

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA

RACHEL NUNES SOLIS GUIMARÃES

O MOVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE
UBERLÂNDIA: QUE MOVIMENTO É ESSE?

UBERLÂNDIA-MG
2018

RACHEL NUNES SOLIS GUIMARÃES

O MOVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE
UBERLÂNDIA: QUE MOVIMENTO É ESSE?

Trabalho de Conclusão de Curso, TCC II, apresentado como componente obrigatório do curso de Educação Física da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial à obtenção do diploma em Licenciatura e Bacharel em Educação Física.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Marina Ferreira de Souza Antunes

UBERLÂNDIA-MG
2018

Dedico este trabalho a todos os professores que buscam levar uma educação de qualidade à nossas crianças.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos os professores deste curso, pois sem eles essa conquista não seria possível, em especial a professora Marina, que me orientou brilhantemente e se esforçou ao máximo para transmitir seus conhecimentos, foi compreensiva e paciente em todos os momentos. A nossa parceria foi incrível.

A professora Solange por me acolher dois anos no Programa de Atividades Físicas, Esportivas e de Lazer para Pessoas com Deficiência (PAPD), nunca me esquecerei de todos os ensinamentos.

Aos meus pais, irmãos, companheiro de vida, amigos e em especial ao meu filho Jhuan, por compreenderem a minha ausência em vários momentos e ainda assim me darem força para continuar.

O MOVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE UBERLÂNDIA: QUE MOVIMENTO É ESSE?

THE MOVEMENT IN CHILDREN EDUCATION IN THE MUNICIPAL SCHOOLS OF UBERLÂNDIA: WHAT MOVEMENT IS THAT?

EL MOVIMIENTO EN LA EDUCACIÓN INFANTIL EN LAS ESCUELAS MUNICIPALES DE UBERLÂNDIA: ¿Qué MOVIMIENTO ES ES?

Resumo: O objetivo do presente trabalho foi realizar uma análise do conceito de Movimento expresso pela Secretaria Municipal de Educação do Município de Uberlândia no documento que trata das orientações metodológicas para a educação infantil (PMU, 2015) e de maneira específica, identificar, analisar e compreender o conceito de Movimento presente neste documento que orienta as Escolas de Educação Infantil do Município de Uberlândia e sua relação com outros documentos orientadores da Educação Infantil. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica com caráter documental. O tema “movimento” faz parte da área de estudos da educação física e sabemos da sua importância em todos os aspectos para o ser em desenvolvimento. Todavia, torna-se necessário que se tenha certo aprofundamento acerca deste tema e de todas as questões que o rodeiam, só assim atingiremos o objetivo central, que é a criança pequena.

Palavras-chave: Educação Física. Educação Infantil. Movimento. Uberlândia.

Abstract: The objective of the present work was to analyze the concept of Movement expressed by the Municipal Department of Education of the Municipality of Uberlândia in the document that deals with the methodological guidelines for early childhood education (PMU, 2015) and, specifically, identify, analyze and understand the concept of Movement present in this document that guides the Schools of Early Childhood Education of the Municipality of Uberlândia and its relation with other documents guiding the Early Childhood Education. It is a bibliographical research with documentary character. The theme "movement" is part of the area of study of physical education and we know its importance in all aspects for the being in development. However, it is necessary to have some deepening on this theme and all the issues that surround it, only then will we achieve the central objective, which is the small child.

Keywords: Physical Education. Child Education. Movement. Uberlândia.

Resumen: El objetivo del presente trabajo fue realizar un análisis del concepto de Movimiento expresado por la Secretaría Municipal de Educación del Municipio de Uberlândia en el documento que trata de las orientaciones metodológicas para la educación infantil (PMU, 2015) y de manera específica, identificar, analizar y comprender el " el concepto de Movimiento presente en este documento que orienta a las Escuelas de Educación Infantil del Municipio de Uberlândia y su relación con otros documentos orientadores de la Educación Infantil. Se trata de una investigación bibliográfica con carácter documental. El tema "movimiento" forma parte del área de estudios de la educación física y sabemos de su importancia en todos los aspectos para el ser en desarrollo. Sin embargo, es necesario que se tenga cierta profundización acerca de este tema y de todas las cuestiones que lo rodean, sólo así alcanzar el objetivo central, que es el niño pequeño.

Palabras clave: educación Física. Educación Infantil. Movimiento. Uberlândia.

1.INTRODUÇÃO

Historicamente, a educação da criança esteve sob a responsabilidade exclusiva da família, pois era no ambiente familiar com os adultos e com outras crianças que ela participava das tradições e aprendia as normas e regras acerca de sua cultura. No Brasil, a instituição de espaço institucional específico para cuidar da educação infantil teve origem por meio das mudanças sociais e econômicas, causadas pela revolução industrial. Inicialmente nessas instituições para crianças pequenas os cuidados com possuíam um caráter assistencialista, com o intuito de cuidar dos filhos das mulheres de baixa renda que tinham que trabalhar fora de casa. A instituição não possuía um caráter educativo.

A partir de 1996, com a LDB (Lei de Diretrizes e Bases) se verifica um grande avanço no que diz respeito aos direitos da criança pequena, uma vez que a educação infantil, além de ser considerada a primeira etapa da Educação Básica, é um direito da criança e tem o objetivo de proporcionar condições adequadas para o desenvolvimento do bem-estar infantil, bem como o desenvolvimento físico, motor, emocional, social, intelectual e a ampliação de novas experiências. (BRASIL, 1996).

Pensando no desenvolvimento físico/motor da criança, Wallon (1979) citado por Garanhani (2006), ressalta que na infância o ato mental se desenvolve no ato motor, ou seja, a criança age e isso faz com que o movimento do corpo ganhe um papel de destaque nas fases iniciais do desenvolvimento infantil, onde a criança estabelece uma forma de comunicação com o meio através da escolha de seus movimentos. Portanto, devemos pensar uma concepção de educação infantil que valorize o tratamento dado ao movimento nas aulas de educação física, não somente como uma necessidade físico/motora, mas também como uma capacidade expressiva, cognitiva e afetiva da criança. Neste texto abordaremos essa questão tratando especificamente das escolas municipais de educação infantil de Uberlândia.

A partir da compreensão do conceito de Movimento expresso pela Secretaria Municipal de Educação do Município de Uberlândia no documento que trata das orientações metodológicas para a educação infantil (PMU, 2015), o qual visa orientar o trabalho a ser desenvolvido com as crianças dessa etapa da escolarização, indagamos: Qual o conceito de movimento que se expressa nas orientações para as escolas municipais de educação infantil de Uberlândia: que movimento é esse?

