metade da quadra e cada equipe defendia sua cesta. A Professora mostrou como devia ser feita atividade e como defender a cesta sem ultrapassar uma linha pintada na quadra, próxima à cesta. A atividade consistia em passar a bola para o colega, tentar acertar a cesta adversária e defender sua cesta (observação pessoal feita pela Pesquisadora em forma de Nota de Campo, nº 4 em 17/06/2016).

FIGURA 5 – Atividade com corda de carretéis de máquina registradora



Fonte: Autoria própria.

FIGURA 6 – Atividade adaptada de basquetebol



Fonte: Autoria própria.

Uma observação feita por Camilla no momento em que a entrevistamos foi a dificuldade encontrada na Educação Infantil, no processo de compartilhar materiais, objetos e brinquedo entre as crianças, principalmente nas atividades em grupo. Essa é uma característica específica de crianças que se encontram na faixa etária de três a seis anos, que vivem em uma sociedade capitalista. De acordo com Constantino (2011, p. 46), “A infância conformada social e historicamente assume o lugar que essa sociedade

lhe confere, ou seja, suas mudanças determinam o norte do caminho a ser percorrido pelas crianças". Portanto, em uma sociedade em que "[...] as relações sociais de cunho capitalistas são marcadas pelas relações individualistas, competitivas e hierarquizadas" (CARTAXO, 2013 p. 2), as crianças acompanham esta concepção de sociedade e desenvolvem atitudes marcadas pela cultura e sociedade de seu tempo e espaço.

Na opinião da Professora Camilla, nesta faixa etária, as crianças são mais individualistas e ainda não sabem respeitar o espaço e os limites de cada um, resultando em muita competitividade e autocentração. Conforme nossas anotações, "[...] os alunos manifestaram muita competitividade e comemoraram muito os pontos marcados, demonstrando uma necessidade de aprovação" (observação pessoal feita pela Pesquisadora em forma de Nota de Campo, nº 4 em 17/06/2016). Em outra aula, mais uma anotação relacionada à competitividade: "Observei que muitos apenas corriam, sem realizar as variações propostas pela professora, para ganharem a corrida" (observação pessoal feita pela Pesquisadora em forma de Nota de Campo, nº 7 em 28/06/2016).

No caso das suas aulas, Camilla evidencia o ganhar e o perder, ensinando às crianças estes valores em forma de diálogo, tal como ela destaca no momento da entrevista:

É importante porque no processo diário da gente, existem etapas da vida da gente fora da escola, que isso [aprender a ganhar e perder] irá contribuir. Fora da escola existem outras coisas que essa criança pode perceber, na família, que, o brinquedo, nem sempre ele vai ter o brinquedo que ele quer, o pai, às vezes, não pode oferecer aquilo que é moda, então, assim, quando ele percebe isso na escola, que nem sempre é da forma que a gente quer, isso já é um valor agregado para a criança. (CAMILLA, 28/06/2016a, acréscimos nossos).

Pensamos que as crianças se tornam pessoas de acordo com o que aprendem, processo que requer àqueles que ensinam realizar a atividade de forma a contemplar as necessidades da criança. O ensino e o aprendizado na maior parte do tempo na Educação Infantil ocorrem de maneira peculiar, pois não há conteúdos tradicionais a serem ensinados, e assim a brincadeira e o movimento são atividades educativas especiais nessa faixa etária. O trabalho da Professora Camilla poderia se preocupar com o ganhar e perder e também com o brincar junto, dimensão pouco explorada na escola como um todo; ensinar a brincar junto pode significar, ao mesmo tempo, contrapor-se ao individualismo tão forte nas sociedades atuais e ajudar na constituição de uma formação cidadã para as crianças.

Outro ponto que prejudica o trabalho com a Educação Física é a rotina das crianças, o que dificulta o desenvolvimento da aula devido às muitas interrupções, em função da alimentação e repouso. Desta forma, a Professora Camilla ressalta o benefício de suas aulas serem geminadas (consecutivas), pois apresentam um rendimento maior do tempo disponível. Apesar dela destacar esta dificuldade, que impacta em seu trabalho, os intervalos estão mais presentes na rotina das crianças de 0 a 3 anos, em que, na maior parte das aulas, Camilla encontra os alunos dormindo. Nas turmas de 4 e 5 anos, os intervalos observados foram apenas os de alimentação, um para os alunos e outro para a Professora.

Na primeira aula de Educação Física que observamos, a escola estava decorada com itens relacionados à festa junina devido à aproximação desta festa popular. Neste dia, a Professora Camilla estava envolvida em ensaiar a turma para a quadrilha. Devido à impossibilidade de utilizar o espaço externo, pois era um dia de chuva, o ensaio ocorreu dentro da sala de aula. Camilla afastou as mesas e as cadeiras, deixando o espaço livre, e realizou o ensaio demonstrando paciência e, em alguns momentos, participando juntamente com os alunos. Alguns questionamentos com a observação dos ensaios foram gerados: as crianças dessa faixa etária apresentam dificuldade em memorizar a coreografia? Qual o sentido dessas atividades para as crianças? As crianças participaram do ensaio, mas com muitas distrações ampliadas pelos intervalos destinados ao lanche. Quando questionada sobre a responsabilidade de ensaio de quadrilha que é designada aos professores de Educação Física, Camilla respondeu que assume esta função por conta própria, apesar de não concordar com esta posição impositiva encontrada na maioria das escolas. Justifica, então, sua opinião em discordar com esta postura de obrigação dos professores de Educação Física de ensaiar quadrilha da seguinte forma:

Na verdade, eu abraço esse ensaio porque eu gosto muito de ensaiar, mas eu não acho que seja necessário serem feitos esses ensaios nas aulas Educação Física, uma vez que o professor de Educação Física só vai nessa sala uma vez por semana. Então seria viável que o professor que estivesse na eventualidade, ou o professor regente, que vai na sala mais vezes, que fizesse esse ensaio. **Como os professores de Educação Física são mais criativos**, acredito, nessa área, então sempre as direções tem procurado os professores de Educação Física para fazer esses ensaios. Mas eu tenho um grupo de colegas que trabalham na rede que são extremamente contra pelo fato de, principalmente, quando a aula é do fundamental, que a aula é só de 50 minutos e aí você planeja uma aula e a sua aula não é definida. E se a gente for bem pensar, a aula de Educação Física tem tanta importância quanto às demais disciplinas, e se você tira a aula de Educação Física,

significa que você pode tirar a de português, a de matemática, e qualquer outra disciplina, então, assim, se a gente for olhar pela importância da disciplina, o peso da Educação Física tem o mesmo peso das demais. (CAMILLA, 2016a, grifos nossos).

A fala da Professora que justifica a atribuição aos professores de Educação Física ensaiar as quadrilhas nas escolas, devido a essa característica de ser mais criativo que os outros docentes, é uma generalização que pode não condizer com a realidade de determinada escola. A criatividade pode estar presente na docência em qualquer área e não justifica a participação exclusiva dos professores de Educação Física nesta tarefa, que pode ser de todo o corpo docente.

Atualmente, as festas juninas fazem parte da rotina anual das escolas. No entanto, essas festividades em escolas passaram a ter objetivos diferentes das propostas de manifestação da cultura popular. De acordo com Campos (2007, p. 590) as comemorações juninas tiveram sua origem na Europa, na Idade Antiga, com a finalidade de “afastar os espíritos maus que provocavam a esterilidade da terra, as pestes nos cereais e as estiagens”. Somente na Idade Média, os padroeiros e os santos católicos foram incorporados nestas festas, que se tornaram, na Península Ibérica, “uma das mais antigas e populares tradições da religiosidade popular” (CAMPOS, 2007, p. 590). Em seu estudo, este autor apresenta que os eventos eram relacionados à zona rural e que “eram nos bairros rurícolas onde se realizavam as festas mais animadas, sempre envolvidas por uma profunda devoção pelos três santos homenageados” (CAMPOS, 2007, p. 591).

Com o processo de urbanização, as festas juninas foram perdendo seu caráter religioso, passando a ser promovidas apenas com finalidades lúdicas. Campos (2007, p. 600) afirma que as escolas realizam

[...] festas que expressam preconceitos e estereótipos, que os conhecimentos científicos tornaram superados, as unidades de ensino parecem não levar em conta as novas tendências educacionais como o multiculturalismo, a pluralidade cultural e o diálogo entre as culturas. Estas tendências são amplamente, agora, aceitas pela comunidade científica e até fazem parte, pelo menos nos documentos governamentais, de políticas públicas educacionais em vigor.

Neste sentido, muitas vezes as escolas contribuem para a visão distorcida do caipira representado em suas festas juninas, visto que incentivam os alunos a comparecerem com roupas relacionadas à vida rural, como se a vida urbana fosse

superior. Com relação a esse comportamento, Cortella (1998 apud CAMPOS, 2007, p. 594) destaca

Muitas escolas degradam a cultura popular brasileira ao fazerem simulacros de “festas juninas”. Mesmo tendo em conta o imenso esforço feito pelas professoras (semanas de ensaios!), as crianças são fantasiadas de caipiras (roupas remendadas, dentes faltados, bigodes e costeletas horrorosas, chapéus esgarçados, andar trôpego e espalhafatoso e um falar incorreto), como se os trabalhadores rurais assim o fossem por gosto, ingênuos e palermas. Poucas escolas explicam a origem das festas e a importância do cidadão campesino e resguardam sua dignidade; poucas, ainda, destacam que a falha no dente não é algo que aquele brasileiro ou aquela brasileira tem para ficar “engraçados” (são desdentados por sofrimento), ou informam que eles produzem comida e passam fome, como se fossem subumanos, não têm acesso à escola etc. É, em grande parte, a ridicularização da miséria, cujo ápice é uma festa na escola, com uma concorrida profusão de máquinas fotográficas e filmadoras que se atropelam em busca de imagens caricatas. (grifos do autor).

Outro estereótipo encontrado é o casamento junino que, conforme Campos (2007, p. 593), “é realizado mais como um deboche da instituição matrimonial – embora os promotores e participantes do evento possam nem ter essa intenção”. Este autor ressalta o afastamento entre universidade e escola como fator que contribui para esta compreensão do caipira e de sua cultura. Para ele, “Neste ponto, existe uma desvinculação entre o saber acadêmico e o currículo dessas escolas” (CAMPOS, 2007, p. 601). Para este autor outra contribuição é a escola ser influenciada mais pela urbanização e o capitalismo do que pelas pesquisas científicas. É nesse contexto que as escolas festejam essa manifestação da cultura popular, com objetivos festivos e para auxiliar na arrecadação de dinheiro, tal como Campos (2007, p. 592-593) destaca abaixo:

Outro motivo da promoção das festividades pelas escolas, às vezes admitido pelos educadores, é a insuficiência de recursos repassados pelo Estado ou pelas prefeituras, já que a falta de autonomia financeira as impede de comprar todo material permanente ou de consumo que necessitam.

Portanto, as escolas promovem festas que poderiam ter a finalidade de manifestações autênticas da cultura popular, no entanto, apresentam figuras estereotipadas de uma cultura milenar, realizando danças que deveriam representar esta cultura, mas que permanecem no deboche. E, ainda, não ensinam a cultura rural como ela é, mantendo os alunos alienados da realidade. Assim, podemos concluir que as festas juninas e as quadrilhas (tão direcionadas aos professores de Educação Física)

realizadas a partir dos ideais capitalistas e estereótipos não promovem o aprendizado da cultura popular e a apreensão da realidade e, desta forma, para que o papel destas comemorações seja desenvolvido, o tema deve ser abordado de forma coerente com sua história e realidade.

A quadrilha como manifestação de cultura pode ser mediada por outros professores, atentando-se para a realidade, porém como o professor de Educação Física deve trabalhar com componentes relacionados a danças, esta tarefa acaba sendo destinada a esses profissionais. Entretanto, os ensaios de quadrilha são uma tarefa pouco aceita entre eles, pois demanda tempo, dedicação e interrompe seu planejamento. O Professor de Educação Física poderia incluir a quadrilha em seu planejamento, mas, na maioria das escolas, esse Professor fica responsável por ensaiar todas as turmas que irão participar da dança, o que acarreta no desenvolvimento dos mesmos problemas já citados anteriormente que diminuem a aceitação destes profissionais em realizar tal tarefa.

Com relação à prática no dia dos ensaios da quadrilha, um dos obstáculos encontrados pela Professora Camilla foi a chuva, tal dificuldade consistiu na impossibilidade de utilizar o espaço externo e a resistência da Professora em desenvolver a aula dentro de sala, contradizendo sua resposta deixada no questionário. Camilla é um dos sujeitos que citou a sala de aula como um dos espaços para desenvolver as aulas de Educação Física. Segundo a própria Professora Camilla,

A questão da chuva é difícil nos dois sentidos, primeiro porque eu não posso sair da sala, e segundo porque a aula dentro da sala, as crianças esperam por uma semana pela aula de Educação Física, que é o momento deles saírem e terem uma aula mais livre, entre aspas, porém a aula de Educação Física na sala você pode utilizar de recursos de jogos, eu tenho utilizado até expressão corporal, que é um momento que dá para usar o espaço interno da sala, mas a aula dentro de sala de aula me desgasta muito, porque como os meninos ficam muito presos, eu gosto mais da área externa. Sabe? (CAMILLA, 2016a).

A partir dessa fala da Professora Camilla, podemos destacar o mesmo sentido nas palavras de Ayoub (2001, p. 58)

Somando-se a isso o possível caráter lúdico das atividades corporais, é comum vermos crianças sedentas pela aula de Educação Física quando chegamos às escolas; salta-me aos olhos imagens de “explosão corporal” diante da possibilidade de “libertar-se das carteiras escolares” que funcionam, na maioria das vezes, como “armaduras corporais”, até mesmo em pré-escolas. (grifos da autora).

