

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

Márcia dos Santos Carvalho

**A Educação Física na Educação Infantil: uma
experiência de integração.**

Campinas
2008

Márcia dos Santos Carvalho

**A Educação Física na Educação Infantil: uma
experiência de integração.**

Trabalho de Conclusão de Curso
(Graduação) apresentado à Faculdade de
Educação Física da Universidade
Estadual de Campinas para obtenção do
título de Licenciado em Educação Física.

Orientador: Ademir De Marco

Campinas
2008

Márcia dos Santos Carvalho

**A Educação Física na Educação Infantil: uma experiência
de integração.**

Este exemplar corresponde à redação final do Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) defendido por Márcia dos Santos Carvalho e aprovado pela Comissão julgadora em: 04/12/2008.

Ademir De Marco
Orientador

Silvia Cristina Franco Amaral
Componente da banca

Campinas
2008

Dedicatória

*Dedico este trabalho a minha mãe Maria, meu pai José,
todos os meus familiares, pelo apoio, incentivo e
compreensão.*

Agradecimentos

Agradeço em primeiro lugar a Deus pela vida, saúde e pela persistência em continuar seguindo o caminho.

Aos meus pais que sempre confiaram em mim e no meu trabalho, me apoiando, incentivando durante toda esta trajetória acadêmica, sempre apostando na minha educação.

Aos amigos que me acolheram nesta cidade, principalmente as amigas que estiveram comigo durante este período e dividindo alegrias e tristezas, me apoiando sempre que preciso.

Ao meu namorado que me guiou neste percurso acadêmico mostrando sempre os melhores caminhos a seguir, incentivando, apoiando e criticando sempre que necessário, sempre me ajudando a crescer.

A todos que direta ou indiretamente me acompanharam e contribuíram para enriquecer este trabalho

CARVALHO, Márcia S. **A Educação Física na educação infantil: uma experiência de integração.** 2008. 74f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação)-Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

RESUMO

Pensando na inclusão da Educação Física como componente curricular na educação básica proposta pela LDB em 1996, e uma conseqüente discussão no âmbito educacional sobre uma efetiva atuação do profissional de Educação Física na educação infantil (no que diz respeito à integração deste com o projeto pedagógico), este presente trabalho apresenta uma proposta de integração entre os profissionais atuantes neste ensino de forma que o conhecimento produzido neste ambiente escolar possa ser abrangido em todas as disciplinas havendo uma conexão entre estas, para que o aluno seja entendido como um indivíduo completo e indissociável, sendo necessária a realização de um trabalho que englobe seus diferentes aspectos. Para desenvolver este estudo foi realizado um acompanhamento do ensino aplicado nas escolas PRODECAD/UNICAMP e EMEI “Maria Célia Pereira”, e também foi realizado o evento PEFEFIM, em menção aos jogos olímpicos, com o objetivo de aplicar esta integração entre os profissionais com relação ao projeto pedagógico, no qual para a sua realização os professores envolvidos tiveram como proposta desenvolver o tema “Olimpíadas” em conjunto com as atividades de sala de aula e com os conteúdos das aulas de Educação Física, estabelecendo todas as possíveis relações entre estas duas instâncias do ambiente escolar. Ao final da aplicação desta proposta foi analisada a eficácia e a validade deste programa conjunto entre os profissionais envolvidos no contexto da educação infantil, no qual verificou-se a participação integrada de todos os profissionais responsáveis pela Educação Física e a maioria das professoras de sala. Verificando-se também a importante contribuição desta área para o ensino infantil e a necessidade de conscientização da importância do trabalho integrado pelos profissionais envolvidos.

Palavras-Chaves: ensino infantil, Educação Física, projeto pedagógico.

CARVALHO, Márcia S. **The Physical Education in Infantile Education: an experience of integration.** 2008. 74f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação)-Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

ABSTRACT

Thinking about inclusion of physical education as curricular component in basic education proposal for LDB in 1996, and one consequent quarrel in educational scope on effective performance of physical education professional in infantile education (in what it says respect to the integration of this with the pedagogical project), this present work presents an integration proposal among the operating professionals in this education of form that the knowledge produced in this school atmosphere can be enclosed in all disciplines having a connection between these, of form that the pupil can be understood as a complete individual, being necessary the accomplishment of a work that includes its different aspects. To develop this work a accompaniment of the education applied in the schools PRODECAD/UNICAMP and EMEI “Maria Célia Pereira” was carried through, also the event PEFEFIM, in mention to the Olympic games, with the objective was to apply this integration among the professionals with regard to the pedagogical project, in which its accomplishment had had the involved professionals as proposal to work the Olympics subject as in classroom, with the knowledge of the subject and its relations as well as in the lessons of physical education with the practical of the sportives modalities. To the end of the application of this proposal the effectiveness was analyzed and the validity of this joint program in set among the professionals of the Physical Education and the teachers of classroom in the context of the infantile education, in which it was verified participation integrated of all the responsible professionals for the Physical Education and the majority of the teachers of classroom. Verifying also the important contribution of the Physical Education for infantile education.