O objetivo do presente trabalho foi realizar uma análise do conceito de Movimento expresso nas orientações metodológicas para a Educação Infantil do município de

Uberlândia/MG e de maneira específica, identificar, analisar e compreender este conceito e sua relação com outros documentos orientadores da Educação Infantil.

O interesse por essa temática surgiu ainda na graduação, após a oportunidade de estagiar na educação infantil na Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia (ESEBA/UFU). Naquele momento chamou minha atenção a complexidade das relações que ocorrem no interior das escolas de educação infantil, em que a educação física escolar encara o gesto motor das crianças como um fator lúdico e educativo dentro de um sistema de trabalho que propõe a aquisição e aprimoramento de competências de conhecimento e prática social por meio da utilização de várias estratégias de ensino, enfatizando a prática social como sendo o contexto de aquisição dessas mesmas competências baseado em uma aprendizagem social e crítica. Aspectos esses que estão expressos no Parâmetro Curricular da Eseba/UFU, área de Educação Física (ESEBA, 2015).

Esperamos que este trabalho possa contribuir, apesar de suas lacunas, com a reflexão sobre a importância do tema Movimento, sobretudo para a Educação Infantil, em particular para os/as professores/as de Educação Física, na busca de uma concepção mais ampla acerca da criança e da importância de se trabalhar o tema com os/as pequenos/as, buscando soluções e alternativas para os problemas ainda presentes no estudo desse tema.

Esse trabalho será apresentado por meio de 6 itens, sendo que no primeiro, denominado introdução, apresenta-se uma breve contextualização e a problemática, assim como os objetivos. No segundo tópico estão descritos os procedimentos metodológicos aplicados a esta pesquisa. O terceiro tópico trata da infância, abordando os aspectos históricos de como se modificou a educação infantil, bem como os aspectos legais que hoje garantem que as crianças pequenas estejam incluídas em uma instituição de ensino. No quarto item abordamos o papel da educação física como parte do desenvolvimento motor e humano social da criança ao longo do tempo e hoje nas aulas de educação física. A temática central desse artigo: “O termo movimento na educação física: que movimento é esse?” é abordado no quinto tópico onde fizemos um confronto com o documento que orienta a educação infantil (PMU, 2015), e vários autores estudiosos do tema. Por fim, apresentamos no sexto item as considerações finais.

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Essa pesquisa, sob o aspecto dos objetivos traçados, pode ser classificada como descritiva. Considerando os procedimentos técnicos que foram utilizados pode-se afirmar que se trata de uma pesquisa bibliográfica, uma vez que foi desenvolvida com base em material já

elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Ainda considerando os procedimentos técnicos, a pesquisa apresenta um caráter documental, visto que utilizamos de material que ainda não havia recebido tratamento analítico (GIL, 2002).

A coleta de dados se deu por meio de pesquisa bibliográfica com caráter documental, principalmente construído a partir de livros, revistas e artigos científicos. Este levantamento realizou-se a partir das categorias: educação física, educação infantil, infância e movimento, realizou-se um recorte temporal dos últimos 20 anos acerca dos temas, enfatizando a importância do movimento para o desenvolvimento infantil. Depois de selecionado o material foi realizado o levantamento bibliográfico acerca do tema movimento e conseqüentemente o aprofundamento teórico e fichamento das informações.

Depois de realizada a pesquisa em livros, artigos, teses, dissertações e também via internet, todo material foi organizado em forma de fichários ou fichamento facilitando a localização das obras pelo nome do autor, título da obra e pelo assunto. Depois de organizado o material foi estabelecido relações entre as informações obtidas com o problema proposto para assim analisar a consistência das informações e dados apresentados pelos autores.

Realizou-se a leitura exploratória do material com o objetivo de verificar em que medida a obra consultada interessava a pesquisa, após foi feita a leitura seletiva do material para selecionar o material que de fato interessa à pesquisa e também uma leitura analítica com base nos textos selecionados para assim resumir as informações contidas nas fontes de forma que estas possibilitassem a obtenção de resposta ao problema de pesquisa.

3. A INFÂNCIA

3.1 Aspectos históricos

De acordo com Gómez (1994), até fins do século XVIII, a concepção de infância foi indiferenciada e confundida com a do adulto onde a criança era educada a entrar no modelo do comportamento do adulto, sob a imposição de regras previamente determinadas.

A partir do século XVIII e de forma mais explícita por volta do século XIX, que se começou a estudar a particularidade da criança e a se identificar as formas de introduzi-las nos diferentes modelos sociais em curso, sendo construída uma concepção específica de criança, associada à delimitação da divisão etária, segundo seu desenvolvimento psicofisiológico (GÓMEZ, 1994). A autora ainda complementa que:

Na sociedade primitiva um dos fundamentos da educação era a assimilação do meio, porém, a educação dos mais novos não estava confiada a alguém em especial, muito menos a uma instituição, mas sim disseminada por todos os membros da tribo. Não existia, portanto, um projeto educacional

expresso, direcionado ou manifesto, o modelo educativo era o que a vida ensinava. “Tudo girava ao redor dos interesses e necessidades da tribo, sem instituições ou membros que determinassem o comportamento geral da coletividade” (GÓMEZ, 1994, p.10-11, aspas no original).

No momento em que surgiam a propriedade privada e a sociedade de classes, aparece como conseqüências uma religião com deuses, a educação secreta, a autoridade paterna, a submissão da mulher e dos filhos e a separação entre trabalhadores e os sábios. Durante esse período aconteceu a transição da educação do homem primitivo para o homem antigo (PICELLI, 2002).

É possível dizer, de maneira geral, que a educação da criança no mundo antigo orientou-se de forma comunitária, em que os interesses do senhor impunha-se na forma de educar as gerações futuras, tendo como fundamento o aprendizado a obediência, seguindo as necessidades e a especialização das novas funções que começaram a surgir. Muitas vezes a criança era afastada da família para que se estabelecesse o máximo de rigor na orientação e correção de seus atos. (GÓMEZ, 1994, PONCE, 2001, SALOMÃO, 1999 apud PICELLI, 2002).

No que se refere à educação das crianças na Idade Média Ariès (1981), cita que a escola medieval não era destinada às crianças, eram reservada a um pequeno número de clérigos e acolhia crianças, jovens e adultos sem separação das idades priorizando a formação dos monges, que tinham como principal aprendizado a leitura e a escrita, os trabalhos agrícolas, artísticos, cópia de manuscritos e conhecimentos sobre as Sagradas Escrituras.

Badinter (1985) citado por Picelli (2002) explica que no século XVII, sobretudo no século XVIII, a educação principalmente das crianças burguesas ou aristocráticas, seguia o mesmo ritual, onde a criança vivia no máximo cinco ou seis anos sob o teto familiar (o que não significava necessariamente que vivia com os seus pais), depois conhecia a solidão prolongada, a falta de cuidados, um verdadeiro abandono moral e afetivo.