No entanto, “a linguagem corporal não é uma ‘propriedade’ da Educação Física e, embora seja a sua especificidade, deve ser trabalhada em outros momentos da jornada educativa, tendo a dimensão lúdica como princípio norteador” (AYOUB, 2001, p. 57, grifos da autora). Quando questionamos Camilla quanto ao movimento ser considerado específico da Educação Física, sua resposta foi a seguinte:

Não, gente, o movimento está em todos os setores. Dentro de sala de aula você está movimentando, a criança no sentar e levantar, e no falar, no pensar, tudo isso é desenvolvimento, é cognitivo, é emotivo, é sensorial, todas essas partes do corpo que estão em movimento fazem parte da Educação Física. (CAMILLA, 2016b).

O professor pode elaborar seu planejamento pensando a Educação Física como uma área de conhecimento que trata da cultura corporal, a partir de uma reflexão pedagógica, levando em consideração todos os espaços disponíveis e necessários às aulas. Essa limitação aos espaços externos encontrada nas aulas de Educação Física nos remete à dicotomia corpo e mente. Pela dimensão corporal e o movimento serem enfatizados nas aulas de Educação Física, o professor acaba priorizando somente o espaço externo às suas aulas.

Outro aspecto a ser considerado é que, muitas vezes, por existir um espaço específico para um trabalho corporal nas aulas de educação física, nos demais tempos da jornada cotidiana, acentua-se um trabalho de natureza intelectual no qual a dimensão expressiva por meio da gestualidade é praticamente esquecida. A aula de educação física passa, então, a ser vista como a “dona” do corpo e do movimento das crianças. (AYOUB, 2001, p. 58).

Numa visão restrita, a Educação Física é entendida como um espaço de compensação das disciplinas que são desenvolvidas em sala de aula. Este é um entendimento de Educação Física associado à ideia de movimento na escola restringir-se ao treino motor que prepara para a escrita e leitura. Em suas falas, conversando informalmente com nossa pesquisada durante as aulas, Camilla demonstrou uma concepção de Educação Física voltada para o desenvolvimento motor que reforça a visão de uma criança fragmentada.

Da mesma maneira, ao mostrar-nos seu caderno de planejamento, constatamos que “O caderno de planejamento que a professora me apresentou é muito organizado e elaborado, mas demonstra, em seus conteúdos e objetivos, uma abordagem tecnicista e voltada para o desenvolvimento motor” (observação pessoal feita pela Pesquisadora em forma de Nota de Campo, nº 2 em 07/06/2016), por exemplo, há uma predominância de

atividades com o objetivo do desenvolvimento de habilidades das crianças para suporte em outras atividades ou disciplinas, como o desenvolvimento do equilíbrio e da coordenação motora fina. A este respeito, Debortoli, Linhales e Vago (2001/2002, p. 99) consideram que:

Ao valorizar a dimensão motora em detrimento das demais dimensões humanas, certas representações de Educação Física acabam reforçando aqueles projetos que restringem o fazer pedagógico da disciplina ao trato das aptidões física, esportiva ou do movimento corporal ‘desencarnado’ e descontextualizado. Alunos e professores podem, assim, perder a dimensão de totalidade necessária às experiências educativas para que as mesmas sejam significativas e capazes de estabelecer relações entre o mundo da escola e a realidade social.

A abordagem do Desenvolvimento Motor é sustentada pelo paradigma da consolidação da aptidão física e contribui para a desvalorização da Educação Física escolar. Segundo Gallahue e Ozmun (1995; 2001 apud PAIM, 2003, p. 2), “O desenvolvimento motor pode ser visto pelo desenvolvimento progressivo das habilidades de movimento, ou seja, a abertura para o desenvolvimento motor é dada através do comportamento de movimento observável do sujeito”. Neste sentido, o desenvolvimento é mensurado de acordo com a evolução biológica da criança. Wallon (1995 apud BARROS; SCARAUSI, 2014, p. 9) defende que

[...] o movimento não é um deslocamento no espaço, nem uma simples contração muscular, mas um significado de relação afetiva com o mundo sendo a única expressão e o primeiro instrumento do psiquismo. Assim, pode-se afirmar que o desenvolvimento motor impulsiona todas as demais áreas cognitivas e afetivas.

Pensar a formação do aluno a partir apenas da evolução biológica descarteriza a criança como ser histórico-social, e o movimento humano ser desenvolvido em função da aquisição de habilidades motoras como suporte para o aprendizado de outras disciplinas ou como apropriação de movimentos fundamentais para o esporte de rendimento apontam para a visão e práticas restritivas da Educação Física na escola. Nesse sentido, Medina (2002, p. 48) considera que

As sinergias musculares que caracterizam fisiologicamente o movimento humano serão tanto mais ricas quanto mais trouxerem no seu bojo uma expressão significativa da própria vida. Caso contrário tornam-se gestos mecânicos em nada diferentes daqueles de que é capaz um robô ou outra máquina qualquer. Ampliar essa significação é papel de uma Educação Física plenamente consciente de seu valor humano. Essa não é, contudo, uma tarefa fácil.

Atualmente, essa abordagem baseada no desenvolvimento motor como base para a formação da criança é criticada por

[...] pautar-se numa visão universal da criança, desconhecendo em sua análise do desenvolvimento as diferenças de gênero, etnia e classe social, dentre outras, trazendo, desde sua gênese, uma ideia de movimento como suporte das aprendizagens de “cunho cognitivo”. (AMARAL et al., 2006, p. 3, grifos dos autores)

Outra abordagem que é muito presente na Educação Física escolar é a Psicomotricidade. Esta abordagem parte do princípio de que “o corpo é a origem das aquisições cognitivas, afetivas e orgânicas” (DOS SANTOS; COSTA, 2015, p. 10), no entanto sustenta uma visão de homem, em que este “deixa de ser percebido como um ser essencialmente biológico, para ser concebido por visão abrangente, na qual se considera os processos sociais históricos e culturais” (DOS SANTOS; COSTA, 2015, p. 3). Estas autoras apresentam como objetivo da Psicomotricidade desenvolver a totalidade do sujeito a partir do movimento e a definem como o “[...] termo empregado para uma concepção de movimento organizado e integrado, em função das experiências vividas pelo sujeito cuja ação é resultante de sua individualidade, sua linguagem e sua socialização” (DOS SANTOS; COSTA, 2015, p. 10).

Apesar da Psicomotricidade estar baseada em uma visão do homem em sua totalidade, muitas vezes na escola encara-se os aspectos do movimento, desprovida de reflexão pedagógica. Dos Santos e Costa (2015, p. 10) ressaltam as estruturas psicomotoras necessárias ao desenvolvimento, para que o homem “[...] explore o ambiente, perceba-se nesse mesmo ambiente, perceba o outro e, com isso, se desenvolva”, são eles: “o equilíbrio, a tonicidade, a orientação espacial e temporal, o esquema corporal, a imagem corporal, a lateralidade e a coordenação motora” (DOS SANTOS; COSTA, 2015, p. 10).

Neste sentido, a Educação Física é pensada como a área que busca desenvolver estas habilidades específicas, sem um viés pedagógico, apenas com o objetivo do desenvolvimento motor para auxiliar na formação de habilidades do aluno, e permite que seja considerada um componente curricular apêndice de outras disciplinas; assim, para superar esta prática, esse componente curricular poderia contemplar o movimento “a serviço da exteriorização das necessidades e desejos da criança, antes de ser apenas um meio para o desenvolvimento de habilidades motrizes específicas ou voltadas para os conteúdos escolares” (FALKENBACH; DREXSLER; WERLE, 2007, p. 92).

Bracht (1999, p. 79) compartilha desta análise quando diz que

Essa proposta vem sendo criticada exatamente porque não confere à EF uma especificidade, ficando seu papel subordinado a outras disciplinas escolares. Nessa perspectiva o movimento é mero instrumento, não sendo as formas culturais do movimentar-se humano consideradas um saber a ser transmitido pela escola.

No segundo dia em que estivemos observando o trabalho da Professora com outra turma, de crianças com 4 anos de idade (1º período), Camilla optou por utilizar o espaço da sala de aula, mesmo sem chuva, e realizou algumas atividades, além do ensaio da coreografia, para a festa junina no final de semana seguinte.

Após os ensaios, a professora distribuiu bloquinhos de madeira para cada aluno e pediu que não mexessem nos blocos enquanto distribuía para todos. As peças de madeira ficaram em cima das mesas de cada aluno e a atividade consistiu em: a professora citava partes do corpo consecutivamente, os alunos rapidamente deveriam tocar nas partes que iam sendo citadas e, de repente, sem avisar, a professora citava o bloco de madeira para os alunos pegarem rapidamente. Enquanto a concentração dos alunos estava voltada para as partes do corpo, havia uma brusca e rápida mudança de foco para o bloco de madeira. Ao longo do desenvolvimento da atividade, ela foi aumentando a velocidade. Em seguida, formou duplas e deixou apenas uma peça por dupla. Nessa fase, foi realizada a mesma sequência de movimentos, mas com a possibilidade de apenas uma criança em cada dupla ter sucesso em pegar a peça, aquele que foi mais rápido pegou. (observação pessoal feita pela Pesquisadora em forma de Nota de Campo, nº 2 em 07/06/2016).

Nessa atividade o que se focou foi a coordenação motora, visual, temporal. Novamente, encontramos traços de uma atividade realizada na perspectiva de treino, que apresentou a finalidade de coordenação motora e capacidade de reação. Podemos questionar com essa atividade: Qual é a relação entre o bloco de madeira e as partes do corpo, além de instrumento utilizados para desenvolver habilidades específicas neste caso? Quando em duplas, qual foi a vantagem de uma criança ser mais rápida que a outra? Para que serviu essa atividade? Ao que tudo indica, novamente vemos a concepção de Educação Física como treino para o desenvolvimento motor ser reforçada na atividade desenvolvida por Camilla.

Camilla considera que, na formação inicial específica, o docente aprende sobre as fases de desenvolvimento infantil e suas peculiaridades. Esta é uma visão baseada na abordagem Desenvolvimentista, proposta cujo ideal é oferecer à criança “[...] oportunidades de experiências de movimento de modo a garantir o seu desenvolvimento normal, portanto, de modo a atender essa criança em suas necessidades de movimento”

(BRACHT, 1999, p. 78). Nessa abordagem, são considerados os níveis de maturidade para desenvolver as habilidades motoras da criança. Gallahue (1989 apud PAIM, 2003) divide o desenvolvimento motor em três estágios: Inicial, Elementar e Maduro. Cada estágio representa a capacidade da criança em desenvolver determinados movimentos, assim, de acordo com essa abordagem, para avançar na complexidade dos movimentos é necessário que as atividades planejadas nas aulas estejam de acordo com o estágio de maturidade daquela faixa etária.

Planejar a partir da concepção de Educação Física pautada no Desenvolvimento Motor é pensar em um processo de “[...] atualização de capacidades já potencialmente dadas desde o nascimento dos indivíduos, dependente apenas do aspecto maturacional” (ROCHA, 2000, p. 29) e também um processo de “[...] aquisições acumulativas, hierarquicamente organizadas, configurando um repertório que se amplia de forma gradual e linear” (ROCHA, 2000, p. 29), portanto, não considerar a criança um ser histórico-social, mas um corpo que precisa ser desenvolvido de acordo com seu nível de maturidade, generalizando todas as crianças que estejam em cada estágio do desenvolvimento motor.

Consideramos que a visão Desenvolvimentista e Maturacionista apresentada pela Professora poderia ser questionada e revisada por uma perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano. Esta abordagem considera o desenvolvimento como espaços de constituição do ser humano fundados nos processos de ensino-aprendizado, “[...] permitindo-lhe transgredir os limites dados pelo seu [do ser humano] desenvolvimento real e configurando instâncias de constituição de seu desenvolvimento proximal. Neste processo incorpora em larga medida a sua cultura.” (ROCHA, 2000, p. 67, acréscimos nossos).

Num processo educacional, o ensino não deveria seguir etapas intelectuais já alcançadas, mas sim **estágios de desenvolvimento** ainda não incorporados pelos alunos, funcionando como motor de novas conquistas. Neste caso, o ponto de partida do processo ensino-aprendizado na escola deveria ser o nível de desenvolvimento real da criança – num dado momento e com relação a um determinado conteúdo a ser desenvolvido – e como ponto de chegada os objetivos estabelecidos pela escola; adequados à faixa etária ao nível de conhecimento e habilidades de cada grupo de crianças. O percurso a ser seguido nesse processo estará balizado também pelas possibilidades das crianças, isto é, pelo seu nível de desenvolvimento potencial. (LUIZ et al., 2005, p. 22, grifos dos autores).

Outro desafio encontrado na escola em que estivemos para acompanhar o trabalho da Professora Camilla é a presença de uma professora sem formação específica ministrando as aulas de Educação Física. Durante a entrega dos questionários, algumas gestoras relataram que, nas escolas de sua responsabilidade, também podem ser encontrados professores sem formação específica na área ministrando aulas de Educação Física, o que impossibilitou a estas gestoras de entregar os questionários respondidos, visto que uma das condições para respondê-lo era ter a formação em Educação Física.

Conforme a discussão dos aspectos legais já realizada no início deste estudo, apresentando as legislações disponíveis para a Educação Física na Educação Infantil, é facultativo à instituição de ensino ou órgão responsável determinar a formação em área específica para contratação provisória desses profissionais. No caso da escola onde foi feita a observação, a Professora Camilla relatou uma objeção devido à complexidade da situação, em que uma profissional ministra aulas de Educação Física sem o conhecimento específico, e deixa de abranger as necessidades e os objetivos a serem desenvolvidos com as crianças na Educação Infantil. Ela também critica a falta de posicionamento desta profissional em buscar conhecimentos e competências para suprir a ausência de formação específica, sendo sua presença apenas para preencher a vaga ociosa, sem objetivos e metodologias adequadas. De acordo com ela, o professor não habilitado não é capaz de suprir a necessidades das crianças nesta área de ensino.

O professor vai suprir o horário, mas eu acho que as necessidades não. Porque a falta do conhecimento específico da área, por mais que você queira trabalhar com recreação, você não está dando Educação Física, você está dando um momento de lazer para a criança. E a Educação Física não é o brincar, só, não é só o lúdico, existem outras coisas que vem contemplar isso. (CAMILLA, 2016a).