Keywords: infantile education, physical education, educational project.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Prática de badminton pelas crianças durante o PEFEFIM	51
Figura 2 -	Prática de ginástica pelas crianças durante o PEFEFIM	52
Figura 3 -	A Prática do Salto em distância, modalidade do atletismo realizada no PEFEFIM	53
Figura 4 -	A Prática do arremesso de Dardo, modalidade do atletismo realizada no PEFEFIM	54
Figura 5 -	A Prática do Salto em altura, modalidade do atletismo realizada no PEFEFIM	54

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ECA	Estatuto da Criança e Adolescente.
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
FEF	Faculdade de Educação Física
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PPP	Projeto Político Pedagógico
PRODECAD	Programa de Integração e Desenvolvimento da Criança e do Adolescente
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas

SUMÁRIO

1. Introdução	11
2. A criança e seu desenvolvimento	13
2.1 O Brinquedo.....	15
2.2 Jogos e Brincadeiras	16
3. A trajetória da Educação Infantil	20
3.1 A Educação Física na Educação Infantil	23
4. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI)	27
4.1 O Movimento	29
5. As Instituições Escolares presentes na pesquisa e a realização da proposta.	36
5.1 As instituições escolares e suas características	36
5.1.1 A EMEI:.....	36
5.1.2 O PRODECAD:	43
5.2 A realização da Proposta.....	47
5.2.1 O planejamento do projeto.....	47
5.2.2 A realização dos jogos PEFEFIM.....	48
5.3 Estudo de caso do PRODECAD	53
5.3.1 Acompanhamento em sala de aula.....	53
5.3.2 Acompanhamento das aulas de Educação Física.....	54
5.4 O estudo de caso da EMEI.....	55
5.4.1 Acompanhamento em sala de aula.....	55
5.4.2 Acompanhamento das aulas de Educação Física.....	57
6. Discussão	59
Considerações finais.....	65
Referências.....	67
Apêndice.....	71
Apêndice A: Termo de consentimento livre e esclarecido	71
Apêndice B: Termo de consentimento livre e esclarecido para os pais ou responsáveis	73

1. Introdução

Desde que foi anunciada a inclusão da obrigatoriedade do caráter educativo na pré-escola, na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) em 1996, a então denominada Educação Infantil passou a ter atenção especial por parte das áreas que compõem o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil – RCNEI.

A educação infantil, primeira etapa da educação básica tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. A educação infantil será oferecida em: creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos de idade. (LDB, 1996 art. 29 e 30).

Partindo do princípio de que o ensino infantil se caracteriza como integrante da educação básica, faz-se necessário a erradicação do caráter assistencialista das instituições infantis. Aprofundando neste aspecto, surge no ano de 1998 o RCNEI, documento contendo propostas com intuito de auxiliar o profissional desta área visando uma melhora na qualidade de sua atuação. Para enriquecer os trabalhos realizados por estes profissionais, o documento de 1998, acima citado, apresenta objetivos, conteúdo de ensino, orientações de ensino, métodos de avaliação, entre outras ações. Deste modo seu principal objetivo é por meio dos profissionais, possibilitar condições de desenvolvimento para as crianças.

O RCNEI propõe que os profissionais estejam qualificados, desde conhecimentos sobre cuidados básicos até conhecimentos específicos advindos de diversas áreas multidisciplinares. Dentre estes diversos conhecimentos encontra-se o conhecimento específico da área da Educação Física, que atualmente vem se inserindo neste ambiente infantil de modo paulatino.

A partir de então, surge uma preocupação por parte das instituições de ensino, com relação à integração do profissional de Educação Física, em meio ao projeto pedagógico da escola. A Educação Física no ensino infantil é de fundamental importância para esta faixa etária, embora não exista uma definição sobre seus conteúdos curriculares. A aprendizagem motora e os

aspectos do desenvolvimento da cultura corporal são exemplos de assuntos tratados na Educação Física e, portanto, devido à sua importância, estes elementos devem ser analisados e proporcionados à criança de maneira consciente.