A preocupação com a educação institucionalizada, mais sistemática, das crianças menores de 6 anos só aconteceu com a Revolução Industrial que alterou profundamente a estrutura social vigente, modificando os hábitos e costumes das famílias, pois, as mães operárias não tinham com quem deixar seus filhos e utilizavam do trabalho das conhecidas mães mercenárias. Essas, ao optarem pelo não trabalho nas fábricas, vendiam seus serviços para abrigarem e cuidarem dos filhos de outras mulheres (RIZZO, 2003 apud PASCHOAL; MACHADO, 2009).

As autoras complementam dizendo que em função da crescente participação das famílias no trabalho das fábricas, fundições e minas de carvão, surgiram outras formas mais

formais de serviços de atendimento das crianças. Eram organizados por mulheres da comunidade que, na realidade, não tinham uma proposta instrucional formal, mas adotavam atividades de canto e de memorização de rezas. “Constata-se, portanto, que as instituições educacionais direcionadas para a educação das crianças pequenas têm uma história relativamente recente e bastante curiosa, pois não surgiram com fins educativos, mas sim marcadamente assistenciais”. (SOUZA, 1996 apud PICELLI, 2002, p. 36).

A partir de 1920, essa situação começou a se modificar com a democratização do ensino, porém as creches populares só atendiam as crianças consideradas com necessidades básicas (CAVALARO; MULLER, 2009). Após esse período, em 1930, veio a organização das creches e jardins de infância como forma de proteção às crianças e após preocupou-se com a higiene e saúde. Apenas na década de 1970 ocorre uma valorização da creche por meio de um olhar pedagógico. É nesse contexto que autores como Wallon e Piaget, entre outros, se tornaram conhecidos no Brasil por produzirem reflexões sobre o desenvolvimento da criança e o processo de ensino.

As creches, escolas maternas e jardins de infância tiveram, no seu início, o objetivo assistencialista, inclusive no Brasil, cujo enfoque era a guarda, higiene, alimentação e os cuidados físicos das crianças. Outro elemento que contribuiu para o surgimento dessas instituições foram as iniciativas de acolhimento aos órfãos abandonados que, apesar do apoio da alta sociedade, tinham como finalidade esconder a vergonha da mãe solteira, já que as crianças “[...] eram sempre filhos de mulheres da corte, pois somente essas tinham do que se envergonhar e motivo para descartar do filho indesejado.” (RIZZO, 2003, p. 37 apud PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 82).

Já os Jardins de Infância de Fröbel, para além do caráter assistencialista, pretendiam dar uma educação baseada na família unida a Deus, à humanidade e à natureza. “[...] Fröbel entendia que o papel da jardineira (professora do Jardim de Infância), deveria ser o de responsabilizar-se pelo oferecimento e manutenção das condições essenciais que propiciem o desenvolvimento pleno da criança e sua integração social” (PICELLI, 2002, p. 40).

No ano de 1899 surgiu no Brasil o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro, fundado por Arthur Moncorvo Filho (médico). No ano de 1929 o instituto já possuía várias filiais: Belo Horizonte, Ceará, Curitiba, Juiz de Fora, Maranhão, Niterói, Santos e outros, sendo considerado o marco inicial para o surgimento das demais entidades infantis no Brasil. (KUHLMANN JUNIOR, 1998 apud PICELLI, 2002).

Ponce (2001) citado por Picelli (2002) explica que por volta de 1900 surge a “nova didática”, que propunha aumentar o rendimento do trabalho escolar observando a

personalidade biológica e psicológica da criança propiciando um desenvolvimento que estivesse de acordo com a ideia de humanidade.

Em 1940, em Porto Alegre, o jardim de infância era destinado às crianças de 4 a 6 anos, atendiam em meio período e adotavam a teoria frobeliana. A partir de então muitas instituições começaram a ser implantada no Brasil, tornando necessária a ampliação dos espaços de atendimento a criança pequena. Assim, foram surgindo leis que asseguravam direitos às crianças de zero a seis anos. (PICELLI, 2002).

Kramer; Leite (1998) explicam que a compreensão da experiência exige uma retomada histórico filosófica dos paradigmas que orientam as diferentes concepções de infância que vão se constituindo através dos tempos, elas dizem

[...] Se antes as crianças estavam misturadas com os adultos, e toda reunião para o trabalho, o passeio ou o jogo juntava crianças e adultos, hoje, como desde o fim do século XIX, percebemos a tendência crescente de separar o mundo das crianças do mundo adulto. (KRAMER; LEITE 1998, p.37).

Kramer; Leite (1998) chamam a atenção para as novas formas de violência às quais as crianças na atualidade estão sujeitas, geradas pelas tecnologias eletrônicas, cita as agendas lotadas das crianças pequenas, a televisão que se transforma em babá dos pequenos, a ausência constante dos pais que acabam compensando a ausência de carinho com objetos gerando a cultura do consumo, a erotização da infância, enfim dentre outros problemas enfrentados pelas crianças e por aqueles que têm a responsabilidade de educá-las nos dias de hoje.

Kramer (2006) diz que o cuidado, a atenção e o acolhimento estão presentes na educação infantil, a alegria e a brincadeira também e complementa dizendo

Na educação, o objetivo é garantir o acesso, de todos que assim o desejarem, a vagas em creches e pré-escolas, assegurando o direito de brincar, criar, aprender. Nos dois, temos grandes desafios: o de pensar a creche, a pré-escola e a escola como instâncias de formação cultural; o de ver as crianças como sujeitos de cultura e história, sujeitos sociais (KRAMER, 2006, p. 810).

3.2 Aspectos legais

Em 20 de dezembro de 1961 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação dedica apenas dois artigos a educação pré-primária, destinada aos menores até sete anos de idade, devendo ser ministrada em escolas maternas ou jardins de infância (BRASIL, 1961). Já em 1996 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação inseriu a educação infantil como primeira etapa da Educação Básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança de zero a

cinco anos de idade em seus aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social, complementando a ação da família e da comunidade, conforme expresso em seu artigo 29. (BRASIL, 1996).

A educação infantil como direito de todas as crianças se manifesta na Constituição Federal de 1988, em seu artigo 227, e também Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/90), sob influência da Declaração Universal dos Direitos da Criança e do Adolescente, de 1959. Essa garantia tornou-se referência para os movimentos sociais de “luta por creche” e orientou a transição do entendimento da creche e pré-escola como um favor aos socialmente menos favorecidos para a compreensão desses espaços como um direito de todas as crianças à educação. (BRASIL, 2009).