A exemplo da fala de Camilla, a Educação Física contempla a cultura corporal, que traz como temas os jogos, os esportes, as danças, as ginásticas e os temas relacionados à cultura e contexto histórico-social dos alunos. A proposta metodológica da professora sem habilitação específica é baseada apenas na recreação, sem considerar o propósito da Educação Física na formação das crianças.

Essas atividades elaboradas sem objetivo específico visando apenas à recreação são comentadas por Camilla. Para ela, todas as aulas devem ter objetivo, inclusive as recreações. Conforme seu depoimento, apresenta um posicionamento nos seguintes termos:

[...] Até a recreação proposta, ela tem um direcionamento para aquilo que você está querendo buscar. Você não veio para a escola para, única e exclusivamente, brincar com as crianças, há uma diferença entre o brincar e dar uma aula de Educação Física. Recreação, você pode fazer cursos com recreadores e aprender várias atividades e brincadeiras e vir dar aula. Mas para dar aula de Educação Física você tem que estar fundamentado em algum conceito, no conteúdo, no objetivo que você quer, por que você está dando aquilo, não é simplesmente chegar e falar “Eu vou dar essa aula”, tem que ter o fundamento. (CAMILLA, 2016a).

Sayão (1997a, 1997b apud OLIVEIRA, 2005, p. 102) considera que “as principais influências teóricas da Educação Física na pré-escola são, conforme Sayão (1997a, 1997b): a recreação, a psicomotricidade e o desenvolvimento motor”. A recreação é considerada um momento de distração e lazer, e surge como uma conquista da luta de classes trabalhadoras, que eram obrigadas a trabalhar por horas sem descanso (MELO; ALVES JUNIOR, 2003), sendo, desta maneira, associada à atividades lúdicas apenas com objetivos de diversão, entretenimento, prazer, sem fins pedagógicos. Sobre esse aspecto, a recreação quando executada sem objetivo nas aulas afasta a legitimidade da Educação Física como componente curricular. Carvalho (2007, p. 4) destaca

Com relação ao **papel de *entreter/brincar/recrear***, parece que tal atribuição não consegue ultrapassar a condição unicamente recreacionista que leva a disciplina não se diferenciar do momento do recreio, pois este papel é pautado no brincar, considerando a brincadeira com um fim apenas em si mesma. (grifos do autor).

Não podemos descartar a necessidade da atividade lúdica na educação das crianças, pois é por meio dela que a criança interage e desenvolve (PALMA, 1995). Rocha (2000, p. 67) destaca que “A atividade lúdica é identificada como espaço privilegiado de emergência de novas formas de entendimento do real, e que, por sua vez, instaura espaços para o desenvolvimento em vários sentidos” e destaca o pensamento de Vigotski (1998 apud ROCHA, 2000, 67) quando afirma que

As ações simbólicas possibilitam uma liberdade para a criança, permitindo-lhe transgredir os limites dados pelo seu desenvolvimento real e configurando instâncias de constituição de seu desenvolvimento proximal. Neste processo incorpora em larga medida a sua cultura.

Pensar a Educação Física como um momento de lazer, com o objetivo de ser um momento em que as crianças irão gastar energia, utilizando principalmente o espaço externo das escolas para realizar atividades físicas é uma visão reduzida desta área de ensino. Sobre tal visão, Neves (2012, p. 52-53) afirma que: “Para que ocorra um

processo educativo é necessário que tenha uma intencionalidade, uma transposição da situação vivenciada para o mundo real". Este mesmo autor defende a Educação Física como momento de apropriação da cultura, em que o professor precisa conhecer os objetivos educacionais das atividades desenvolvidas em suas aulas e propor movimentos de acordo com as características e necessidades das crianças (FERRAZ; MACEDO, 2001 apud NEVES, 2012).

Quando questionada sobre as aulas de Educação Física ministradas apenas com objetivos recreativos, Camilla defende a formação inicial específica como principal fator para cumprir de maneira satisfatória e crítica a função de Professor de Educação Física, considerando a outra professora, que não é formada na área, desqualificada para ensinar Educação Física, ficando a formação de seus alunos defasada pela falta de conhecimentos específicos da área. Para ela, um profissional habilitado

[...] tem mais embasamento e conhecimento para trabalhar com criança da Educação Infantil, porque tem a formação específica para aquela área. Quando você faz o curso, você tem uma disciplina que é voltada para a Educação Infantil, então você estuda cada lequezinho da formação da criança, qual que é o processo de desenvolvimento de zero, de dois, de quatro, e vai, então, assim, essa formação é importante, que não existe isso nos cursos de pedagogia. (CAMILLA, 2016a).

Este contexto de divergência de opiniões que envolvem a necessidade ou não das aulas de Educação Física serem ministradas por professores habilitados faz parte da luta pela legitimação desta área de conhecimento como componente curricular importante na formação das crianças. Essa luta é dificultada pelas formações inicial e continuada deficitárias e pelos próprios profissionais da área que a desvalorizam quando realizam uma docência ausente dos elementos necessários à ação pedagógica, tais como planejamento e reflexão sobre/na prática, e, assim, contribuem para uma visão de Educação Física que precisa ser superada. Para Debortoli, Linhales e Vago (2001/2002, p. 97),

Ainda não foram superadas as representações socialmente construídas acerca dos professores de Educação Física, vistos como professores "rola-bola", descomprometidos e sem um conjunto de responsabilidades pedagógicas, professores "disciplinários" ou animadores das festas e dos torneios escolares. Essa é uma tarefa de toda a escola, e não só da Educação Física. Tais representações, com seus reducionismos, levam a um desprestígio social e educacional que demanda cuidado e divisão de responsabilidades, e requerem estratégias para a construção de um fazer pedagógico diferente destes.

Conforme observamos pelas respostas dos questionários e pelas referências apresentadas, os cursos de Licenciatura em Educação Física não estão formando professores para atuar na Educação Infantil, então há necessidade dos egressos desses cursos buscarem aperfeiçoamentos e formações continuadas. Entretanto, encontramos uma pequena parcela desses professores recém-formados que seguem o caminho do estudo, da formação continuada e do diálogo com os referenciais teóricos que envolvem a docência. Consequentemente, podemos questionar se os professores de Educação Física que atuam no município de Uberlândia estão capacitados para cumprir a docência na Educação Infantil; ou questionar também se os professores que não são habilitados na área têm a capacidade de desempenhar esse papel, visto que não estão inseridos em suas áreas de formação inicial.

Pensamos a Educação Física como uma área de ensino cujo objeto é a cultura corporal, com isso consideramos que o Professor de Educação Física é o docente mais capacitado para ministrar as aulas de Educação Física nas escolas, porém seu desempenho não será diferenciado dos professores não-habilitados se sua prática não for baseada no conhecimento crítico e coerente com abordagens, metodologias e busca constante por formação. Assim como observam Caparroz e Bracht (2007, p. 33)

Por mais difícil que seja, é preciso que os professores de educação física tomem consciência de que o seu saberfazer didático-pedagógico não está dado a priori e sim em um contínuo processo de (re)construção. Construir um modo de atuar que seja sempre seguro não se pode garantir e a insistência em estabelecer um modus operandi padrão, à base de modelos transpostos mecanicamente para a realidade social em que se dá a prática pedagógica do professor, geralmente leva à cristalização desta e à falta de sentido para ela.

É por meio do trabalho, do estudo e das discussões pedagógicas que o professor cria sua identidade e produz sua posição crítica na luta pela legitimação da Educação Física nas escolas. Para De La Roca (2012, p. 14) “[...] essa identidade não implica fixidez, imutabilidade. O docente é, enquanto se constrói, enquanto devém docente, no seu dia-a-dia, nas suas interações”, e para isso, precisa acompanhar as mudanças sociais, políticas e culturais que ocorrem na sociedade.

Acreditamos que a proposta de aula de Educação Física, sem a intenção pedagógica, equipara o professor habilitado na área àqueles que não possuem habilitação específica. Carvalho (2007) destaca que as visões de Educação Física que promovem a brincadeira pela recreação nivelando esse componente curricular ao recreio, tratá-la como apêndice de outras disciplinas ou limitar sua função ao

treinamento desportivo “[...] são atribuições produzidas e formuladas pelos docentes, colegas de outras áreas, que refletem uma realidade da Educação Física pouco confortável perante as disciplinas consideradas genuinamente como componentes curriculares” (CARVALHO, 2007, p. 7).

A discussão que permeia a polêmica presença do professor habilitado para trabalhar com Educação Física na escola pode ser ampliada com a inclusão do tema planejamento de aulas. O professor que não possui habilitação específica é capacitado para fazer um planejamento satisfatório de aulas de Educação Física que atenda às exigências para o desenvolvimento infantil?

Acreditamos que não, uma vez que parte do conhecimento presente em um planejamento é específico da área de formação. Um planejamento deficiente não irá suprir as necessidades para a formação da criança. Quanto ao profissional que não possui esta formação específica, Camilla também acredita que este não detém a capacidade para elaborar e executar corretamente um planejamento específico para a área e para a faixa etária. Para ela, o planejamento deve ser elaborado pensando nas necessidades de cada faixa etária e na segurança das crianças. Quando o professor não conhece tais necessidades, torna-se inapto a desenvolver uma proposta de aulas para a área. De acordo com as palavras da docente

Quando você vai fazer o seu planejamento, você tem que conhecer as fases do desenvolvimento da criança e, muitas vezes, as pessoas que vêm para suprir esse cargo que fica, às vezes, vago, ela desconhece essas fases e aí propõe algumas atividades que não se enquadram na faixa etária que ela está trabalhando. E isso dificulta muito, porque você pode estar elaborando um planejamento no qual, ao invés de você contribuir para o desenvolvimento da criança, você estará prejudicando o desenvolvimento e você pode até lesionar uma criança. (CAMILA, 2016a).

Camilla destaca que a ausência de conhecimentos específicos sobre as crianças prejudica as aulas de Educação Física, afetando, inclusive, as aulas alheias. Para exemplificar sua opinião, ela ressalta uma aula em que houve interferência da professora recreadora, devido à falta de planejamento desta

E eu percebo que, quando a pessoa não tem planejamento, a aula fica muito solta, muito livre, e aí você fica, começa uma coisa, não funciona, passa para outra, sem objetivos específicos para aquela aula. A última aula que eu te falei, eu havia planejado uma aula de equilíbrio com pneus. A professora, que não é da disciplina, não tinha feito planejamento, e aí começou com aula de locomoção, movimento em cima de colchonetes, e aí, no segundo horário, quando eu fui procurar os pneus, ela já estava usando os pneus que eu estava usando

também. Então, assim, há uma incoerência na aula, não tem um objetivo específico, acha que a aula de Educação Física é uma aula de recreação, e não é isso. (CAMILLA, 2016a).

A importância da preparação do trabalho escolar e do planejamento bem elaborado consiste em uma etapa imprescindível para o processo de ensino, afinal é um instrumento que orienta a prática. Quando mal ou não elaborado, o professor acaba se submetendo à recreação, seja por uma formação deficitária em Educação Física ou por falta desta formação específica. Neste caso, as aulas são desperdiçadas com atividades que não atendem aos objetivos propostos pela área de ensino. O professor que se enquadra nessa situação descrita não busca uma abordagem crítica de ensino, afinal

A função e a importância do planejamento de ensino no contexto da pedagogia crítica residem na necessidade dialética de concretizar o trabalho pedagógico por meio de uma atividade mediadora entre os indivíduos e o social, entre os/as alunos/as e a cultura social historicamente acumulada, cuja função é facilitar, por meio de complexos temáticos de conteúdos, os conceitos, as atividades, os métodos e as estratégias de ensino, a socialização do conhecimento associado à luta pela democratização da escola e da sociedade. (MUÑOZ PALAFOX, 2004, p. 116-117).

Com relação ao próprio planejamento, a Professora Camilla aponta a importância de ministrar as aulas munida de atividades planejadas, determinação do material e do espaço que serão utilizados e assim, buscar sempre atingir os objetivos expostos no planejamento e posteriormente avaliar o que foi feito e em que medida os objetivos pretendidos foram alcançados, de maneira a fundamentar o trabalho educativo num processo de ação-reflexão-ação. Camilla apresenta em sua resposta ao questionário um posicionamento coerente com o trabalho que realiza na escola. Quando respondeu ao questionário, disse o seguinte:

Meu planejamento é desenvolvido de acordo com o projeto proposto pela escola. São utilizados os materiais que a escola apresenta bem como materiais reciclados que possam ser utilizados na aula. São realizadas aulas nos espaços externos (quadra, quiosque) bem como na sala de aula. As metodologias são variadas pois visam a desenvolver capacidades e conhecimentos das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis, que apresentem um desenvolvimento integral (corpo x mente). (resposta ao questionário em 12/04/2016).

Quando questionada na entrevista sobre o lugar do planejamento em seu trabalho, ela responde: “O meu planejamento é tudo, porque eu não consigo trabalhar sem planejamento. É a minha referência, é aquilo que me orienta naquilo que vou dar

aula” (CAMILLA, 2016a). De acordo com sua opinião, a falta de planejamento pode acarretar danos às crianças, principalmente devido à falta de formação específica na área, pois neste caso,

Eu vejo um risco muito grande, porque para eu trabalhar rolamentos na Educação Infantil, eu penso cinco vezes antes, porque é uma criança que está ainda em formação, e quando você não tem essa noção e essa preocupação daquilo que você realmente pode trabalhar, você tem um risco muito grande, porque você pode machucar uma criança, prejudicar ela na formação e se existe o curso de formação de Educação Física, é por isto, é porque existe a necessidade de estudar alguns quesitos que são importantes na hora de você ministrar a aula. (CAMILLA, 2016a).

Camilla também acredita na relação entre o planejamento e as referências legais para a Educação Infantil. Para ela, o planejamento precisa acompanhar a legislação vigente e as orientações fornecidas pelos órgãos governamentais.

Quando se trabalha na Educação Infantil é de extrema importância que isto aconteça (**elaborar o planejamento de forma integrada ao Projeto Político Pedagógico da escola e orientado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais**), pois nosso planejamento deve levar em consideração o perfil dos alunos e a realidade da escola para que possamos trabalhar os conteúdos básicos necessários. (resposta ao questionário, em 12/04/2016, acréscimos nossos).