Sendo assim é fundamental que a pré-escola possua seu projeto pedagógico baseado nas diferenças existentes entre professores, funcionários, pais e alunos, já que estes sujeitos possuem histórias distintas e estabelecem relações diferentes em tempo e espaço específicos e, influenciam e são influenciados no desenvolvimento das propostas e ações pedagógicas da escola (SOARES, 2002).

O presente estudo apresenta um interesse particular na análise detalhada da influência da Educação Física no ambiente da educação infantil, visando investigar a importância desta para o desenvolvimento da criança. Trata-se de uma proposta de atuação conjunta entre os professores de sala de aula e de Educação Física, por meio da criação de um tema “As Olimpíadas de Pequim - 2008”. Propõe-se que as atividades sejam praticadas pelas crianças das instituições escolares participantes, as quais são EMEI “Maria Célia Pereira” e PRODECAD-UNICAMP. Estes jogos foram denominados de “PEFEFIM”. Diante deste contexto, buscou-se na presente pesquisa analisar a possível integração entre os profissionais de sala de aula, responsáveis pela parte informativa e formativa, e os profissionais da Educação Física que além destas ações também foram responsáveis pelas vivências das crianças.

2. A criança e seu desenvolvimento

A infância é caracterizada como um período de diversas descobertas para o indivíduo. Pensando na infância como uma etapa integrante do percurso da vida humana, a criança também deve ser vista como um ser capaz de construir relações sociais, visto que, desde seu nascimento, esta já possui a capacidade de interagir com o outro (Vygotsky, 1989). Assim, dentro do contexto afetivo-social, para Vygotsky (1989) o desenvolvimento da criança acontece em função do meio social em que ela está inserida, de modo que, ela constrói seu conhecimento a partir de suas práticas culturais. Este processo, muito importante nesta fase, deve ser vivido de modo natural e para isto devem ser construídas oportunidades que induzam a criança a realizar ações próprias.

A educação infantil auxilia no desenvolvimento da criança com o objetivo de suprir suas necessidades básicas por meio de estímulos que induzem o aprendizado como o fazer, a experiência, a descoberta, a vivência e a convivência. (LOPES, 1997).

Deste modo deve-se estimular, desenvolver e fortalecer as potencialidades presentes na criança por meio de objetivos e conteúdos curriculares que englobem os aspectos, mental ou cognitivo, afetivo-social e motor, (LOPES 1997).

Para NETO (2005) o desenvolvimento infantil ocorre por meio de uma estimulação casual, caracterizado como integrante de um processo maturacional resultante de imitação, tentativa e erro, e liberdade de movimento. Para tanto, é imprescindível que a educação oferecida às crianças neste período, esteja pautada em interesses que visem o seu desenvolvimento global. Segundo LOPES (1997, p.08) “A criança precisa ser criança, e a melhor educação Pré-Escolar que se pode oferecer a ela, é a que a faz mais criança e, portanto, mais livre, mais espontânea e criativa. Através da liberdade e criatividade a criança é capaz de conquistar progressivamente a autonomia”.

Durante a fase pré-escolar é importante que a criança possa freqüentar ambientes coletivos apropriados, espaços que promovam mecanismos que possibilitem o seu desenvolvimento através da interação com o contexto social, bem como, a socialização entre

outros indivíduos. De acordo com (MATTOS, 2006, p.47) “... interação nos possibilita aprender, por nossos próprios esquemas, aquilo que pertence ao objeto, modificando-nos. Através de infinitas relações com o meio físico e social, o ser humano cria e transforma seus modos de agir sobre o mundo”.

As condições sócio-culturais e as relações sociais proporcionam ao indivíduo desenvolvimento e aprendizagem. A relação entre as crianças possibilita a descoberta do próprio corpo, criando a sua imagem corporal e formando sua identidade.

A vivência em espaços coletivos com outras crianças e adultos possibilita aos meninos e meninas e mesmo aos adultos, a ampliação de seus conhecimentos em inúmeras dimensões como a ética, estética, corporal, mimética, sensível, oral, escrita, artística, rítmica entre outras. (SAYÃO, 2000, p. 03)

Em busca do desenvolvimento global, juntamente com o desenvolvimento das capacidades de construir relações sociais e ambientais da criança, pode-se apontar elementos que contribuem diretamente neste sentido, como por exemplo, as manifestações lúdicas nas quais se inserem o Jogo o Brinquedo e a Brincadeira. Estes fatores que antes eram vistos como atividades ociosas, atualmente são entendidos como recursos para o preparo do indivíduo adulto. Segundo Freire (1994) a infância deve ser compreendida como uma fase a ser vivida de acordo com sua peculiaridade, valorizando esta etapa da vida, não caracterizando-se como um momento preparatório para a vida adulta.