Atualmente a Educação Infantil é ofertada em creches, pré-escolas, escolas, centros ou núcleos de Educação Infantil, que podem ser públicas ou privadas. As públicas são mantidas e administradas pelo poder público federal, estadual, distrital ou municipal, conforme aponta a LDB, 9394/96 em seu artigo 19, inciso I. Esse mesmo Artigo, em seu inciso II, menciona que as instituições privadas são mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado. (BRASIL, 1996).

Em 1998 o Ministério da Educação (MEC) produziu o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) que buscou apontar metas de qualidade que contribuam para que as crianças tenham um desenvolvimento integral de suas identidades e sejam capazes de crescerem como cidadãos/as cujos direitos à infância são reconhecidos. O Referencial também visa contribuir para que se possa realizar, nas instituições, o objetivo socializador dessa etapa educacional, em ambientes que propiciem o acesso e a ampliação, pelas crianças, dos conhecimentos da realidade social e cultural.

Outro ordenamento legal que também trata da Educação Infantil é a Resolução Nº 5 do Conselho Nacional da Educação, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil a serem observadas na organização de propostas pedagógicas na Educação Infantil por meio da Comissão de Educação Básica (Resolução Nº 5 CNE/CEB) que prevê no *caput* do artigo 5º da referida Resolução:

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social (BRASIL, 2009, p.18).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil articulam-se com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e reúne princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas na área e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares. (BRASIL, 2009).

De acordo com o Ministério da Educação, o tratamento dos vários aspectos como dimensões do desenvolvimento e não áreas separadas foram fundamentais, já que “[...] evidencia a necessidade de se considerar a criança como um todo, para promover seu desenvolvimento integral e sua inserção na esfera pública” (BRASIL, 2006, p. 10).

4. EDUCAÇÃO FÍSICA E SEU PAPEL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Segundo Sayão (1996) as concepções teóricas que influenciaram a Educação Física na pré-escola foram as da recreação, da psicomotricidade e do desenvolvimento motor. Essas tendências trazem implícita uma concepção de educação infantil compensatória, ou seja, um entendimento de que a creche ou a pré-escola são instituições cuja função principal seria compensar as deficiências culturais e do próprio desenvolvimento (físico e intelectual), apresentadas pelas crianças das classes populares, para que as mesmas, mais tarde, não fracassem na escola.

A conexão mais consistente entre a Educação Física e certa concepção de educação infantil que surge apenas nas tendências de pesquisa da área, são três: a psicomotricidade e o desenvolvimento motor e a ludicidade. E, segundo Sayão (1996), consistiam em:

Recreação entendida como compensação de energias gastas pelo massacre da sala de aula ou como desenvolvimento de atividades com fins em si mesmas; **Psicomotricidade** como instrumental e preparação para as atividades ‘futuras’ – a alfabetização – ou como metodologia relacional, que se confundiu, pedagogicamente, com a recreação, incentivada por uma certa crença no ‘espontaneísmo’; **Desenvolvimento Motor** que, tendo no esporte de rendimento seu fim último, quando aplicado à Pré-Escola, tenta antecipar o treino de habilidades importantes para a formação de atletas do ‘futuro’ [grifos da autora]. (SAYÃO, 1997, p. 265). (Grifos no original).

De acordo com Munoz Palafox (2004) do ponto de vista do coletivo de professores/as de Educação Física da Rede Municipal de Educação de Uberlândia - RME/UDI (2016) - considera-se que o ser humano também desenvolve ao longo da sua experiência de vida psicossocial capacidades Físicas constituídas pela Agilidade, Flexibilidade, Força, Resistência e a Velocidade e habilidades motoras, denominadas Habilidades de Movimento por Galahue e Ozmun (2005), que englobam as habilidades de locomoção, manipulação e estabilidade da

criança em toda fase do desenvolvimento motor, tais habilidades devem ser aprimoradas ao longo da vida por meio da educação e do treinamento específico como parte do desenvolvimento humano-social. Para Bracht,

[...] as disciplinas tidas como ciências básicas como a Medicina e suas correlatas, a Pedagogia/Educação, e outras teriam seu reconhecimento muito mais vinculado à relevância/legitimidade social de uma prática de intervenção social (para a qual a prática científica deve e pode contribuir), do que a uma possível contribuição acadêmica, que posteriormente seria utilizada nos diferentes campos aplicativos. (BRACHT, 2000, p. 58 apud SILVA; PINHEIRO, 2002, p. 41).

A trajetória das recentes pesquisas em educação infantil aponta para a sua necessária multidisciplinaridade. Em outras palavras, o conhecimento que hoje constitui o campo do saber denominado educação infantil é resultante do entrecruzamento das pesquisas em Educação com aquelas de outras áreas das ciências humanas, quais sejam: Psicologia, Sociologia, Antropologia e outras como Educação Física e Artes. Nesse sentido, a educação infantil pode ser compreendida

[...] como campo de conhecimento que envolve a Infância tomada como objeto por diferentes campos do saber científico nas áreas de saúde, do direito, da sociologia, da história, da antropologia, das ciências humanas e sociais incluindo a demografia, a arquitetura, as artes, as letras, o serviço social, a linguística, a Educação Física e a Educação, que por sua vez também tem a infância como objeto de estudo e campo de intervenção. (ROCHA, 1999, p. 11 apud SILVA; PINHEIRO, 2002, p. 46).

É exatamente nesse ponto que podemos relacionar a educação infantil com a Educação Física, no sentido de esclarecer suas possíveis interações na elaboração de um saber que tem como objeto comum a criança de zero a seis anos, dentro das instituições de educação infantil. (SILVA; PINHEIRO, 2002).

Ainda no âmbito legal, tratando especificamente da inserção da educação física na educação infantil, percebe-se dificuldades de consolidação desta integração. Conforme o artigo 26, inciso 3º, da LDB 9.394/96, “A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo facultativa apenas nas circunstâncias previstas pela LDB” (BRASIL, 1996). No entanto a referida lei não deixa claro a necessidade da atuação do professor/a de educação física na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental. Assim permite-se que os/as professores/as regentes das turmas (formados em pedagogia) ministrem os conteúdos referentes à educação física. Inclusive, a Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, do Conselho Nacional de Educação - que fixa as

Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos - traz em sua redação, no caput do artigo 31 que

Do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, os componentes curriculares Educação Física e Arte poderão estar a cargo do professor de referência da turma, aquele com o qual os alunos permanecem a maior parte do período escolar, ou de professores licenciados nos respectivos componentes (BRASIL, 2010).