Elaborar um planejamento requer dispensar atenção às orientações legais vigentes. É imprescindível integrar o planejamento ao PPP da escola, para que o planejamento atenda à realidade. Ainda mencionando a legislação educacional brasileira, a Professora respondeu demonstrando conhecimentos acerca desta legislação.

De acordo com a LDB as aulas na Educação Infantil são contempladas com o componente curricular MOVIMENTO. Por isto, o movimento é a forma das crianças se expressarem e demonstrarem seus conhecimentos. E é a partir do movimento que iremos avaliar aquilo que a criança consegue realizar. Por isto é de suma importância que as aulas com movimento sejam contempladas na Educação Infantil, pelo menos duas horas aulas por semana para que possamos oferecer aos demais professores/supervisores aspectos relevantes sobre o processo de ensino e aprendizagem das crianças. (resposta ao questionário, em 12/04/2016).

Considerando as afirmações contidas nas respostas apresentadas pela Professora no questionário, questionamo-la se o termo “Movimento” é coerente em contemplar a área da Educação Física na Educação Infantil, a esse respeito ela diz que:

Eu acho que a Educação Física é bem mais do que isso, né? Quando se generaliza só como movimento, eu acho que a Educação Física, ela é corpo e mente, e a mente, além de movimento, ela te induz a fazer

outras coisas e te orienta para esses movimentos, né? Então, para o sujeito se desenvolver integralmente, eu acho que ele precisa ter o desenvolvimento do corpo e da mente e, quando soma isso, você consegue desenvolver as suas atividades. (CAMILLA, 2016b).

Completa o posicionamento anterior apresentando comentários sobre as contribuições da Educação Física para a Educação Infantil:

Quando se fala em Educação Física, as pessoas só pensam em desenvolvimento motor, e não é isso, a gente trabalha também com desenvolvimento cognitivo, emotivo, social, desenvolvimento das percepções, né? E quando você tem um somatório disso que você entende a função da Educação Física, né? Que vai muito além de você ensinar um esporte ou uma dança ou uma luta, vai muito mais do que isso, eu acho que a Educação Física contempla alguns conteúdos dos quais outras disciplinas não tiveram essa contribuição, e eu acho que a Educação Física vem somando com as outras disciplinas. (CAMILLA, 2016b).

Retomamos, então, duas discussões anteriormente mencionadas, a que envolve a fragmentação do sujeito e a que atribui à Educação Física uma responsabilidade quase exclusiva pelo trabalho com o movimento na escola. Apesar de promover um discurso voltado para a tendência de exaltar o desenvolvimento motor como objetivo principal da Educação Física, a docente Camilla expõe em suas respostas e em seus posicionamentos, que outros aspectos compõem este componente curricular e apresenta a Educação Física numa perspectiva interdisciplinar, contribuindo com o desenvolvimento infantil para além de trabalhar apenas com o aspecto motor.

Aproximando-se dos posicionamentos apresentados em nossas conversas, Camilla desenvolve em suas aulas atividades bem elaboradas e condizentes com a faixa etária dos alunos. Em uma aula observada, a docente utilizou uma metodologia que estimulou a atenção, percepção espacial, o equilíbrio e a socialização dos alunos e possibilitou o aprendizado por meio de estratégias que iam além de comandos em busca de desenvolvimento motor, incorporando elementos da cultura e pensando a criança em sua totalidade.

Na turma de 1º período, a professora Camilla explicou a brincadeira, que foi de passar por baixo de uma “teia de aranha”, representada por uma corda fina que rodeava as colunas de madeira do quiosque e amarrada após várias voltas, formando uma teia. Em seguida, encaixou na cabeça dos alunos um objeto de Etil, Vinil e Acetato (E.V.A.) (uma tira com as extremidades grampeadas e uma mão de E.V.A. grampeada na tira que se destacava para cima) (FIGURA 7). Foram colocados 5 pneus enfileirados do outro lado do quiosque, sem relação com a “teia”. A atividade consistia em passar de um pneu para outro e depois passar por baixo da “teia” sem deixar encostar a mão de

E.V.A. na mesma (FIGURAS 8 e 9). Primeiro as crianças passaram pela “teia” em pé, depois passaram rolando, a pedido da professora. (observação pessoal feita pela Pesquisadora em forma de Nota de Campo, nº 4 em 14/06/2016).

FIGURA 7 – Objeto de Etil, Vinil e Acetato (E.V.A.)



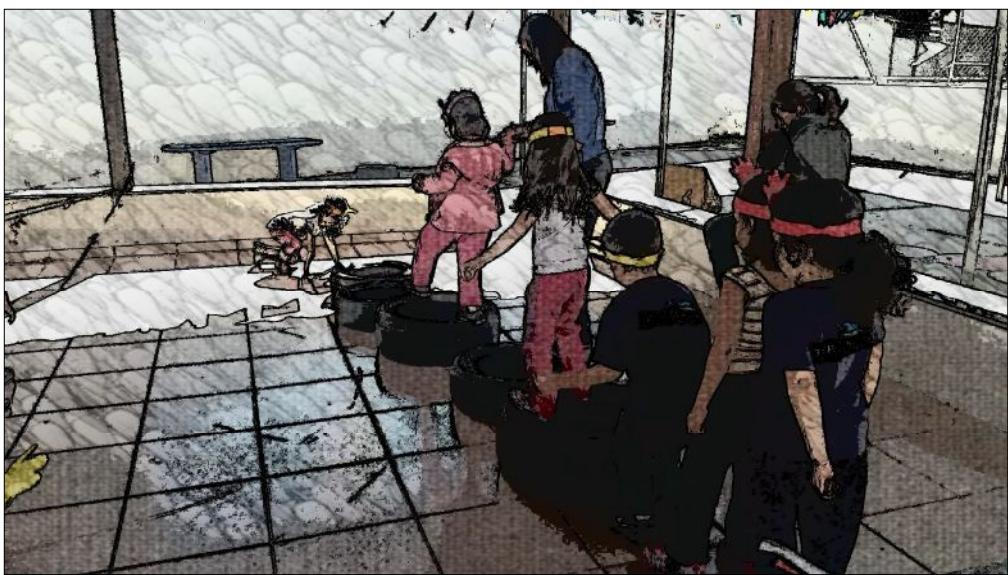
Fonte: Autoria própria.

FIGURA 8 – Atividade da teia de aranha A



Fonte: Autoria própria.

FIGURA 9 – Atividade da teia de aranha B



Fonte: Autoria própria.

Podemos destacar que essa atividade foi dividida em duas etapas e não encontramos relação entre as mesmas. A primeira, que era de passar pelos pneus enfileirados, teve como objetivo o desenvolvimento da habilidade de equilíbrio. A segunda, de passar por baixo da “teia de aranha” teve a finalidade de desenvolver a percepção espacial. Essa atividade nos remete a uma abordagem desenvolvimentista, com objetivos de desenvolvimento de habilidades motoras; apesar das crianças manifestarem, a princípio, muita participação e envolvimento, logo elas foram se dispersando ou buscando outras formas de movimento dentro do próprio cenário da atividade, o que foi aceito e valorizado pela docente.

Pensando na “criança como ponto de partida” na educação infantil, a expressão corporal caracteriza-se como uma das linguagens fundamentais a serem trabalhadas na infância. A riqueza de possibilidades da linguagem corporal revela um universo a ser vivenciado, conhecido, desfrutado, com prazer e alegria. Criança é quase sinônimo de movimento; movimentando-se ela se descobre, descobre o outro, descobre o mundo à sua volta e suas múltiplas linguagens. [...] Descobrir, descobrir-se. Des-cobrir, tirar a cobertura, mostrar, mostrar-se, decifrar... Alfabetizar-se nas múltiplas linguagens do mundo e da sua cultura. (AYOUB, 2001, p. 56-57).

Essa “distração” das crianças em busca do movimento faz parte de seu modo de ser, pois é por meio do movimento que a criança comunica-se com o mundo e com os outros. A faixa etária de 5 anos pode ser apontada como a idade que atende melhor às solicitações da Professora em comparação com a idade de 4 anos. Entretanto, uma

característica em comum é a dependência natural que as crianças apresentam. Ambas as faixas etárias distraem-se com muita facilidade, apesar de se envolverem em todas as atividades propostas. Elas interagem com todos os instrumentos utilizados para as aulas, principalmente aqueles que são confeccionados em conjunto com elas, nessas ocasiões buscaram interagir com o novo artefato recém-descoberto. Temos um exemplo na primeira aula que observamos, em que Camilla constrói junto com os alunos uma peteca para cada, feita de tecido não tecido (T.N.T.) e papel (FIGURA 10). Neste dia, “A linguagem se fez presente e as crianças demonstraram interesse em aprender sobre a peteca, interagindo bem com a professora e suas falas” (observação pessoal feita pela Pesquisadora em forma de Nota de Campo, nº 1 em 03/06/2016).

Na turma de 2º período, a professora explica sobre o novo brinquedo que seria confeccionado, a peteca, e fala das referências culturais deste brinquedo. A professora distribui jornais para serem embolados e, concomitantemente, explica as possibilidades do jogo de peteca. Em seguida, ela cola as bolinhas de jornal uma a uma com fita crepe, para dar mais firmeza. Para finalizar as petecas, a professora utilizou um pedaço de T.N.T. para envolver a bolinha e outro pedaço para fechar e amarrar. Durante este processo, a professora explicou os locais para a brincadeira de peteca e a forma correta de segurá-la para não estragá-la. Ela também explica as partes de uma peteca e mostra que aquela confeccionada por eles é um brinquedo reciclável. Em seguida, pede aos alunos que batam na peteca até uma altura pequena, sem deixar cair, para controlá-la. [...] A professora dá outro comando e pede que os alunos segurem a peteca com uma mão apenas, acima da cabeça, e que eles caminhem pelas linhas do chão da sala sem deixar a peteca cair. Em seguida, a professora mostra como jogar peteca de dupla e os deixa jogar mais alguns minutos. (observação pessoal feita pela Pesquisadora em forma de Nota de Campo, nº 1 em 03/06/2016).

FIGURA 10 – Peteca de tecido não tecido (T.N.T.).



Fonte: Autoria própria.

A construção do brinquedo durante a aula permitiu que os alunos tivessem contato com um instrumento que é material esportivo, mas com um viés da preservação do meio ambiente, pois se tratava de um objeto feito com materiais recicláveis. Os alunos também aprenderam conhecimentos e referências da peteca nessa aula. Entretanto, novamente, quando solicita que os alunos movimentem com a peteca, Camilla desenvolve a atividade a partir da abordagem desenvolvimentista, focando a habilidade de equilíbrio.

De acordo com Ayoub (2001, p. 57)

A Educação Física na educação infantil pode configurar-se como um espaço em que a criança brinque com a linguagem corporal, com o corpo, com o movimento, alfabetizando-se nessa linguagem. Brincar com a linguagem corporal significa criar situações nas quais a criança entre em contato com diferentes manifestações da cultura corporal

(entendida como as diferentes práticas corporais elaboradas pelos seres humanos ao longo da história, cujos significados foram sendo tecidos nos diversos contextos sócio-culturais, sobretudo aquelas relacionadas aos jogos e brincadeiras, às ginásticas, às danças e às atividades circenses, sempre tendo em vista a dimensão lúdica como elemento essencial para a ação educativa na infância).

E, apesar de ser incomum na Educação Infantil, observamos, em algumas aulas, alunos que não queriam participar das atividades. Para contornar esse problema, a Professora Camilla solicita a presença deste aluno como auxiliar, na tentativa de motivá-lo e, assim, incentivar a participação nas atividades. Os motivos que verificamos que levam as crianças a não participarem das atividades foram a falta de interesse, a dispersão devido aos brinquedos expostos, às pinturas no chão e à competitividade, porém em menor frequência, mas que, em determinadas aulas, crianças deixavam de participar por terem sido derrotadas anteriormente ou por temer tal resultado.

Conforme constatamos, “Brincadeiras que provocam a esperança de ser escolhido pelo colega para realizar a atividade parecem deixar os alunos mais envolvidos e menos dispersos, como o corre-cutia e o jogo do silêncio” (observação pessoal feita pela Pesquisadora em forma de Nota de Campo, nº 7 em 28/06/2016). Isso nos mostra que brincadeiras que englobam formas de interação social podem ser mais envolventes para as crianças, especialmente para as de 4 e 5 anos.

Com relação à faixa etária de 4 a 5 anos, de acordo com a Professora, a motivação e o interesse pela aula são presentes, eles participam de todas as atividades propostas, porém sua maior dificuldade nas aulas é lidar com os “problemas disciplinares”. Com crianças de 0 a 3 anos, ela relata haver um desencontro devido à rotina que elas apresentam, visto que, na maioria das vezes, as crianças estão dormindo no horário das aulas, o que nos ensina que com crianças menores a rotina de horários e atividades deve ser flexível às necessidades e possibilidades desses sujeitos.

Essa postura, de avaliar as crianças pequenas a partir do conceito de que precisam ser bem comportadas, obedientes e disciplinadas, e quando se movimentam, para serem consideradas boas alunas, devem fazer apenas o que se espera delas: obedecer e aceitar as regras, os ritmos e as dinâmicas da escola, é muito comum entre professores e pouco respeitadora das especificidades das crianças pequenas que estão na Educação Infantil. Este conceito não corresponde ao que as crianças são e às suas necessidades. Apesar de estabelecer uma boa relação com os alunos, Camilla apresenta

tal postura em suas falas e em suas aulas, e também destaca o papel da família na formação das crianças:

Ultimamente, existe um conceito de educação, que está se perdendo, que é o papel da família de trabalhar na questão da educação da criança. E hoje a criança está sendo transitada para a escola para ser educada na escola. Esse papel que está se perdendo das famílias é que tem feito com que a criança chegue na escola sem um pingo de limite. E aí, quando você tem que ensinar a ter limite, a respeitar o professor e a entender que existem regras e combinados, é difícil de você trabalhar, porque você perde muito tempo na sua aula, a maioria do tempo com parte disciplinar. (CAMILLA, 2016a).