Tal transformação em relação à forma de pensamento obtido em relação à infância se inicia a partir da Idade Moderna, quando foi construída uma concepção inédita desta fase, sendo reconhecida como uma etapa particular do desenvolvimento humano em que a criança passa a ser vista como um ser que possui necessidades próprias. A partir de então, surgiu à necessidade de se compreender melhor este universo infantil, e diante deste desafio, desenvolveu-se uma pedagogia específica destinada à infância. (MORAES, 2005).

A noção de infância é construída a partir de formulações de idéias, as quais são criadas por meio de novas formas de agir dos adultos em relação às crianças, como o modo de falar e seus sentimentos para com as crianças. Neste contexto, é introduzido no ambiente familiar o próprio sentimento de família (MORAES, 2005).

Barbanti (2003) define a infância como um período de crescimento em que a criança é um ser dependente dos cuidados de seus pais, é uma fase muito dinâmica e rica, onde o crescimento se realiza simultaneamente em relação aos domínios da criança.

Atualmente pode-se constatar que a infância conquista cada vez mais seu espaço no ambiente acadêmico e se insere como elemento importante em meio à sociedade. Assim, deve-se considerar como elemento fundamental para este processo, as manifestações lúdicas, com aspectos que contribuem para um bom desempenho da criança, o qual reflete em sua fase adulta.

Os integrantes das manifestações lúdicas, o jogo, o brinquedo e a brincadeira, são caracterizados por Vygotsky (1989) como uma única atividade lúdica definida por “brinquedo”, visto que todos estes três elementos estão contidos num mundo imaginário e de regras. Embora o autor não defina o brinquedo, a brincadeira e o jogo como manifestações diferenciadas, outros autores defendem a existência de distinções entre estes elementos, construindo assim suas definições particulares.

2.1 O Brinquedo

A diferença entre o jogo objeto e o objeto brinquedo é explicada por Brougère (1998, p. 15)

O brinquedo supõe uma relação com a infância e uma abertura, uma indeterminação quanto ao uso, isto é, a ausência de uma relação direta com um sistema de regras que organize sua utilização. Por conseguinte, o brinquedo não é a materialização de um jogo, mas uma imagem que evoca um aspecto da realidade e que o jogador pode manipular conforme sua vontade. Os jogos, enquanto material, ao contrário, implicam de maneira explícita um uso lúdico que assume freqüentemente a forma de uma regra (jogos de sociedade) ou de uma restrição interna ao material (jogo de habilidade, jogo de construção) que constituem uma estrutura pré-existente ao material.

Para Oliveira (1986 apud CARVALHO 1998) o brinquedo caracteriza-se como um objeto material podendo ser construído de forma artesanal ou industrial.

O brinquedo como um objeto lúdico pode ser utilizado tanto como um instrumento para o jogo e a brincadeira, bem como servir de um instrumento individual descomprometido, unicamente com o objetivo de distrair. Contudo existem brinquedos com funções definidas. É o caso de brinquedos educativos utilizados para favorecer a aquisição de componentes relacionados ao desenvolvimento cognitivo da criança. (CARVALHO 1998, P. 25)

O brinquedo deve seduzir a criança de modo que esta possa explorá-lo livremente de acordo com suas curiosidades e criatividade. Quanto mais possibilidades de exploração o brinquedo puder oferecer, melhor será o efeito produzido na criança. Se o brinquedo não oferece estas possibilidades, a criança passa à condição de espectador.

Para Kishimoto (2007) o brinquedo permite que a criança desenvolva seus aspectos emocionais e motores no aprendizado. A brincadeira livre se caracteriza como elemento para o aprendizado tanto quanto os jogos pedagógicos, sendo que ambas as atividades contemplam várias formas de representação da criança ou suas múltiplas inteligências.

No entanto para Vygotsky(1989), o brinquedo não se caracteriza apenas como um objeto externo à criança, mas sim toda ação imaginária subordinada a um significado, no qual este é adquirido a partir de uma situação real, assim as regras que valem no acontecimento real são comprimidas para a reprodução da criança. O brinquedo “é mais a memória em ação do que uma situação imaginária nova” (Vygotsky1989, p 117).