No ano de 1989, a Secretaria Municipal de Educação da cidade de Uberlândia (SME/UDI) 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/as de Educação Física, inicialmente seis, devidamente habilitados/as. Toda essa iniciativa foi influenciada pela promulgação da Constituição de 1988 e pelo desencadeamento dos processos de municipalização do ensino fundamental no Brasil. Até então, o ensino de educação física era responsabilidade de professores/as leigos que ministravam aulas numa perspectiva de recreação. (UBERLÂNDIA, 2011).

Em 1990, acompanhando o crescimento do número de escolas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental (1ª a 8ª série), a SME/UDI promoveu o primeiro concurso público para Educação Física, verificando-se com isso, um aumento significativo do número de professores/as da área.

A inserção do componente curricular Educação Física na Educação Infantil do município de Uberlândia, de maneira efetiva, só veio acontecer no ano de 2001. Essa situação só foi possível a partir dos ordenamentos legais, LDB 9.394/96, que incorporou a Educação Infantil à Educação Básica. Sendo assim, a legislação estabeleceu que as escolas de Educação Infantil fossem assumidas pelas prefeituras municipais, dentro de seus sistemas de ensino. (UBERLÂNDIA, 2011).

A equipe de coordenação do projeto de Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia (RME/UDI) conjuntamente, com os coordenadores de área, propõe que a Educação Física Escolar é, além de um componente curricular,

[...] uma área de conhecimento que pesquisa, organiza saberes escolares no político e no pedagógico e no sentido/significado da linguagem uma expressão corporal escrita, não escrita, verbal e não verbal, atribuída culturalmente, às práticas sociais tidas no jogo, dança, ginástica, lutas, esportes, e que visa uma educação de finalidade escolar (UBERLÂNDIA, 2011, p. 239).

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

Quanto menor a criança, mais ela precisa de adultos que interpretem o significado de seus movimentos e expressões, auxiliando-a na satisfação de suas necessidades. À medida que a criança cresce, o desenvolvimento de novas capacidades possibilita que ela atue de maneira cada vez mais independente sobre o mundo à sua volta, ganhando maior autonomia em relação aos adultos. (BRASIL, 1998).

Relacionando com a temática de nosso estudo estudo, Kunz (2004), diz que devemos ampliar a reflexão do movimento como “diálogo entre homem e mundo”, ampliando a concepção do se movimentar-se enquanto acontecimento fenomenológico que se relaciona de forma intencional com ações significativas o que vai ao encontro com o proposto pelo Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (1998), que diz que compreender o caráter lúdico e expressivo das manifestações da motricidade infantil poderá ajudar o professor/a a organizar melhor a sua prática, levando em conta as necessidades das crianças.

O autor continua dizendo que esta concepção deve servir de base para estudar o movimento com o objetivo de orientar e fundamentar um trabalho de intencionalidade pedagógica emancipatória para a Educação Física Escolar. (KUNZ, 2004).

5. O MOVIMENTO NA EDUCAÇÃO FÍSICA: QUE MOVIMENTO É ESSE?

Logo que aprende a andar, a criança parece tão encantada com sua nova capacidade que se diverte em locomover-se de um lado para outro, sem uma finalidade específica. O exercício dessa capacidade, somado ao progressivo amadurecimento do sistema nervoso, propicia o aperfeiçoamento do andar, que se torna cada vez mais seguro e estável, desdobrando-se nos atos de correr, pular e suas variantes. No plano da consciência corporal, a criança começa a reconhecer a imagem de seu corpo, por meio das interações sociais que estabelece e das brincadeiras que faz diante do espelho, onde ela aprende a reconhecer as características físicas que integram a sua pessoa, fator fundamental para a construção de sua identidade. (BRASIL, 1998).

Sayão (2002, p. 57) diz que “devemos reconhecer que as interações entre crianças e adultos acontecem por intermédio de seus corpos que estão situados em um contexto sociocultural”. Com o passar dos anos esquecemos como, enquanto crianças, construímos um

sistema de comunicação com o meio social que, necessariamente, integra o movimento como expressão.

Assim passamos a cobrar das crianças uma postura de seriedade, imobilidade e linearidade, matando o que elas possuem de mais autêntico, sua espontaneidade, criatividade, ousadia, sensibilidade e capacidade de multiplicar linguagens que são expressas em seus gestos e movimentos. (SAYÃO, 2002).

Neste sentido Kunz, (2004), diz que a criança, enquanto não domina a linguagem verbal, fala e se entende com o mundo e com os outros através dos movimentos que realiza. Esse mesmo autor expressa que o movimento humano é o principal conteúdo do trabalho pedagógico da educação física. Considerando quatro concepções básicas de como a educação física vem sendo trabalhada nas escolas.

A primeira é a concepção biológico-funcional, que prioriza como conteúdo de ensino o exercício físico. A função da educação física é melhorar o condicionamento físico dos alunos, para assim aprimorar a saúde da população. A segunda concepção é denominada de formativo-recreativa, em que a educação física deve auxiliar na formação social do aluno, adaptando suas exigências as exigências da sociedade através de atividades relacionadas à espontaneidade e ao prazer, priorizando os aspectos lúdicos do movimento. A terceira concepção ele denomina de técnico-esportiva, que é considerada a mais difundida nas escolas atualmente, baseada no sistema esportivo onde se procura o talento esportivo por meio da adaptação às exigências motoras do esporte de alto rendimento. A quarta concepção defendida pelo autor é a crítico-emancipatória, que entende o movimento humano como possibilidade de expressão e comunicação. (KUNZ, 2004).

Kunz, (2004) ainda reforça seu posicionamento dizendo que o movimento é uma importante dimensão do desenvolvimento e da cultura humana, com o movimento o homem se relaciona com tudo o que faz parte do mundo, perguntando e respondendo. O movimento espontâneo e intencional é fundamental para que o indivíduo se expresse de forma autêntica e livre com relação a tudo que existe. As crianças se movimentam desde que nascem, engatinham, caminham, manipulam objetos, correm, saltam, brincam sozinhas ou em grupo, com objetos ou brinquedos, experimentando novas maneiras de utilizar seu corpo e seu movimento, expressam sentimentos, emoções e pensamentos, ampliando as possibilidades do uso significativo de gestos e posturas corporais. Portanto, de acordo com Kunz

[...] o movimento constitui-se em uma linguagem que permite às crianças agirem sobre o meio físico que estão inseridas e atuarem sobre este ambiente humano, mobilizando as pessoas por meio de seu teor expressivo, ou seja, o

movimento. A linguagem e o movimentar-se humano são as poucas possibilidades que ainda nos restam para uma melhor compreensão de quem somos e ter uma melhor consciência do mundo em que vivemos. (KUNZ, 2004, p. 24-25).