De acordo com nossas experiências na escola com a Professora Camilla, seus alunos e nossas anotações, constatamos esse fato com relação ao comportamento das crianças, que demandou certo tempo da aula destinado a conter a euforia excessiva dos alunos. Observamos também que na área externa da escola os brinquedos infantis, que ficam sempre expostos para a utilização por outras turmas, e as pinturas no chão, dificultam a Professora Camilla a manter o foco dos alunos, pois eles deixavam de fazer as atividades planejadas por ela e passavam a se divertirem com tais brinquedos, que não tinham relação com a aula naqueles dias.

Apesar destas dificuldades, observamos que essa inquietude dos alunos tem o objetivo de interagir com o instrumento utilizado na aula, com seus colegas e com os outros brinquedos presentes no local da aula. Em uma aula observada, a atividade desenvolvida utilizou um pompom, feito pela Professora, amarrado em um braço de cada aluno e “Ao receberem os pompons, as crianças logo iniciaram diversas brincadeiras e várias formas de interação não previstas com este instrumento. Nenhuma criança brincou sozinha com seus pompons, todas interagiram com outras crianças” (observação pessoal feita pela Pesquisadora em forma de Nota de Campo, nº 2 em 07/06/2016). A nosso ver, tal comportamento e outros desse tipo demonstram a grande curiosidade, criatividade e inventividade das crianças e não indisciplina.

Para solucionar as distrações, consideradas por ela como indisciplinas, a Professora Camilla explora o conceito de negociação, combinando com as crianças as regras que deverão ser seguidas e, caso não aconteça o que foi combinado, deverão assumir as consequências, as quais também são acordadas em sala, tal como neste momento observado por nós: “Antes de sair com os alunos para a quadra, porém, a professora já esclarece as regras de comportamento, para evitar indisciplina na aula, e informa que o não cumprimento das regras resultarão em voltar para a sala” (observação

pessoal feita pela Pesquisadora em forma de Nota de Campo, nº 7 em 28/06/2016). Assim foi o caso do dia deste comentário “Neste dia os alunos estão muito alvoroçados e dispersos. Várias vezes a professora ameaça voltar para a sala por causa da indisciplina.” (observação pessoal feita pela Pesquisadora em forma de Nota de Campo, nº 5 em 21/06/2016). Após algumas tentativas de conter os alunos com essas ameaças, ela cumpriu o acordo realizando o efeito indesejado por eles.

Após várias tentativas de realizar a atividade sem sucesso, a professora decide voltar para a sala com os alunos. Depois de certo tempo na sala, a professora vai selecionando aos poucos quais alunos irão voltar ao quiosque e realizar a brincadeira. Após alguns minutos, todos voltam para o quiosque e devem retomar a atividade, mas sem a fita [*a atividade que estava sendo desenvolvida anteriormente consistia em segurar uma larga fita de tecido amarrada em uma pilastra de madeira do quiosque, enquanto teriam que andar por cima de 6 pneus enfileirados no chão (FIGURA 11)*]. Este processo melhorou o comportamento e o envolvimento das crianças na brincadeira. Os alunos ficaram torcendo por cada um que passava e, desta forma, se envolveram mais. (observação pessoal feita pela Pesquisadora em forma de Nota de Campo, nº 5 em 21/06/2016, acréscimos nossos).

Acreditamos que é possível educar com o diálogo e sem utilizar punições. A criança tem direito de brincar e errar. O erro pode ser superado com novas oportunidades e conversas e não com a realização de práticas punitivas, as quais não produzem compreensão, e sim obediência ou indisciplina. Conversar também é um comportamento complexo que precisa ser ensinado às crianças, por todos os professores que trabalham com elas. Será muito difícil que elas se tornem capazes de falar e escutar em grupo quando essa prática não é cultivada na rotina da escola.

A necessidade de disciplinar as crianças de acordo com os modelos tradicionais de ensino não condiz com as teorias críticas da educação e com um conhecimento sobre as crianças e suas infâncias. As concepções baseadas no materialismo histórico-dialético compartilham que é por meio da linguagem e do movimento que a criança se relaciona com o meio, com o outro e comprehende-se a si mesma. Vygotski (1991, p. 20) afirma que “antes de controlar o próprio comportamento, a criança começa a controlar o ambiente com a ajuda da fala. Isso produz novas relações com o ambiente, além de uma nova organização do próprio comportamento”.

FIGURA 11 – Atividade com pneus



Fonte: Autoria própria.

Para provocar a atenção das crianças nas aulas, Camilla defende que é importante planejar uma quantidade maior de atividades, mantendo a relação com os objetivos e os conteúdos trabalhados, de modo a evitar a não participação e a indisciplina. Sem deixar de apresentar uma qualidade elevada nas atividades planejadas, é ideal, segundo ela, com crianças dessa idade, dispor de um grande repertório de atividades, pois elas são propensas à dispersão com muita facilidade. Numa das aulas que observamos, obtivemos um exemplo de como essa Professora lida com as dispersões:

Ao chegar na quadra, alguns alunos demonstram estar com frio, assim a professora inicia uma corrida de aquecimento com eles. A professora ensina a posição de saída baixa de corridas, movimento específico do atletismo (FIGURA 12). Em seguida, eles tinham que tentar correr em apenas um pé e demonstraram dificuldades. Depois, a corrida foi pulando em forma de sapo. Em seguida, a professora separa os alunos em duplas e a atividade seria de carrinho de mão [atividade de movimentação em que uma criança fica apoiada em seus dois braços no chão e suas pernas são carregadas por outra criança] (FIGURA 13). [...] Com um quadrado de tecido de cerca de 2 metros de largura por 2 metros de comprimento e com dois buracos representando gols, na próxima atividade, todos os alunos tinham que segurar o tecido, deixando-o esticado. A professora jogou uma bola no tecido e os alunos deveriam balançá-lo em conjunto para evitar que a bola entrasse nos buracos (FIGURA 14). [...] Com o desenvolvimento da atividade, a professora dificulta a brincadeira acrescentando mais 2 bolas. [...] Para a próxima atividade, a professora fez um círculo com os alunos e deu início à brincadeira de corre-cutia [brincadeira em que as crianças ficam sentadas em roda cantando a canção específica de corre-cutia enquanto uma criança rodeia a formação segurando uma bola; ao término da canção, a criança que estava segurando a bola deve escolher alguém da roda, colocando a bola em suas costas, para tentar pegá-lo] (FIGURA 15). Ela me explica que utilizou esta brincadeira como estratégia para diminuir a dispersão e a indisciplina em que eles se encontram neste dia. (observação pessoal feita pela Pesquisadora em forma de Nota de Campo, nº 7 em 28/06/2016, acréscimos nossos).

FIGURA 12 – Saída de provas de corrida



Fonte: Autoria própria.

FIGURA 13 – Atividade de carrinho de mão



Fonte: Autoria própria.

FIGURA 14 – Atividade com tecido e bola



Fonte: Autoria própria.

FIGURA 15 – Atividade de corre-cutia



Fonte: Autoria própria.

A Professora desenvolveu várias atividades neste dia, algumas que não estavam planejadas, mas foram realizadas devido ao frio em uma tentativa de aquecimento. A brincadeira de corre-cutia também não participava do planejamento do dia, mas foi acrescentada na tentativa de produzir concentração nos alunos que estavam alvoroçados e, desta forma, dificultavam o andamento da aula. Desenvolver várias atividades não é suficiente se não forem pensadas com objetivos e com respeito aos ritmos das crianças.

As primeiras atividades tinham objetivo de aquecimento e não encontramos relação com a atividade planejada para a aula, que foi de desenvolver um jogo cooperativo com o tecido segurado por todos os alunos, evitando que a bola caísse nos buracos, mas foram acrescentadas devido às necessidades que as crianças apresentaram.

Na Educação Infantil é importante disponibilizar o maior número de experiências diversificadas possíveis, desde que vinculadas à prática educativa, com objetivos que contribuem com a formação da criança, apresentando-lhe novas possibilidades, experiências e conhecimentos e não apenas objetivos disciplinares. Assim, as crianças começam a se relacionar com um meio social e físico e tais relações repercutem em seu desenvolvimento. Para estimulá-las é preciso que pessoas mais experientes ofereçam desafios cada vez mais complexos e significativos.

Compreendendo a dimensionalidade do lúdico e proporcionando seu espaço nas realizações com as crianças, são lhes possibilitados espaços de formação para desenvolverem tanto capacidades criativas, imaginativas, e de observação, quanto valores e atitudes de desenvolvimento como pessoa. (CONSTANTINO, 2011, p. 66).

Com relação à avaliação de seu planejamento, a Professora Camilla apresentou a seguinte resposta “[...] após cada aula fazemos uma avaliação do trabalho realizado em suas três dimensões do conteúdo, ou seja, conceitual, atitudinal e procedural. E durante as aulas fazemos uma avaliação diagnóstica, formativa e ao final somativa” (resposta ao questionário, em 12/04/2016).

Essas dimensões do conteúdo da Educação Física são indicadas nos PCNs, mesmo sendo parâmetros elaborados para o ensino fundamental, são utilizados como referência para a Educação Infantil por não se encontrar uma referência mais objetiva com a mesma função neste nível de ensino. Assim, tais dimensões são conceituadas da seguinte forma

Os conteúdos são apresentados segundo sua categoria conceitual (fatos, conceitos e princípios), procedural (ligados ao fazer) e atitudinal (normas, valores e atitudes). Os conteúdos conceituais e procedimentais mantêm uma grande proximidade, na medida em que o objeto central da cultura corporal de movimento gira em torno do fazer, do compreender e do sentir com o corpo. Incluem-se nessas categorias os próprios processos de aprendizagem, organização e avaliação. Os conteúdos atitudinais apresentam-se como objetos de ensino e aprendizagem, e apontam para a necessidade de o aluno vivenciá-los de modo concreto no cotidiano escolar, buscando minimizar a construção de valores e atitudes por meio do “currículo oculto”. (BRASIL, 1998b, p. 19, grifos do autor).

Essa reflexão apontada por Camilla abrange um processo de avaliação dos **conteúdos** presentes no planejamento, mas não contemplam os outros elementos do planejamento, como a **metodologia e concepção de infância** defendida em sua docência. As dimensões do conteúdo orientam a prática pedagógica e estão mais relacionadas à avaliação do desenvolvimento das crianças.

Não encontramos, por parte dessa Professora, uma reflexão do planejamento orientado por referenciais teóricos e metodológicos, ou por sua experiência profissional, apenas a avaliação baseada em referências legais. Destacamos também que o documento citado por Camilla (PCNs), utilizado para a reflexão de seu planejamento, foi elaborado para atender ao ensino fundamental e não abrange a Educação Infantil, mas costuma ser utilizado com essa finalidade devido à ausência de documentação legal específica da Educação Física inserida na Educação Infantil.

Desta forma, o processo pedagógico torna-se incompleto, visto que a reflexão faz parte do mesmo. Esse foi o quadro encontrado em todos os questionários respondidos, de falta de reflexão sobre o planejamento ou até desconhecimento de realizar essa reflexão.

Diante disto, sabemos que pensar a presença da Educação Física na Escola Infantil não é uma tarefa fácil, nem deve ser vista de forma isolada do coletivo de profissionais deste nível de ensino. Mantemos, porém, a utopia de consolidar este componente curricular como uma área de conhecimento que contribui como desenvolvimento da corporeidade humana por meio da inserção das crianças no universo das práticas sociais historicamente constituídas como patrimônio cultural. (LUIZ et al., 2005, p. 23-24).

Concordamos com Luiz et al. (2005) em sua afirmação acima. Apesar de encontrarmos em uma Professora o esforço de uma profissional em busca de realizar uma prática coerente com suas abordagens e que pensa a criança em sua totalidade, tentando conduzir uma docência com que considera as necessidades da criança, observamos uma situação diferente pelos questionários. As tentativas de atingir uma população de professores foram marcadas por relações de falta de compromisso demonstrada por pessoas que possuem cargos importantes na educação. Muitas respostas aos questionários apresentaram um desinteresse dos professores em contribuir com a pesquisa. E a própria revisão bibliográfica nos mostra as dificuldades encontradas nesse percurso de legitimação da Educação Física escolar.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo possibilitou refletir sobre a função da Educação Física na Educação Infantil e sobre a necessidade da presença do professor habilitado para essa área de conhecimento na escola. Para alcançarmos essa reflexão, fomos orientadas pelos questionamentos que iniciaram a pesquisa: Qual é o papel da Educação Física na Educação Infantil? Como tem acontecido o trabalho de professores de Educação Física na Educação Infantil? Em que aspectos o trabalho educativo desenvolvido por professores de Educação Física em instituição de Educação Infantil nos ensina sobre os limites e as possibilidades da Educação Física na educação de crianças no espaço-tempo da pré-escola? Qual tem sido a relação entre o trabalho de planejamento destes professores e a legislação vigente? O trabalho pedagógico tem acompanhado a realidade escolar?

Para tentar responder a essas questões, identificamos, por meio de revisão bibliográfica, lacunas relativas à formação inicial deficitária de docentes de Educação Física para a Educação Infantil:

- A falta de incentivo à pesquisa na graduação, que prejudica a formação do docente crítico e constante pesquisador. Desta forma, o estudante não desenvolve a capacidade de refletir sobre a prática pedagógica e de realizar sua docência a partir de sua autoria. Assim como destacam Caparroz e Bracht (2007, p. 32),

A autoria vincula-se a um exercício incessante de reflexão sobre o desenvolvimento de minha prática pedagógica e como esse fazersaber didático-pedagógico está relacionado com o eu que sou. A autoria implica/demanda um processo de escrita. A necessidade de escrever surge tanto da necessidade de alguém se compreender, como também de se fazer compreendido como autor para ser educador e vice-versa. Esse refletir deve permitir ao professor pensar na relação macro e micro como estruturas que o formam e o conformam, sem perder a clareza de que ele também exerce sobre tais estruturas uma força na perspectiva de formar e conformar o macro e o micro. Também é preciso ter claro que é necessário relativizar e muito a força que o professor exerce sobre tais estruturas.