2.2 Jogos e Brincadeiras

De acordo com Huizinga (2004) são encontrados dois aspectos principais para se definir o jogo: uma luta por aspectos fundamentais ou a representação de alguma coisa. É um elemento dos recursos culturais humano de sobrevivência e adaptação do mundo, é visto como um modo de assimilar e recriar a experiência sócio-cultural dos adultos. Pelo faz-de-conta, a criança constrói uma maneira de se adequar ao mundo sendo capaz de reproduzir tarefas e

atividades realizadas pelos adultos de modo imaginário, possibilitando assim uma melhor compreensão do mundo e dos adultos.

A criança fica literalmente “transportada” de prazer, superando-se a si mesma a tal ponto que quase chega a acreditar que realmente é esta ou aquela coisa, sem, contudo perder inteiramente o sentido da “realidade habitual”. Mais do que uma realidade falsa, sua representação é a realização de uma aparência: é “imaginação”, no sentido original do termo. (HUIZINGA 2004, P. 17).

O jogo se caracteriza como uma atividade livre, não está sujeito a ordens, é uma evasão da vida real para um mundo temporário de atividade que possui direções apresentadas pelo próprio indivíduo. É distinto da vida real em relação aos aspectos de tempo e espaço que ocupa, o jogo é jogado até o fim dentro de certos limites de tempo e espaço, pois se apresenta isolado do mundo real (HUIZINGA 2004).

O jogo se fixa como um fenômeno cultural, pois ao seu término, sua lembrança é guardada na memória, podendo ser resgatado a qualquer momento. A tensão é um elemento importante do jogo, indica incerteza, acaso, e quanto maior for a tensão maior é a competitividade e maior é a paixão pelo jogo. A tensão também confere ao competidor um valor ético quando suas habilidades são postas em prova, devendo sempre respeitar as regras do jogo. Todo jogo possui regras que são absolutas e não permitem discussão (HUIZINGA, 2004).

A brincadeira é definida por uma atividade praticada individualmente ou coletivamente, sendo caracterizada por um sentido de gratuidade, entretanto, é possível encontrar na brincadeira a existência de regras diferenciadas das regras presentes nos jogos, sendo estas flexíveis, temporárias e definidas pelos componentes da brincadeira (CARVALHO, 1998).

O faz-de-conta é apresentado para a criança pela intervenção do adulto que proporciona espaço adequado e materiais, introduz elementos novos, interage com a criança. Contudo, esta intervenção do adulto não pode se caracterizar como oposição ao jogo, uma vez que este, assim como já discutido, não deve receber ordens, sendo uma atividade espontânea Garagnani (1996).

Para Brougère (1998) o jogo não é um elemento inato do ser humano, a criança aprende a brincar a partir do momento em que entra em contato com a cultura. O jogo é caracterizado como um elemento cultural, não é vazio de significado e permanece em constantes alterações sendo bastante flexível. Demanda regras que são construídas coletivamente e de forma flexível de acordo com as circunstâncias e a aceitação do grupo. O espaço em que o jogo se

insere comporta a criatividade e a liberdade de escolha, deste modo, a criança possui o poder de inventar sem riscos e de forma imprevisível, devido a sua dimensão aleatória.

O contexto apresentado por Callois (1990), assim como Huizinga (2004), descreve o jogo e suas características por pontos de vista semelhantes. Segundo Caillois (1990) o jogo possui uma facilidade de movimento, noções de totalidade, regras e liberdade quanto às decisões e ações. O prazer advém do desafio que pode implicar, às vezes, em perigo. Opõe-se ao caráter sério da vida, é livre e voluntário, capaz de produzir diversão, possui um sentido próprio, há sempre a vontade de ganhar em cada jogador, as ocorrências são ao acaso, não é possível prever os próximos fatos e as regras são arbitrárias e inapeláveis.

Dentro das características comuns apresentadas entre os autores acima, verificamos que o jogo é considerado como *atividade livre*, na qual as ações dos jogadores são voluntárias e espontâneas. O caráter de liberdade que o jogo possui permite também caracterizá-lo como uma atividade prazerosa, opondo-se a idéia de obrigatoriedade (CARVALHO, 1998).

Também existe entre os mesmos autores a comum característica do jogo entendido como *não sério*. Para a criança, este momento é compreendido de muita seriedade, ela se compromete e se envolve com o desfecho da atividade. De acordo com andamento, positivo ou negativo, as manifestações apresentadas são de alegria ou raiva, indicando o comprometimento da criança ao jogar, determinando assim a seriedade explícita nos seus comportamentos (CARVALHO, 1998). Outro elemento bastante presente no jogo é o *prazer*.