Nesse sentido, as instituições de educação infantil deveriam favorecer um ambiente físico e social onde as crianças sintam-se protegidas e acolhidas, e ao mesmo tempo seguras para se arriscar e vencer desafios. Na concepção crítico-emancipatória, a educação física é o caminho pelo qual o movimentar-se pode ser entendido como forma de linguagem que possibilita um conhecimento mais reflexivo do mundo. O movimentar-se deve partir do aluno/a através de um processo de construção e problematização, em que o aluno/a utiliza o seu repertório cultural de movimento para produzir uma comunicação significativa com o mundo. "O/a aluno/a enquanto sujeito dos movimentos intencionados na aprendizagem e não a modalidade esportiva deve estar no centro de atenção do ensino." (KUNZ, 2004, p. 127). Quanto mais rico e desafiador for esse ambiente, mais ele lhes possibilitará a ampliação de conhecimentos acerca de si mesmo/a, dos outros e do meio em que vivem.

A organização dos conteúdos para o trabalho com movimento deverá respeitar as diferentes capacidades das crianças em cada faixa etária, bem como as diversas culturas corporais presentes nas muitas regiões do país. Devem ser organizados de forma contínua e integrados, onde múltiplas experiências corporais sejam possíveis de serem realizadas pela criança sozinha ou em situações de interação. Os diferentes espaços e materiais, os diversos repertórios de cultura corporal expressos em brincadeiras, jogos, danças, atividades esportivas e outras práticas sociais são algumas das condições necessárias para que esse processo ocorra. (BRASIL, 1998).

Os trabalhos de Benjamin (1984), Vigotsky (1989) e Fernandes (1979) citados por Sayão (2002), entre outros, apontam para os elementos – jogo, brincadeira, movimento – como os suportes da formação da cultura infantil. A criação e a recriação da cultura no mundo da criança passam pela possibilidade de transformar o universo da brincadeira das mais diferentes formas, sendo inconcebível para tal a negação do movimento corporal.

Na passagem do Século XVIII para o Século XIX, o pedagogo alemão Friedrich Fröbel, um dos primeiros pedagogos da educação infantil a romper com a educação verbal e tradicionalista de sua época, aponta o jogo como a principal fonte de desenvolvimento da criança, destacando seus benefícios intelectuais morais e físicos. Para esse autor

O brincar, o jogo – o mais puro e espiritual produto dessa fase de crescimento humano – constitui o mais alto grau de desenvolvimento do menino/a durante esse período, porque é a manifestação espontânea do

interno, imediatamente provocada por uma necessidade do interior mesmo. É, ao mesmo tempo, modelo e reprodução da vida total, da íntima e misteriosa vida da natureza no homem e em todas as coisas. Por isso, engendra alegria, liberdade, satisfação e paz, harmonia com o mundo. Do jogo, emanam as fontes de tudo que é bom. O menino/a que joga com tranquilidade, com atividade espontânea, resistindo à fadiga, chegará seguramente a ser um homem também ativo, resistente, capaz de sacrificar-se pelo seu próprio bem e pelos demais (FROEBEL, 2001, p. 47 apud CRUVINEL, 2016, p. 35).

Para Froebel (2001) citado por Cruvinel (2016), os jogos são os primeiros e mais exteriores fenômenos do espírito humano e seu objetivo consistem em levar a criança a tomar consciência de si, iniciando o processo de reflexão do futuro sujeito.

Piaget (1971) citado por Cruvinel (2016) apresenta três formas básicas de atividade lúdica que caracterizam o processo evolutivo do jogo na vida da criança de acordo com os estágios do desenvolvimento em que se manifestam. No período sensório-motor, a atividade lúdica infantil acompanha o processo de acomodação a partir de formas simples de exercícios motores cujo fim é o próprio prazer funcional a partir de uma necessidade interna de gastar energia, onde a criança vivencia o prazer de exercer os movimentos novos que vão sendo adquiridos no decorrer de sua atividade.

Neste sentido para os professores/as envolvidos na elaboração das Diretrizes Curriculares Municipais o jogo é uma atividade humana que se manifesta na realidade concreta de forma lúdica, exploratória e intencional, dentro de um processo de desenvolvimento individual e de interação social, por meio da qual se adquirem progressivamente, concepções de homem, mundo, sociedade e os valores assimilados ao longo desse processo. Sua finalidade primordial é que o sujeito reproduza suas condições de vida social e ao mesmo tempo em que se organiza corporalmente, aprendendo a conhecer a si mesmo e aos outros, bem como os papéis assumidos por cada um dos participantes durante o jogo, desenvolvendo-se, assim, a sua personalidade. (UBERLÂNDIA, 2011).

De acordo com Piaget (1971) apud Cruvinel (2016), no estágio pré-operatório, surgem os jogos simbólicos que consistem nos jogos de exercícios acompanhados da atividade imaginativa representativa, seriam estes os jogos de ficção ou imaginação, conhecidos popularmente como faz-de-conta. Neste período, esta seria a maneira da criança assimilar a realidade bem como um meio de expressar-se, criando novas situações e/ou imitando ações do seu cotidiano.

As características do processo, pode-se promover a cooperação e a criatividade, o individualismo ou a submissão às normas estabelecidas, assim como apresenta Piaget (1971) citado por Cruvinel (2016), diz que os jogos com regras, manifestos no estágio operatório-

concreto que são combinações entre as atividades sensório-motoras ou intelectuais com a competição e os regulamentos e acordos. As regras são aqui compreendidas como conjuntos de leis que asseguram a reciprocidade dos meios empregados, ordenações e regularizações impostas por quem joga. (PIAGET, 1971, p. 116 apud CRUVINEL, 2016, p. 38).

Para Vigotski o jogo preenche sim uma necessidade da criança, no entanto esta necessidade tem um sentido social, mais amplo, o que inclui tudo aquilo que motiva a criança à ação. Enquanto a criança se apropria dos elementos culturais e se desenvolve, ocorre também a maturação de suas necessidades, desta forma, “aquilo que é de grande interesse para um bebê deixa de interessar uma criança um pouco maior” (VIGOTSKI, 2007, p. 108).

Além do jogo Vigotsk (2007) considera que na brincadeira a criança se comporta além do comportamento habitual da sua idade e cria a partir da brincadeira uma “zona de desenvolvimento proximal” para as crianças, onde a distância do nível atual de desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolver independentemente um problema e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de um problema sob a orientação de um adulto ou com a colaboração de um companheiro mais capaz.

Nessa perspectiva de acordo com Wajskop (2001), a brincadeira encontraria um papel educativo importante na escolarização das crianças que vão se desenvolvendo e conhecendo o mundo, através dos intercâmbios sociais proporcionados pela escola.