- A desvalorização da Educação Infantil nos cursos de Licenciatura em Educação Física é uma polêmica que envolve a discussão acerca do papel deste

componente curricular neste nível de ensino. Ainda não há consenso na literatura acadêmica sobre a presença do profissional habilitado para ministrar as aulas “especializadas” ou se apenas o(a) professor(a) regente de turma, para o qual utilizamos o termo “unidocente”, é suficiente para garantir a formação das crianças nas escolas. Com essa falta de legitimidade, os cursos de graduação que formam os professores de Educação Física não abordam em suas devidas relevâncias os níveis de ensino que compõem a Educação Básica e, portanto, não contemplam a Educação Infantil em sua importância.

- Os cursos de ensino superior em Educação Física enfatizam as disciplinas relacionadas às ciências biológicas, deixando as disciplinas ditas pedagógicas em segundo plano. Esse currículo tecnicista presente nesses cursos resulta em egressos que tiveram pouco contato com os elementos orientadores da docência e, quando ingressam nas escolas, acabam reproduzindo abordagens esportivizadas e recreacionistas que estiveram presente em sua formação.

Encontramos nas legislações que envolvem a Educação Infantil divergências com relação ao papel da Educação Física neste nível de ensino. Destacamos como documentos oficiais de caráter obrigatório o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 2015), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (BRASIL, 1996), os Planos Nacionais de Educação (2001/2010 - BRASIL, 2001b e 2014/2024 – BRASIL, 2014) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010). Podemos concluir que, apesar da LDB considerar a Educação Física como componente obrigatório da Educação Básica, que inclui a Educação Infantil, as outras orientações legais citadas acima não contemplam essa área em seus ornamentos e muitas vezes geram ambiguidades que são interpretadas em favor dos órgãos governamentais, como foi o caso de Minas Gerais. As legislações nos mostram que

Apesar de a legislação definir a obrigatoriedade da Educação Física na Educação Básica, não está determinado quem deve atuar com esse componente curricular. O trabalho com a linguagem corporal e a brincadeira, em alguns sistemas de ensino, acaba sendo atribuído aos professores generalistas, com formação em pedagogia. (MELO; ALVES JUNIOR, 2003, p. 468).

Para complementar essa legislação, destacamos outros documentos oficiais, mas que não possuem o caráter de obrigatoriedade, que são: Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998a); Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Física (BRASIL, 1998b); Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006b) e; Parâmetros Básicos de Infra-Estrutura para Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006a). Embora esses documentos não tenham a obrigatoriedade de uma lei, são considerados referências imprescindíveis no trabalho em instituições de Educação Infantil. Entretanto, não contemplam a Educação Física em sua especificidade, mas orientam a formação da criança composta por elementos relacionados ao corpo e ao movimento.

Todos esses empecilhos contribuem para a dificuldade da Educação Física garantir sua legitimidade na educação, sendo esta área de conhecimento desprezada pelas outras áreas e boa parte de seus próprios profissionais acompanham o desprestígio da Educação Física escolar quando não buscam uma formação continuada e uma reflexão de sua prática, mantendo uma docência que não participa da formação crítica do aluno.

No entanto, podemos encontrar profissionais dispostos a oferecer uma educação de qualidade, como é o caso da Professora Camilla. A partir da observação de suas aulas, percebemos que Camilla tem um cuidado especial com seu planejamento, este é elaborado para contemplar cada aula ministrada. Apesar de se pautar em uma perspectiva desenvolvimentista e voltada para a Psicomotricidade, que confronta com a abordagem por nós defendida de que a Educação Física é responsável pela apropriação da cultura por meio do movimento, a prática de Camilla é coerente com seu planejamento e com os princípios e valores defendidos em suas respostas ao questionário.

Destacamos a necessidade dos docentes que trabalham com a Educação Infantil de compreender que o objeto de ensino da Educação Física é a cultura corporal, que não é apenas Psicomotricidade e nem preparo para obter aptidão física. A Educação Física nos ajuda a compreender o que é trabalhar cultura corporal com crianças; o que requer interdisciplinaridade dos professores e uma visão de criança com o sujeito completo, histórico e cultural diferente dos adultos.

Conforme já foi discutido, a tendência de manter metodologias de ensino que tem o objetivo de desenvolver habilidades e capacidades motoras que irão contribuir com a alfabetização, com a esportivização, com o mercado de trabalho e com as demais

disciplinas escolares é fruto da formação inicial deficitária. Ainda que não concordemos com as abordagens utilizadas por Camilla, reconhecemos que ela busca desenvolver aquilo que acredita ser necessário à formação da criança, que é aprendido na formação inicial. Nesse sentido, é necessário rever a formação inicial que vem sendo apresentada pelos cursos de licenciatura, pois é nessa fase que as instituições de ensino superior precisam se preocupar com a importância de garantir aos professores a compreensão do que é brincar e do papel da dimensão lúdica e da convivência com outras crianças na infância.

Destacamos na prática de Camilla um elemento que deve ser valorizado no processo educativo: a relação Professor-Aluno. Observamos esse elemento nas estratégias que ela desenvolve quando algum aluno não quer participar da aula. Ressaltamos, então, que deve ser valorizado o fato de ela querer que todos os alunos se envolvam nas atividades propostas. Outra estratégia que Camilla utiliza é se preocupar em constituir um repertório de atividades, mesmo que às vezes esses não estejam relacionados com os objetivos da aula, com a finalidade de reduzir a distração contemplar as necessidades da criança de se movimentar e se relacionar com o meio e com os outros.

Entretanto, encontramos em sua prática e em suas falas, atitudes que representam a avaliação do comportamento das crianças conceituado como indisciplina. O que nos leva a questionar a ideia de que há indisciplina. E se pensarmos que esses comportamentos têm a ver com a curiosidade e criatividade das crianças? Afinal, é por meio da linguagem, do movimento e da interação com o meio e com os outros que a criança se desenvolve.

Consideramos a reflexão de sua prática pedagógica incompleta por não ser acompanhada de referências da literatura acadêmica e por não desenvolver uma análise de sua ação pedagógica, mas as reflexões mencionadas por Camilla foram sobre a execução de seu planejamento e produto do desenvolvimento de seus alunos. Podemos destacar também a ausência de sua participação no espaço de formação continuada oferecido pela RME/UDI e, portanto, abstenção em colaborar com a reflexão coletiva presente nessas reuniões e fortalecer seus referenciais teóricos e suas experiências profissionais.

Participar de uma formação continuada, que favorece o processo de reflexão coletiva com outros colegas de área, a busca por novos referenciais e o incentivo à pesquisa ajuda a superar a visão de criança como resultado do desenvolvimento

orgânico, maturacional e individualista. Dessa forma, o professor precisa compreender as crianças no processo histórico-cultural, como sujeitos do movimento, integrando corpo-mente-afeto-linguagem-comportamento-conhecimentos.

Consideramos Camilla uma professora competente, que realiza, em sua perspectiva metodológica e epistemológica, uma prática coerente com seu planejamento e com suas palavras, a partir de uma conduta que favorece a Educação e a Educação Física pelo rompimento com a ação pedagógica presente em boa parte dos profissionais desta área, condescendentes com a visão de Educação Física como apêndice de outras disciplinas, que mantém uma metodologia baseada no comodismo de entregar a bola aos alunos e apenas observá-los, ou, no caso da Educação Infantil, da recreação.

## REFERÊNCIAS<sup>14</sup>

AMARAL, Gislene Alves do. **Planejamento de currículo na educação física: possibilidades de um projeto coletivo para as escolas públicas de Uberlândia/MG.** 2003. 204 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. PUC/SP, São Paulo, 2003.

AMARAL, Gislene Alves do et al. A educação física e a educação infantil: elementos para pensar a formação dos professores. In: **Anais – X Encontro Fluminense de Educação Física Escolar – X EnFEFE, Universidade Federal Fluminense.** Niterói, p. 19-24, dez. 2006.

ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar.** Campinas: Papirus, 1995.

ANGROSINO, Michael. **Etnografia e observação participante.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

AYOUB, Eliana. Reflexões sobre a educação física na educação infantil. **Revista Paulista Educação Física**, São Paulo, supl. 4, p. 53-60, 2001.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2011.

BARROS, Silvana Maria Santana; SCARAUSI, Vanessa Goulart Sant'Ana. **A psicomotricidade como fator de influência na prontidão para a aprendizagem na escola.** 2014. 17 f. Trabalho de Conclusão de Curso da Faculdade Método de São Paulo, 2014.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto: Porto Editora, 1994.

BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos Cedes** [online], v. 19, n. 48, p. 69-88, ago. 1999. ISSN 0101-3262. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32621999000100005>>. Acesso em 05/01/2017.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 09/01/2017.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998a. v. 1

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** educação física / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

<sup>14</sup> De acordo com a ABNT, NBR 6023, de setembro de 2002.

BRASIL. **Lei n. 10.328**, de 12 de dezembro de 2001. Introduz a palavra obrigatório após a expressão curricular ... Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2001/lei-10328-12-dezembro-2001-426820-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 09/01/2017. 2001a.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm)>. Acesso em: 09/01/2017. 2001b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil**: Encarte 1. Brasília: MEC/SEB, 2006a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2006b. v. 1.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais gerais da educação básica** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm)>. Acesso em: 09/01/2017.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**: Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990 e legislação correlata. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. 13º edição, Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015.

CAMILLA. **[Entrevista à pesquisadora]**. Escola Municipal de Educação Infantil. 28 junho 2016. Entrevista semi-estruturada concedido a Fernanda Finotti de Moraes. 2016a.

CAMILLA. **[Entrevista à pesquisadora]**. Escola Municipal de Educação Infantil. 01 julho 2016. Entrevista semi-estruturada concedido a Fernanda Finotti de Moraes. 2016b.

CAMPOS, Judas Tadeu de. Festas juninas nas escolas: lições de preconceito. [online]. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 589-606, maio/ago. 2007. ISSN 0101-7330. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302007000200015>>. Acesso em: 10/01/2017.

CAPARROZ, Francisco Educado; BRACHT, Valter. O tempo e o lugar de uma didática da educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 21-37, jan. 2007.

CARTAXO, Simone Regina Manosso. A articulação dos cursos de licenciatura com os anos iniciais da educação básica. In: **36ª Reunião Anual da ANPEd – Sistema Nacional de Educação e Participação Popular: desafio para as políticas educacionais**. Goiânia: ANPEd, 2013.

CARVALHO, Fernando Luiz Seixas Faria de. O papel da Educação Física Escolar representado por professores e professoras de outras disciplinas. In: **XV Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e II Congresso Internacional de Ciências do Esporte: Política científica e produção de conhecimento em Educação Física**. Olinda, PE: 2007. Disponível em: <<http://www.cbce.org.br/docs/cd/resumos/165.pdf>>. Acesso em: 11/06/2016.

CARVALHO, Daniel et al. **Pesquisa bibliográfica**. 2004. Trabalho acadêmico. Disponível em: <<http://pesquisabibliografica.blogspot.com.br>>. Acesso em: 18/08/2014.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

CONFED. Educação física escolar. **Revista de Educação Física**, n. 5, dez. 2002. Disponível em <<http://www.confef.org.br/extra/revistaef/show.asp?id=3457>>. Acesso em 13/08/2014.

CONSTANTINO, Michele dos Santos Silva. **A educação física no contexto da nova estrutura do ensino fundamental: uma proposta para o primeiro ano**. 2011. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Estadual de Campinas. Unicamp. Campinas. 2011.

COSTA, Marisa Vorraber. Uma agenda para jovens pesquisadores. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 143-156.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 161-210.

DEBORTOLI, José Alfredo; LINHALES, Meily Assbú; VAGO, Tarcísio Mauro. Infância e conhecimento escolar: princípios para a construção de uma educação física “para” e “com” as crianças. **Revista Pensar a Prática**, Goiânia, v. 5, p. 92-105, jul./jun. 2001/2002.

DE LA ROCA, Maria Eugênia Carvalho. A formação do professor de educação infantil: interfaces luso-brasileiras. In: **35ª Reunião Anual da ANPEd – Educação, Cultura, Pesquisa e Projetos de Desenvolvimento: o Brasil do Século XXI**. Porto de Galinhas: ANPEd, 2012.

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em ciências sociais**. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 1995.

DOS SANTOS, Alessandra; COSTA, Gisele M. Tonin da. A psicomotricidade da educação infantil: um enfoque psicopedagógico. **Revista de Educação do Ideau**, Getúlio Vargas, v. 10, n. 22, jul./dez. 2015. ISSN: 1809-6220.

FALKENBACH, Atos Prinz; DREXSLER, Greice; WERLE, Verônica. Investigando a ação pedagógica da educação física na educação infantil. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 12, n. 1, p. 81-103, jan./abr. 2007.

FONSECA, Cláudia. Quando cada caso NÃO é um caso: pesquisa etnográfica e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, ANPEd, n. 10, p. 58-78, jan./abr. 1999.

FRANCELINO, Kênia dos Santos; FIGUEIREDO, Zenólia Christina Campos; ANDRADE FILHO, Nelson Figueiredo. Práticas de formação de um professor de educação física em contexto de desenvolvimento profissional na educação infantil. **Revista Pensar a Prática**, Goiânia, v. 17, n. 3, p. 606-617, jul./set. 2014.

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

GONZÁLEZ REY, Fernando Luiz. Trad. Marcel Aristides Ferrada Silva. **Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luiz. Trad. Marcel Aristides Ferrada Silva. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

HERNÁNDEZ, Fernando; SANCHO, Juana Maria. A formação a partir da experiência vivida. **Revista Pátio**, Porto Alegre, v. 10, n. 40, p. 8-11, nov. 2006/jan. 2007.

LACERDA, Cristiane Guimarães de; COSTA, Martha Benevides da. 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.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 4.ed., São Paulo, Atlas, 2001.

LÜDKE, Menga; CRUZ, Giseli Barreto da. Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 125, p. 81-109, maio/ago. 2005.

LUIZ, Angela Rodrigues et al. A Educação Física na Educação Infantil no Município de Uberlândia: Limites e possibilidades. **Revista Especial de Educação Física – Edição Digital**, n. 2. Núcleo de Estudos em Planejamento e Metodologias do Ensino da Cultura Corporal – Universidade Federal de Uberlândia, 2005. Disponível em: <[http://www.nepecc.faefi.ufu.br/arquivos/simp\\_2004/1.escola\\_educ\\_fisica/1.3\\_ef\\_educ\\_infant\\_udia.pdf](http://www.nepecc.faefi.ufu.br/arquivos/simp_2004/1.escola_educ_fisica/1.3_ef_educ_infant_udia.pdf)>. Acesso em: 11/06/2016.