Existe uma satisfação no jogo, inerente a vida cotidiana, talvez pelo fato dele ocorrer e se apresentar justamente num momento em que fazemos um “intervalo” em nosso cotidiano. Aqui observamos a possibilidade de viver a satisfação, o prazer através do jogo, devido ao fato de, concomitantemente, existir a separação dos fenômenos do cotidiano e ele fazer parte da vida do indivíduo enquanto uma necessidade vital (CARVALHO 1998, p. 12).

Em contraponto a estas características apresentadas anteriormente em relação ao jogo, pode se dizer que este ou como descreve Vygotsky (1989) o brinquedo não é definido como atividade livre, pois seu caráter de liberdade está subordinado aos significados dos objetos em que a criança se baseia. Também não pode ser definido como prazeroso, pois nem sempre se ganha um jogo, e a perda pode levar a um descontentamento, o que não é nada prazeroso para a criança (Vygotsky 1989).

Quanto ao *tempo e espaço* em que o jogo se apresenta, seus limites são definidos de acordo com as regras construídas pelos participantes. O espaço é isolado, num universo reservado, por meio de acordos materiais ou imaginários, podendo obedecer a certa diretividade ou espontaneidade (CARVALHO, 1998).

A existência de *regras* também é uma característica do jogo. Os jogos podem obter regras universais como o xadrez ou regionais, de acordo com a cultura regional, como por exemplo, a amarelinha. Existem também as regras construídas a partir de acordos entre os jogadores participantes, como jogos de imitação, casinha, médico, entre outros. Estas regras podem seguir ou não as características da vida real, obtendo validade apenas no decorrer da atividade (CARVALHO, 1998).

Outros dois componentes do jogo são a *incerteza* e o *caráter de improdutividade*. A liberdade de criar durante o jogo implica em uma imprevisibilidade dos resultados, devido a constantes intervenções inesperadas. Em relação ao caráter improdutivo, o jogo não gera riquezas. Pode existir durante o jogo situações em que um indivíduo esteja em condição superior em relação aos demais, no entanto, ao final do jogo, todos voltam às suas condições reais (CARVALHO, 1998). No entanto pode ser muito produtivo no sentido de conhecimento e desenvolvimento que o brinquedo (para Vygotsky) proporciona à criança.

3. A trajetória da Educação Infantil

De acordo com o estatuto da criança e do adolescente toda criança possui “direito a educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho”, (ECA, 1990. art. 53). Esta lei 8.069, entrou em vigor a partir de 13 de julho de 1990, decorrente de muitas lutas em prol dos direitos da criança.

Para o devido resgate dessas lutas em prol do direito da criança, faz-se necessário remeter ao século XIX em busca da trajetória da educação infantil, a partir do surgimento das primeiras instituições responsáveis pela assistência infantil. Com a expansão do capitalismo, torna-se necessária a inserção da mão de obra feminina no mercado de trabalho, o que condiciona a necessidade de se criar instituições capazes de abrigar as crianças, para que as mães pudessem trabalhar (KUHLMANN JR, 2000). Tratou-se de uma alternativa favorável para o mundo capitalista, visto que a remuneração feminina era bastante inferior ao que se gastaria contratando mão de obra masculina.

Estas instituições possuem nomenclaturas distintas em cada país. No Brasil os espaços criados para crianças de zero a dois anos são denominados creches, enquanto que os espaços referentes às crianças de três a seis anos são denominados maternais e jardins de infância (KUHLMANN JR, 2000). Tais instituições surgiram no continente europeu na primeira metade do século XIX, chegando ao Brasil no período republicano, a partir de 1899, data em que se tem conhecimento da inauguração da primeira creche vinculada à Fabrica de Tecidos Corcovado, no Rio de Janeiro, dedicada aos filhos de operárias. No mesmo ano, foi criado o Instituto de “Proteção e Assistência a Infância do Rio de Janeiro” (KUHLMANN JR, 2000). Tais acontecimentos demonstram a interferência da iniciativa privada na educação infantil, ainda que de cunho assistencialista, tendo em vista que o poder público se exime desta condição, conforme afirmação de Vieira (1999, p. 29) “É possível dizer que a creche é uma instituição que nasce no campo da filantropia ou da ‘assistência científica’, articulando iniciativas da benemerência patronal (ou assistência patronal do final do século XIX e até os anos 1920 deste século, no Brasil)”.