Ainda de acordo com essa autora, a brincadeira na perspectiva sócio histórica e antropológica, é um tipo de atividade cuja base genética é comum a da arte, tratando-se de uma atividade social e humana que supõe contextos sociais e culturais, ou seja, a brincadeira pressupõe uma aprendizagem social a partir da qual as crianças recriam a realidade através da utilização de sistemas simbólicos próprios, através do desenvolvimento da arte e da cultura. (WAJSKOP, 2001).

Neste sentido Rocha (2005) diz que o brincar é uma das formas pelas quais as crianças se apropriam do mundo e pela qual o mundo humano penetra em seu processo de constituição enquanto sujeito histórico. Brincando a criança ultrapassa os limites concretos da atividade, possibilitando uma liberdade, permitindo-lhe romper os limites dados pelo seu desenvolvimento real. Assim a criança utiliza das brincadeiras (inclusive de imitação) para experimentar outros papéis sociais.

De acordo com a Secretaria Municipal de Educação, Coordenação da Inspeção Escolar (2015), no eixo de trabalho movimento, que abrange a linguagem corporal e expressividade, as crianças deverão participar de vivências que possibilitem expressarem-se corporalmente por meio da dança, brincadeiras e de outros movimentos, explorar o corpo como instrumento

fundamental de expressão na linguagem teatral, perceber as sensações, limites, potencialidades, sinais vitais e integridade do próprio corpo, manifestar uma atitude positiva em relação ao próprio corpo e do outro e prazer ao movimentar-se, apreciar apresentações de dança de diferentes gêneros e outras expressões da cultura corporal (circo, esportes, mímica, teatro, etc.).

Em se tratando de equilíbrio e coordenação, deverão participar de vivências que possibilitem ampliar, gradativamente, o conhecimento e controle sobre o corpo e o movimento, participando de brincadeiras e jogos que envolvam correr, subir, descer, escorregar, etc. Utilizar recursos de deslocamento e das habilidades de força, velocidade, resistência e flexibilidade nos jogos e brincadeiras. Aperfeiçoar as habilidades manuais. Realizar movimentos de dupla, trio, quarteto, etc. Participar de circuitos que envolvam habilidade de locomoção. Demonstrar controle corporal nas atividades de equilíbrio. Participar de atividades de arremessar, chutar, receber, quicar e rebater. Conhecer as potencialidades e limites do próprio corpo. (UBERLÂNDIA, 2015).

Já o brincar e imaginar, de acordo com o eixo de trabalho movimento propõe que as crianças deverão participar de vivências que possibilitem aperfeiçoar suas maneiras de interagir e argumentar com os colegas nas brincadeiras tradicionais, no jogo simbólico e nos jogos de regras e serem capazes de sugerirem modificações nas regras. Criar com outras crianças novos jogos a partir de brincadeiras tradicionais sem esquecer-se das oportunidades de aprendizagem criadas pela participação em jogos de outras tradições culturais. Criar estratégias, explicar as regras de um jogo, construir brinquedos, empinar pipas, verbalizar como fizeram para construir determinados brinquedos e nomeá-los, como forma de atribuir um sentido pessoal a eles. Usar a mímica como forma de comunicar-se. Planejar as tarefas para uma gincana e o modo de organizá-la. Apontar alterações em uma brincadeira, para adaptá-la ao número de participantes, ao espaço e material disponíveis etc. (UBERLÂNDIA, 2015).

Para Freire (1981), o/a educando/a se apropria do conhecimento, quando o redescobre e o relaciona com o mundo vivido concreto. Desta forma pode-se dizer que a verdadeira aprendizagem aconteceu. Sendo assim temos que aproximar a realidade do mundo vivido ao mundo de movimento dos/as estudantes.

O planejamento das ações dos profissionais seja dos Educadores/as Infantis ou professores/as regentes ainda é feita de forma fragmentada como se fosse possível compartimentar a criança em tempos isolados. São instituídos tempos e espaços diferentes para o corpo e para a mente. Ao contrário desta visão, sabe-se que as crianças quando

brincam, se comunicam e pensam, fazem-no com sua totalidade e não a partir de um único aspecto da corporeidade. (UBERLÂNDIA, 2011).

Os professores/as de Educação Física da RME/UDI acreditam que 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, são os pilares do projeto de formação que possibilitará o alcance de um ensino de Educação Física que realmente, possa contribuir com a transformação social dentro de princípios democráticos, além de legitimar o componente curricular e valorizar o professor/a. (UBERLÂNDIA, 2011).

Neste sentido, as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil em Uberlândia apontam que cada indivíduo se constrói a partir do momento que toma consciência do outro e de si próprio, por meio das emoções, do movimento, do pensamento e da constituição biológica. Então, o indivíduo é entendido em sua totalidade, como uma unidade completa, onde são estabelecidas estreitas ligações nos planos corporal, afetivo, social e cognitivo, promovendo, desta forma, o seu desenvolvimento em todos esses níveis, numa prática comprometida com as dimensões individual e social. (UBERLÂNDIA, 2003).

6. CONCLUSÕES

Acredito, assim como Sayão (2002) que a infância precisa ser debatida e conhecida para que possamos, cada vez mais, dar visibilidade à pedagogia da educação infantil como algo que se diferencia do modelo escolar tradicional e assim efetivar a socialização das crianças. Na pedagogia da educação infantil, as crianças e as interações que estabelecem entre si e com os adultos são o ponto de partida para a construção e reconstrução de uma cultura que está viva e é dinâmica, na qual o “corpo e o movimento”, seus sentidos e significados são vistos e vividos como características individuais especificamente humanas. Neste sentido Vigotski (2007, p. 108) nos alerta para o fato de que:

[...] se ignorarmos as necessidades da criança e os incentivos que são eficazes para colocá-la em ação, nunca seremos capazes de entender seu avanço de um estágio de desenvolvimento para outro, porque todo avanço está conectado com uma mudança acentuada nas motivações, tendências e incentivos.

O tema “movimento” faz parte da área de estudos da educação física e sabemos da sua importância em todos os aspectos para o ser em desenvolvimento. Todavia, torna-se necessário que se tenha certo aprofundamento acerca deste tema e de todas as questões que o rodeiam, só assim atingiremos o objetivo central, que é a educação da criança pequena.

Após a análise e melhor compreensão de todos os documentos que tratam do tema Movimento em especial o que orienta as Escolas de Educação Infantil do Município de Uberlândia que trata das orientações metodológicas para a educação infantil (PMU, 2015), foi possível ter uma ampla dimensão da importância de se trabalhar o tema com as crianças, um trabalho que deve ocorrer desde, e principalmente, nos anos iniciais como forma de ampliação de conhecimentos acerca de si mesmo/a, dos outros e do meio em que vivem.