MARTINS, Pura Lúcia Oliver. A relação conteúdo-forma: expressão das contradições da prática pedagógica na escola capitalista. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Didática: o ensino e suas relações**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1996. p. 80.

MATTOS, Aretuza Susay. **A representação de professores de educação física sobre sua docência em creches e núcleos de educação infantil (NEIs).** 2012. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Nove de Julho, UNINOVE, São Paulo, 2012.

MEDINA, João Paulo Subirá. **A educação física cuida do corpo... e “mente”.** Bases para a renovação e transformação da educação física. 9. ed. Campinas: Papirus, 2002.

MELO, Victor Andrade de; ALVES JUNIOR, Edmundo de Drummond. **Introdução ao lazer.** Barueri: Manole, 2003.

MENDES, Cláudio Lúcio O campo do currículo e a produção curricular na educação física nos anos 90. **Arquivos em Movimento**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 39-48, 2005.

MINAS GERAIS. **Lei n. 17.942**, de 19 de dezembro de 2008. Dispõe sobre o ensino de educação física nas escolas públicas e privadas do Sistema Estadual de Educação. Disponível em: <<http://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=LEI&num=17942&comp=&ano=2008>>. Acesso em: 09/01/2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 2009. p. 09-29.

MUÑOZ PALAFOX, Gabriel Humberto. Planejamento coletivo do trabalho pedagógico da educação física – PCTP/EF como sistemática de formação continuada de professores: a experiência de Uberlândia. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 10, n. 1, p. 113-131, jan./abr. 2004.

NEVES, Luiz Antonio Ribeiro Soares das. **Infâncias e o currículo da educação física.** 2012. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2012.

OLIVEIRA, Nara Rejane Cruz de. Concepção de infância na educação física brasileira: primeiras aproximações. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 26, n. 3, p. 95-109, maio 2005.

PAIM, Maria Cristina Chimelo. Desenvolvimento motor de crianças pré-escolares entre 5 e 6 anos. **Revista Digital**, Buenos Aires, ano 8, n. 58, mar. 2003. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd58/5anos.htm>> Acesso em: 15/01/2017.

PALMA, Míriam Stock. **A influência da atividade física sistemática sobre o nível de autoconceito de crianças pré-escolares.** 1995. 291 f. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Escola Superior de Educação Física. 1995.

POCHMANN, Bruna Girelli; NEUENFELDT, Derli Juliano. Educação física na educação infantil: discutindo a formação inicial e o interesse de atuação de acadêmicos de educação física/licenciatura neste nível de ensino. **Revista Cinergis**, v. 16, n. 1, p. 20-26, jan./mar. 2015. ISSN 2177-4005. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.17058/cinergis.v16i1.5594>>. Acesso em: 15/11/2016.

PRESTES, Zolia Ribeiro. **Quando não é quase a mesma coisa:** análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil - repercussões no campo educacional. Brasília, 2010. 295 f. Tese (Doutor em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

RICHTER, Ana Cristina; VAZ, Alexandre Fernandez. Corpos, saberes e infância: um inventário para estudos sobre a educação do corpo em ambientes educacionais de 0 a 6 anos. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 26, n. 3, p. 79-93, maio 2005.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. **A pesquisa em educação infantil no Brasil:** trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia. Campinas, 1998. 290 f. Tese (Doutor em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas Unicamp, 1998.

ROCHA, Maria Celeste. **Formação escolar, educação física e educação infantil:** (im)pertinências. 2011. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação e Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

ROCHA, Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da. **Não brinco mais:** a (des)construção do brincar no cotidiano educacional. Ijuí: Unijuí, 2000.

SAYÃO, Déborah Thomé. Educação física na educação infantil: riscos, conflitos e controvérsias. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 11, n. 13, p. 221-238, nov. 1999.

SAYÃO, Débora Thomé. Infância prática de ensino de educação física e educação infantil. In: VAZ, Alexandre Fernandez; SAYÃO, Débora Thomé; PINTO, Fábio Machado (Orgs.). **Educação do corpo e formação de professores:** reflexões sobre a prática de ensino de educação física. Florianópolis: Editora da UFSC, 2002, p. 45-64.

SEE/MG - Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Nota técnica.** Belo Horizonte, MG: 2013. Disponível em: <[http://www.cref6.com.br/arquivos/Nota\\_Tecnica\\_SEE\\_MG.pdf](http://www.cref6.com.br/arquivos/Nota_Tecnica_SEE_MG.pdf)>. Acesso em: 13/06/2016. 2013a.

SEE/MG - Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Resolução SEE n. 2253**, de 9 de janeiro de 2013. Belo Horizonte, MG: 2013. Estabelece normas para a organização do quadro de pessoal das escolas estaduais e a designação para o exercício de função pública na rede estadual de educação básica. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/2253-13-r.pdf>>. Acesso em: 12/10/2016. 2013b.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Ana Márcia. Corpo, conhecimento e educação física escolar. In: SOUZA JÚNIOR, Marcílio (Org.) **Educação física escolar:** teoria e política curricular, saberes escolares e proposta pedagógica. Recife: EDUPE, 2005. p. 85-95.

SINDUTE - Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais. **Boletim do Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais.** n. 86. Belo Horizonte, MG: 2013. Disponível em: <<http://www.sindutemg.org.br/novosite/files/informa86.pdf>>. Acesso em: 13/06/2016.

SURDI, Aguinaldo Cesar; MELO, José Pereira de; KUNZ, Eleonor. O brincar e o se-movimentar nas aulas de educação física infantil: realidades e possibilidades. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 459-470, abr./jun. 2016.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UBERLÂNDIA. **Lei orgânica do município de Uberlândia**. 9. ed, Uberlândia: Câmara Municipal de Uberlândia, 2010.

UBERLÂNDIA. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Básicas: Educação Física**. Uberlândia, 2011a.

UBERLÂNDIA. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Básicas: Educação Infantil**. Uberlândia, 2011b.

VÁRIOS AUTORES<sup>15</sup>. **Metodologia do ensino de educação física**. 4. reimpr. da 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

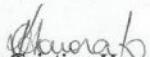
VIANNA, Heraldo Marelim. **Pesquisa em educação: a observação**. Brasília: Plano Editora, 2003.

VYGOTSKI, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

---

<sup>15</sup> A fonte utilizada por nós apresenta a referência VÁRIOS AUTORES (2012), como foi destacada nesta dissertação, e refere-se ao trabalho coletivo de Carmen Lúcia Soares, Celi Nelza Zülke Taffarel, Elizabeth Varjal, Lino Castellani Filho, Micheli Ortega Escobar e Valter Bracht, também conhecidos como COLETIVO DE AUTORES.

**ANEXO A – Quantitativos de EMEIs e professores de Educação Física atuantes na Educação Infantil em Uberlândia**

	<b>ASSESSORIA DE DESENVOLVIMENTO HUMANO</b> <b><a href="mailto:assessoriarhsme@uberlandia.mg.gov.br">assessoriarhsme@uberlandia.mg.gov.br</a></b> 3239-2729 3239-2732 3239-2759																										
<p>À          Fernanda Finotti de Moraes          Mestranda em Educação Física          Universidade Federal de Uberlândia – UFU          NESTA</p>																											
<p><b>FINALIDADE:</b> Pesquisa com finalidade de constatação de dados para a pesquisa de mestrado intitulada “Práticas pedagógicas de professores de Educação Física na Educação Infantil nas escolas da Prefeitura Municipal de Uberlândia”.</p>																											
<p><b>. QUANTITATIVO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA EFETIVOS, CONTRATADOS E DA EDUCAÇÃO ESPECIAL</b></p>																											
<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="text-align: left; padding: 2px;">MODALIDADE</th> <th style="text-align: center; padding: 2px;">EFETIVOS</th> <th style="text-align: center; padding: 2px;">CONTRATOS</th> <th style="text-align: center; padding: 2px;">TOTAL</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="padding: 2px;">ESPECIAL</td> <td style="text-align: center; padding: 2px;">15</td> <td style="text-align: center; padding: 2px;">0</td> <td style="text-align: center; padding: 2px;">15</td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px;">INFANTIL</td> <td style="text-align: center; padding: 2px;">65</td> <td style="text-align: center; padding: 2px;">05</td> <td style="text-align: center; padding: 2px;">70</td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px;">FUNDAMENTAL</td> <td style="text-align: center; padding: 2px;">139</td> <td style="text-align: center; padding: 2px;">33</td> <td style="text-align: center; padding: 2px;">172</td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px;">OUTROS</td> <td style="text-align: center; padding: 2px;">44</td> <td style="text-align: center; padding: 2px;">0</td> <td style="text-align: center; padding: 2px;">44</td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px;"><b>TOTAL</b></td> <td style="text-align: center; padding: 2px;"><b>263</b></td> <td style="text-align: center; padding: 2px;"><b>38</b></td> <td style="text-align: center; padding: 2px;"><b>301</b></td> </tr> </tbody> </table>				MODALIDADE	EFETIVOS	CONTRATOS	TOTAL	ESPECIAL	15	0	15	INFANTIL	65	05	70	FUNDAMENTAL	139	33	172	OUTROS	44	0	44	<b>TOTAL</b>	<b>263</b>	<b>38</b>	<b>301</b>
MODALIDADE	EFETIVOS	CONTRATOS	TOTAL																								
ESPECIAL	15	0	15																								
INFANTIL	65	05	70																								
FUNDAMENTAL	139	33	172																								
OUTROS	44	0	44																								
<b>TOTAL</b>	<b>263</b>	<b>38</b>	<b>301</b>																								
<p><b>. QUANTITIVO DE ESCOLAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL (EMEIs) em cada região de Uberlândia:</b></p>																											
<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="text-align: left; padding: 2px;">REGIÃO</th> <th style="text-align: center; padding: 2px;">Nº DE EMEIs</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="padding: 2px;">NORTE</td> <td style="text-align: center; padding: 2px;">15</td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px;">SUL</td> <td style="text-align: center; padding: 2px;">11</td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px;">CENTRO</td> <td style="text-align: center; padding: 2px;">06</td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px;">LESTE</td> <td style="text-align: center; padding: 2px;">17</td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px;">OESTE</td> <td style="text-align: center; padding: 2px;">15</td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px;"><b>TOTAL</b></td> <td style="text-align: center; padding: 2px;"><b>64</b></td> </tr> </tbody> </table>				REGIÃO	Nº DE EMEIs	NORTE	15	SUL	11	CENTRO	06	LESTE	17	OESTE	15	<b>TOTAL</b>	<b>64</b>										
REGIÃO	Nº DE EMEIs																										
NORTE	15																										
SUL	11																										
CENTRO	06																										
LESTE	17																										
OESTE	15																										
<b>TOTAL</b>	<b>64</b>																										
<p><b>. SE A EDUCAÇÃO FÍSICA É PRESENTE EM TODAS AS ESCOLAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL (EMEIs), OU EM QUAIS DESTAS ESCOLAS:</b></p>																											
<p>No Quadro Curricular está prevista a disciplina de Educação Física, podendo ser ministrada por professores habilitados na área, como também é permitido aos professores da Educação Infantil e 1º ao 5º ano com habilitação em Pedagogia ministrar as aulas como recreadores.</p>																											
<p>À disposição para demais informações, desejemos sucesso em seu mestrado.</p>																											
 <b>Kelen Cristina Honorato</b> Assessora de Desenvolvimento Humano/SME																											
<hr/> <p>Av. Anselmo Alves dos Santos, 600 – Bairro Santa Mônica – Uberlândia/MG – CEP 38408-150          (34): 3239-2626 / 3239-2619 / 3239-2613 / 3239-2729 / 3239-2759          /cms</p>																											

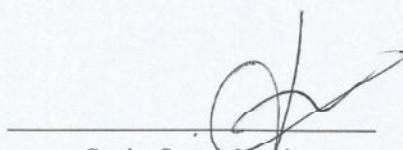
## ANEXO B – Declaração de Instituição Co-Participante

**DECLARAÇÃO DA INSTITUIÇÃO CO-PARTICIPANTE**

Declaro estar ciente que o Projeto de Pesquisa “Práticas pedagógicas de professores de Educação Física na Educação Infantil nas escolas da Prefeitura Municipal de Uberlândia” será avaliado por um Comitê de Ética em Pesquisa e concordar com o parecer ético emitido por este CEP, conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 466/12. Esta Instituição está ciente de suas co-responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infra-estrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Autorizo a pesquisadora Fernanda Finotti de Moraes realizar a etapa de aplicação de questionários para professores de Educação Física que atuam nas Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs) de Uberlândia, utilizando-se da infra-estrutura desta Instituição.

Uberlândia, 28 de Agosto de 2015.



Gercina Santana Novais

Secretaria de Educação

Prefeitura Municipal de Uberlândia

## ANEXO C – Ofício apresentado pela SME/UDI

SECRETARIA MUNICIPAL DE  
EDUCAÇÃO

PREFEITURA DE  
**UBERLÂNDIA**  
UMA CIDADE EDUCADORA

**GABINETE DA SECRETÁRIA**  
sme@uberlandia.mg.gov.br  
(34) 3239 2430 / 3239 2619

Ofício nº 1816/SME/GS

Uberlândia, 08 de setembro de 2015

A Sua Senhoria a Senhora  
**Profº. Drª MYRTES DIAS DA CUNHA**  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação - UFU

Referência: Responde solicitação

Senhora Coordenadora,

Informamos a Vossa Senhoria que estamos de acordo com o desenvolvimento da pesquisa *Práticas pedagógicas de professores de Educação Física na Educação Infantil nas escolas da Prefeitura Municipal de Uberlândia*.

Solicitamos a Vossa Senhoria que, após concluir o trabalho, disponibilize os resultados para a Secretaria Municipal de Educação.

Desejando sucesso durante todo o processo, enviamos cumprimentos.