Aos poucos ocorre a propagação destas instituições pelo país. Com a criação de creches, as mães passam a obter o direito de deixar seus filhos nestas instituições enquanto vão para o trabalho, sendo esta uma condição para que a criança freqüentasse este ambiente. Em contrapartida, não havia na creche o intuito de educar a criança, funcionando simplesmente como auxílio.

Do mesmo modo que as creches, posteriormente à mudança do regime, surgem no país os jardins de infância e as escolas maternais. Sendo que o primeiro jardim de infância público foi criado no ano de 1896. Com relação à creche, o jardim de infância nasce com um caráter diferenciado, que permitia inclusive a permanência de crianças cujas mães não trabalhassem, por meio período do dia e com caráter educativo. Tais características também pertenciam às instituições particulares que surgiram nesta mesma época (KUHLMANN JR, 2000).

Embora na teoria as pré-escolas públicas abrangessem um caráter educativo, Silva (1999) critica este modelo educacional ao afirmar que mesmo entre as instituições públicas havia uma distinção entre as classes sociais.

Para as crianças ricas, a educação pré-escolar, com métodos e atividades pedagógicas voltadas para o desenvolvimento social, cognitivo e de outras habilidades, já era oferecida, inclusive pelo poder público, desde as primeiras décadas da República. Para as pobres, o atendimento se resumia à guarda, alimentação, cuidados com a saúde e a higiene e formação de hábitos de bom comportamento na sociedade. Esse quadro, de clara divisão de conteúdos e objetivos se agrava, de um lado, com o aprofundamento da situação de pobreza, miséria e abandono da grande maioria da população infantil brasileira e de outro, pela constante *falta de recursos*, eufemismo amplamente utilizado para justificar a péssima qualidade de atendimento oferecido pelas instituições públicas e/ou privadas. (SILVA, p. 41, 1999).

A partir de 1960 com a expansão do movimento feminista ocorre uma grande procura pelas creches em função de uma grande inserção de mulheres no mercado de trabalho. No ano seguinte entra em vigor a Lei 4.024/61 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. “A educação pré-primária destina-se aos menores até sete anos, e será ministrada em escolas maternais ou jardins-de-infância” (LDB, 1960. Art. 23). A inclusão do jardim de infância no sistema de ensino ocasionou uma ampliação no número de creches no país. Com este aumento considerável pela procura de creches o Estado sugere no artigo 24 que as empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos, se responsabilizem, por iniciativa própria ou

em cooperação com os poderes públicos, por instituições de educação pré-primária. Dessa forma o Estado transfere o dever às indústrias que contém mão de obra feminina dentro do perfil estabelecido. Estas orientações já estavam inseridas em legislações educacionais de alguns estados como São Paulo desde a década de 1920 e passam a se tornar nacionais seguindo os padrões da legislação trabalhista.

Em 1971 a LDB institui que “Os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternas e, jardins de infância e instituições equivalentes” (LDB, 1971 art. 19, inc. 1). Neste contexto observa-se a omissão do Estado na construção de projetos educacionais em relação a esta faixa etária, uma vez que o caráter assistencialista está explícito na utilização do verbo *velar*.

A partir de 1988 as creches e pré-escolas passam a compor os sistemas escolares abandonando a posição de instituição assistencial. Esta nova categoria é desempenhada a partir da Constituição Federal criada no mesmo ano. Destacando “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (CONSTITUIÇÃO FEDERAL 1988, Art. 205). O artigo 208 inciso IV refere-se ao dever do Estado de garantir educação através de creches e pré-escolas para crianças de zero a seis anos de idade. Este momento histórico é um marco na educação infantil do Brasil, instituindo a criança e o adolescente como prioridade nacional (art. 227), reconhecendo a infância como uma etapa importante para o desenvolvimento do indivíduo.

Em complemento ao direito a educação da criança, no ano de 1990 é instituída a lei 8069/90 – o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) reafirmando direitos da criança à educação, cultura e lazer, sendo dever do Estado assegurar-lhes estes direitos.

Dando seqüência ao percurso estabelecido pela Constituição Federal juntamente com o ECA, o Ministério da Educação propõe a formulação de uma Política Nacional de Educação Infantil. Com base nas discussões feitas em relação à elaboração de uma nova LDB, em 1996, no dia 2 de dezembro, foi promulgada a lei nº 9394/1996, reafirmando a importância da educação infantil, entendida como primeira etapa da educação básica, que destaca a seguinte afirmação sobre a educação infantil:

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

Art. 30. A educação infantil será oferecida em:

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

II - pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade.