Diante do exposto, defendemos que a temática do “movimento” na educação física seja trabalhada de forma integrada entre o/a professor/a de educação física e o/a professor/a da sala de aula proporcionando à criança um pleno aproveitamento e desenvolvimento físico, afetivo, motor, cognitivo e social.

Os documentos orientadores da Educação Infantil em Uberlândia são consonantes com os documentos que regem a educação infantil no Brasil, o que não quer dizer que tudo que se expressa no papel é aplicado na prática e no dia a dia da criança. Outras pesquisas precisam ser realizadas com vistas a identificar o “movimento” na educação infantil na prática pedagógica dos/as professores/as de educação física.

Esse trabalho nos propiciou percebermos o quão importante é que o/a professor/a compreenda melhor as questões históricas em que as crianças estão inseridas, para que assim possam trabalhar de forma efetiva em benefício do desenvolvimento completo desses sujeitos/as.

Esperamos que este trabalho possa contribuir, apesar de suas lacunas, com a reflexão sobre a importância do tema Movimento, sobretudo para a Educação Infantil, em particular para os/as professores/as de Educação Física, que buscam uma compreensão mais ampla acerca da criança e da importância de se trabalhar o tema movimento com os/as pequenos/as, buscando soluções e alternativas para os problemas ainda presentes no estudo desse tema.

7. REFERÊNCIAS

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro – RJ: LTC, 1981.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases**. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05 de Dezembro de 1988.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei 8.069/90, de 13 de julho de 1990.

_____. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

_____. 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, 1998.

_____. _____. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Política nacional de educação infantil.** Brasília, DF: MEC/SEB, 2006.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília, 2009.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica.** Brasília: MEC-SEB, 2010.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos: Dezembro, 2010.**

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. COORDENAÇÃO GERAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL: **Dúvidas Mais Frequentes Sobre Educação Infantil** — Brasília: MEC, 2013.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CNE/CEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.** Brasília, 2013.

CRUVINEL, B. P. **O Jogo como Espaço de Formação de Sujeitos Protagonistas na Educação Infantil: Uma Proposta Coletiva de Trabalho.** Dissertação (Pós Graduação em Educação) – Faculdade de Educação Física, Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, MG, 2016.

DA SILVA, E. F.; PINHEIRO, M. C. M. A Educação Infantil Como Campo de Conhecimento e Suas Possíveis Interfaces Com a Educação Física. **Pensar a Prática**, [S.l.], v. 5, p. 39-57, nov. 2006. ISSN 1980-6183. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/45/2691>>. Acesso em: 30 nov. 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** 10^a ed. Ed Paz e Terra: Rio de Janeiro, 1981.

GALLAHUE, D. L. OZMUN, J. C. **Compreendendo o Desenvolvimento Motor: Bebês, Crianças, Adolescentes e Adultos.** 3. ed. São Paulo: Phorte, 2005.

GARANHANI, M. C. A Educação Física na Escolarização da Pequena Infância. **Pensar a Prática**, [S.l.], v. 5, p. 106-122, nov. 2006. ISSN 1980-6183. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/49/46>>. Acesso em: 08 out. 2018.

GENTILIN CAVALARO, A; MULLER, V. R. Educação Física na Educação Infantil: Uma Realidade Almejada. **Educar em Revista**, [S.l.], v. 25, n. 34, p. p. 241-250, ago. 2009. ISSN 1984-0411. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/8184/11002>>. Acesso em: 02 nov. 2018.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**: 4ª ed. São Paulo: Atlas 2002.

GÓMEZ, M. M. C. **A prática histórica no processo de constituição de diferentes concepções de infância de estados primitivos até a modernidade**. Dissertação. Campinas – SP: UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas – Faculdade de Educação, 1994.

KRAMER, S. LEITE M. I. **Infância e Produção Cultural**. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

KRAMER, S. As Crianças de 0 A 6 Anos nas Políticas Educacionais no Brasil: Educação Infantil E/É Fundamental. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 797-818, out. 2006. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302006000300009&lng=pt&nrm=iso . Acesso em 17 set. 2018.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 6º edição. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2004.

KUNZ, E. **Didática da Educação Física**. 2. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004.

MUNOZ. PALAFOX. G. H. Planejamento Coletivo do Trabalho Pedagógico da Educação Física - PCTP/EF Como Sistemática de Formação Continuada de Professores: A experiência de Uberlândia. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, Porto Alegre, v. 10, n. 1, p. 113-131, jan. 2004. ISSN 1982-8918. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/2828/1442>>. Acesso em: 06 ago. 2018.

PASCHOAL, J. D; MACHADO, M. C. G. A História da Educação Infantil no Brasil: Avanços, Retrocessos e Desafios dessa Modalidade Educacional. **Revista HISTEDBR Online**, Campinas, SP, v. 9, n. 33, p. 78-95, mar, 2009. ISSN 1676-2584. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639555/7124>>. Acesso em: 17 set. 2018.

PICELLI, L. A. Produção científica sobre educação infantil nos mestrados e doutorados em educação física no Brasil. Dissertação (mestrado) – Faculdade de Educação Física, Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, MG, 2002.

ROCHA, M. S. P. M. L. **Não Brinco Mais**: a (des) construção do brincar no cotidiano educacional. 2. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

SAYÃO, D, T. CORPO E MOVIMENTO: Notas Para Problematizar Algumas Questões Relacionadas à Educação Infantil e à Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, SC, v. 23, n. 2, jan. 2002. ISSN 2179-3255. Disponível em: <<http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/270/253>>. Acesso em: 17 set. 2018.

UBERLÂNDIA. PMU/SME. CENTRO MUNICIPAL DE ESTUDOS E PROJETOS EDUCACIONAIS JULIETA DINIZ: **Diretrizes Curriculares – Educação Infantil**. Uberlândia, 2003.

_____._____. ENSINO FUNDAMENTAL. CENTRO MUNICIPAL DE ESTUDOS E PROJETOS EDUCACIONAIS JULIETA DINIZ. **Diretrizes Curriculares Municipais**. Uberlândia, 2011.

_____._____. COORDENAÇÃO DA INSPEÇÃO ESCOLAR: **Aspectos a Serem Observados no Acompanhamento do Processo de Aprendizagem** – Uberlândia, 2015.

_____._____. **Base Curricular Comum da Educação Física Infantil da Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia**. 2º. Edição. Uberlândia, 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Parâmetro Curricular da ESEBA**. Área da Educação Física, Uberlândia, 2015.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WAJSKOP, G. **Brincar na Pré-Escola**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.