Atenciosamente,



**Profª. Drª. Gercina Santana Novais**  
Secretaria Municipal de Educação

/ml

Av. Anselmo Alves dos Santos, 600, bloco 01 / 2º andar, Bairro Santa Mônica – Uberlândia/MG

**APÊNDICE A – Questionário para os professores de Educação Física da Educação Infantil das Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs) de Uberlândia**

1 – O seu curso de formação inicial trouxe conhecimentos suficientes para o ingresso e permanência na docência no ensino infantil? Quais motivos o(a) levaram a essa opinião?

---

---

---

2 – O seu planejamento está integrado ao Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola onde trabalha? Você utiliza como orientação as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs)?

---

---

---

3 – De que forma você executa o seu planejamento? Quais materiais são utilizados? Em quais locais suas aulas são desenvolvidas? Qual a metodologia utilizada?

---

---

---

4 – Você realiza alguma reflexão após a execução do seu trabalho? De que forma é realizada essa reflexão?

---

---

---

5 – Qual é a necessidade do currículo da Educação Infantil ser contemplado com o componente curricular “Educação Física”? Em sua opinião, qual deve ser a carga horária deste componente em tal currículo?

---

---

---

**APÊNDICE B – Carta explicativa sobre a pesquisa e sobre o questionário**

**Universidade Federal de Uberlândia**  
**Faculdade de Educação**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação**  
**Linha de Pesquisa Saberes e Práticas Educativas**  
**Uberlândia, 12 de abril de 2016**

Meu nome é Fernanda Finotti de Moraes e sou estudante de mestrado em Educação na Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Minha orientadora de pesquisa é a Profa. Dra. Myrtes Dias da Cunha. A presente pesquisa, intitulada Práticas pedagógicas de professores de Educação Física na Educação Infantil nas escolas da Prefeitura Municipal de Uberlândia, tem como objetivo refletir sobre o papel da Educação Física na Educação Infantil, na Rede Municipal de Ensino de Uberlândia, com a finalidade de contribuir para o debate da unidocência neste nível de ensino. Os benefícios esperados com o estudo envolvem contribuições para a área da Educação, para a prática pedagógica de professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, e contribuições para Educação Física escolar. Os sujeitos participantes desta pesquisa não serão identificados. Todo o material coletado será destruído ao final da pesquisa. Os sujeitos e a instituição co-participante não terão nenhum gasto ou remuneração por participar desta investigação. Todos os sujeitos participantes terão total liberdade para deixar de participar da pesquisa em qualquer fase da mesma, sem penalização alguma e sem prejuízo da confidencialidade de dados obtidos. A presente pesquisa está sendo acompanhada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFU (CEP/UFU).

Qualquer dúvida que se apresente no decorrer desse processo poderá ser comunicada no endereço: Av. João Naves de Ávila, 2121 – Bairro Santa Mônica (FACED – UFU) e nos telefones: 34-3239-4212 (PPGED), 34- 3239-4131 (CEP/UFU)

## APÊNDICE C – Email enviado às Diretoras

### SOLICITAÇÃO DE RESOLUÇÃO DE QUESTIONÁRIO PARA PESQUISA DE MESTRADO

De: Fernanda Finotti de Moraes  
 Mestrado em Educação  
 Universidade Federal de Uberlândia

Prezada Senhora Diretora,

vimos, por meio desta, solicitar apoio na pesquisa intitulada “Práticas pedagógicas de professores de Educação Física na Educação Infantil nas escolas da Prefeitura Municipal de Uberlândia”. Os responsáveis pelo desenvolvimento desse projeto são Fernanda Finotti de Moraes e Profª. Dra. Myrtes Dias da Cunha (orientadora). Esta pesquisa tem como objetivo refletir sobre o papel da Educação Física na Educação Infantil, na Rede Municipal de Ensino de Uberlândia, com a finalidade de contribuir para o debate da unidocência neste nível de ensino.

Para desenvolver essa pesquisa, nós utilizaremos como metodologia a aplicação de questionários para os professores que atuam nas Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs) de Uberlândia; assim que analisarmos os dados dos questionários, os mesmos serão destruídos. Nós pretendemos buscar alguns dados da nossa pesquisa em sua Instituição e, para isso, precisamos de sua colaboração para obter esses dados.

A pesquisa resultará em uma dissertação de mestrado e pode ser convertida em artigos para serem publicados em revistas de interesse acadêmico e garantimos o sigilo de sua Instituição e pessoas envolvidas com a pesquisa. A senhora não terá nenhum prejuízo com a pesquisa e com os resultados obtidos pela mesma, assim como não terá nenhum ganho financeiro de nossa parte.

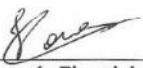
O projeto foi analisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos na Universidade Federal de Uberlândia (CEP/UFU) e nós nos comprometemos em atender à Resolução 466/12/Conselho Nacional de Saúde. Caso a senhora queira, poderá nos solicitar uma cópia do Parecer emitido pelo CEP/UFU. A Secretaria Municipal de Educação está ciente e de acordo com a pesquisa e a Sra. Secretária Gercina Santana Novais nos autorizou a realizar a etapa de aplicação de questionários para professores de Educação Física que atuam nas Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs) de Uberlândia, utilizando-se da infra-estrutura de suas Instituições.

Pedimos que solicite a resolução deste questionário pelo(s) professor(s) efetivo(s) de Educação Física que atuam em sua Unidade de Ensino. O questionário deverá ser devolvido na próxima reunião de formação de diretores de Escolas Municipais de Educação Infantil, no mês de Maio, desenvolvida pelo CEMEPE, onde será efetivada a presença de uma de nossas pesquisadoras para recolher os mesmos a partir das mãos das próprias diretoras. Desta forma, não há prejuízos ou necessidade de deslocamento da senhora para entrega do questionário, apenas a contribuição de garantir a participação dos professores de Educação Física de sua escola.

Agradecemos desde já.

Atenciosamente,

Uberlândia, 15 de Abril de 2016.

  
 Fernanda Finotti de Moraes

## APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa intitulada “Práticas pedagógicas de professores de Educação Física na Educação Infantil nas escolas da Prefeitura Municipal de Uberlândia”, sob a responsabilidade dos pesquisadores Fernanda Finotti de Moraes e Myrtes Dias da Cunha.

Nesta pesquisa nós estamos buscando entender **o papel da Educação Física na Educação Infantil, na Rede Municipal de Ensino de Uberlândia**, com a finalidade de contribuir para o debate da unidocência neste nível de ensino; identificar na legislação brasileira e na proposta curricular da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia as atribuições da Educação Física na Educação Infantil; sistematizar conhecimentos bibliográficos sobre o papel da Educação Física na Educação Infantil; identificar nos planejamentos dos professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia os conteúdos e as metodologias propostas para a Educação Infantil; e, conhecer e analisar os significados e sentidos atribuídos por professores de educação física para os planejamentos que eles produzem.

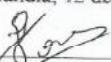
O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido está anexado ao questionário que foi entregue à diretora da escola onde você trabalha, com o objetivo de ser assinado pelos professores que participarão da pesquisa. Sua participação consiste em responder ao questionário, priorizando a verdade em função da melhoria da qualidade da educação. Após análise dos dados, os questionários serão destruídos.

Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada. Os riscos contidos no presente estudo são os inerentes aos projetos dessa natureza. Uma vez realizados com a observância das normas preconizadas pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisas em Seres Humanos, obedecendo às normas estipuladas e guardando o sigilo ético, pode-se afirmar que os riscos são próximos de zero. A pesquisa apresenta risco mínimo de identificação dos sujeitos, pois serão tomados os cuidados necessários para preservar a identidade dos mesmos. Todo o material coletado será destruído ao final da pesquisa. Os sujeitos e a instituição co-participante não terão nenhum gasto ou remuneração por participar da pesquisa. A coleta de dados será monitorada pela equipe da pesquisa, provendo a segurança, confidencialidade e privacidade dos sujeitos. Os benefícios esperados com o estudo envolvem contribuições para a área da Educação e para a prática pedagógica de professores. O desenvolvimento desta pesquisa pode resultar em produção de conhecimento com o intuito de favorecer a prática da docência dos envolvidos com a pesquisa, assim como os docentes que atuam na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.

Você é livre para se recusar a participar da pesquisa ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da mesma, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: Myrtes Dias Cunha, pelo telefone (34) 99967-9450 e Fernanda Finotti de Moraes, telefone (34) 99991-1986, ou no endereço da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, que fica na Av. João Naves de Ávila, 2121, bloco 1G – Bairro Santa Mônica, Uberlândia – MG, e no telefone: (34) 3239-4212 (PPGED). Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres-Humanos – Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, Campus Santa Mônica – Uberlândia – MG, CEP: 38408-100; fone: 34-32394131.

Uberlândia, 12 de Abril de 2016.

  
Assinatura dos pesquisadores

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

\_\_\_\_\_  
Participante da pesquisa

## APÊNDICE E – Perguntas orientadoras da entrevista

### ENTREVISTA

1. Qual é a sua formação?
2. Há quantos anos você trabalha na educação infantil?
3. Qual é a sua opinião sobre a estrutura física da escola para as aulas de educação física?
4. Como é a relação entre professores, demais funcionários de função pedagógica e direção?
5. Qual é a sua opinião sobre as suas aulas destas turmas serem geminadas?
6. Qual é a sua opinião sobre a imposição de que os professores de educação física sejam responsáveis pelos ensaios de quadrilhas? Você acha adequado o tempo destinado à festa junina em seu planejamento?
7. Você comentou que não gosta de dias de chuva, por não poder utilizar o espaço externo. Quais estratégias você utiliza em sala de aula? Por que optou por elas?
8. Você também comentou sobre a presença de uma professora sem formação específica ministrando aulas de educação física em sua escola. Há a presença de alguma dificuldade em trabalhar em equipe neste caso? Qual é a necessidade de se ter o planejamento para as aulas de educação física? Você considera adequado um planejamento feito por uma professora sem formação específica na área? Quais são as consequências para os alunos?
9. Como você avalia o envolvimento das crianças em suas aulas? Há diferença de envolvimento entre as faixas etárias (4 e 5 anos)?
10. Como é o seu trabalho nas escolas com crianças menores de 4 anos?
11. Pude observar que você fabrica muitos materiais para utilizar com os alunos. De onde vêm os recursos financeiros para a fabricação desses materiais? Como é a situação de materiais em sua escola? Você prefere fabricá-los ou não há materiais suficientes? As crianças têm preferências por um ou outro material, por uma ou outra atividade? Quais são essas preferências?
12. Qual é sua opinião sobre o comportamento dos estudantes nas aulas de educação física? Esse comportamento tem haver com a faixa etária?)

13. Em uma sala, você conta com a presença de uma auxiliar devido à presença de um aluno com necessidades educacionais especiais. De que forma você é auxiliada?
14. Qual é a participação dos alunos com necessidades educacionais especiais em suas aulas? Como os outros alunos da sala interagem com eles?
15. A competitividade está muito presente entre as crianças. Existe relação entre idades e competitividade? Posicione-se sobre essa questão. Como você lida com a dicotomia “ganhar/perder”? Qual é o lugar da competitividade nas aulas de Educação Física? O que é importante ensinar nas aulas de Educação Física?
16. Como você lida com a agressividade, muitas vezes inocentes, das crianças? E a necessidade de imposição de limites na educação infantil?
17. Nos dias em que a aula apresenta um repertório maior de atividades, observei a maior participação dos alunos. Você acha importante o professor de educação física que trabalha na educação infantil investir em quantitativo de atividades? O que seria qualitativo e quantitativo nas aulas na Educação Infantil?
18. As atividades sem objetivo, conforme comentou sobre as aulas da professora sem formação, que visam apenas à recreação, são necessárias ao desenvolvimento da criança? Você considera necessário que estas atividades sejam desenvolvidas nas aulas de educação física?
19. Você optou por uma atividade de basquetebol adaptada, com poucos contatos físicos e trabalho em equipe. Por que você optou pelo basquete?
20. Em algumas atividades, os alunos não demonstram muito interesse e acabam se dispersando. Como você contorna essa falta de interesse em algumas atividades? São atividades que já foram realizadas para a mesma faixa etária e resultou em outras repostas? Qual reflexão que você faz com estas atividades em seu planejamento? Qual é o lugar do planejamento no seu trabalho? Como você organiza os seu trabalho com as crianças?
21. Você não costuma utilizar materiais esportivos em suas aulas, mas materiais confeccionados por você ou feitos em sala com os alunos e alguns pneus que a escola possui. Por que você realizou esta escolha? Qual é a sua opinião sobre a relação entre estes materiais, a linguagem e o movimento, muito presentes nesta idade?
22. Você trabalhou com atividades de inclusão social quando teve a presença de uma aluna com necessidades educacionais especiais. De que forma você

considera que as crianças aprendem a inclusão a partir das aulas de educação física? Há a necessidade da presença de alunos com necessidades educacionais especiais para desenvolver atividades de inclusão?

23. Como você lida com as necessidades de dependência destes alunos com necessidades educacionais especiais em uma sala com média de 20 alunos, de 4 ou 5 anos, idade que já demanda muita dependência? Como as aulas de educação física podem ser úteis nesta questão?
24. Como você lida com aqueles alunos que não querem participar da atividade? Por quê?
25. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil não inserem a Educação Física como área de conhecimento importante para a educação das crianças, mas a partir da concepção de integralidade do sujeito, consideram o “movimento” necessário à efetivação dos objetivos da educação infantil. No entanto, a LDB considera a Educação Física como componente curricular obrigatório da Educação Básica e nesta mesma legislação, a educação infantil é inserida nos ciclos da educação básica. Em seu questionário, você comentou sobre as diretrizes trazerem o termo movimento como referência à educação física. Em sua opinião, este termo é suficiente para contemplar a área na educação infantil? É possível separar o movimento como sendo parte apenas desta área? Para as crianças da Educação Infantil, com diferentes faixas etárias, o movimento é a única contribuição da Educação Física? Existem outros? Quais seriam? Um professor não habilitado na área é capaz de suprir as necessidades das crianças nesta área de ensino? Ele é capaz de atender às especificidades encontradas nas aulas? Produzir um planejamento adequado? Executar este planejamento? Justifique sua resposta para as questões anteriores.