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

A partir desta lei, são lançados novos olhares sobre a educação infantil, que passa a ser observada por meio de vários ângulos importantes para o seu reconhecimento, gerando novas perspectivas.

“Dessa forma, o trabalho pedagógico com a criança de 0 a 6 anos adquiriu reconhecimento e ganhou uma dimensão mais ampla no sistema educacional, qual seja: atender às especificidades do desenvolvimento das crianças dessa faixa etária e contribuir para a construção e o exercício de sua cidadania.”(MEC, 2006, p 10).

Analisando-se a importância transmitida a esta primeira fase da educação básica, a estrutura educacional, após a promulgação da referida lei, ainda apresenta dificuldades em se fazer cumpri-la. Neste contexto, em busca de um auxílio para a aplicação desta nova norma visando o desenvolvimento da criança, é desenvolvido no ano de 1998 o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Este documento, publicado pelo MEC, é composto de propostas pedagógicas obtidas em encontros com profissionais da área da educação infantil, tendo como base a proposta da LDB 9394/96. Surge assim, como uma proposta de apoio aos profissionais da educação infantil, auxiliando na construção desta nova estrutura da educação básica.

3.1 A Educação Física na Educação Infantil

A Educação Física aplicada ao Ensino Infantil tem por finalidade auxiliar o desenvolvimento da criança de modo parcial e global, envolvendo os aspectos motor, cognitivo, afetivo social e cultural, com destaque aos valores da sociedade em que ela está inserida.

Segundo Tani (2001) o movimento, elemento principal da Educação Física, possibilita a interação do ser humano com o meio ambiente, enquanto que o seu não desenvolvimento gera para a criança uma educação incompleta, no contexto da psicomotricidade.

Com o desenvolvimento psicomotor proporcionado durante as aulas de Educação Física, por meio de habilidades básicas, a criança adquire a capacidade de comandar seus movimentos de forma inteligente, de modo a reproduzi-lo mentalmente da maneira que pretende executar em seguida, de modo que isto se caracteriza como um estímulo ao desenvolvimento (DE MARCO, 2006).

Embora seja importante para o ser humano ter domínio de seus movimentos, a Educação Física não se constitui apenas de uma educação pelo movimento, mas sim, por um conceito que abrange um conhecimento maior, denominado cultura corporal (SOARES et AL, 1992).

Portanto a aula de Educação Física deve escapar da mera repetição de movimentos tidos como ideais ou “adequados”. Os movimentos, na medida do possível, poderão ser descobertos pela criança que, buscando superar um desafio inicial (que pode ser atingir um alvo, tocar um colega, derrubar uma lata), irá dia após dia, superando seus limites anteriores e estabelecendo novas formas de conduta que, queiramos ou não, não são inatas, constituem-se em transformações dos conhecimentos anteriores da criança. (MATTOS, 2006, p.19).

De acordo com Sayão (2000) a criança, ao realizar qualquer movimento ou brincadeira, o faz com sua totalidade, e não a partir de um domínio específico. O movimento está associado aos aspectos emocionais, cognitivos, históricos e sociais do desenvolvimento humano (METZNER, 2006).

A EF é fundamental como meio da formação humana e capacitação do Pré-Escolar, pois permite o desenvolvimento das capacidades naturais da criança, a aprendizagem de habilidades físicas fundamentais e o controle das mesmas, propiciando à criança uma melhor adaptação ao meio Físico-social e criando oportunidade de entender valores. (LOPES 1997, p. 14).

Neste contexto, é fundamental a presença da Educação Física como componente do currículo escolar. Entretanto, para ser considerada uma disciplina escolar, é necessário definir sua identidade no âmbito infantil, possuindo assim um caráter próprio sobre o conhecimento a ser estudado.

Esta é uma discussão que teve início a partir da década de 1980, pois até este período a Educação Física escolar possuía um caráter biológico. O final da década de 80 é caracterizado por uma inserção de várias áreas de conhecimento na Educação Física escolar, como a antropologia, a psicologia, filosofia, sociologia, etc. Nesta época, surgem outras proposições sobre uma nova terminologia que contemplasse de modo mais significativo o conceito da área, como o Ciência da Motricidade humana, proposta por Manuel Sérgio, pesquisador acadêmico português, a Cinesiologia indicada por Go Tani, as Ciências do Desporto e também Ciências do Esporte e Ciências da Atividade Física, estas elaboradas por Adroaldo Gaya. Contudo, não é possível encontrar entre Educação Física e Ciências do Esporte uma identidade própria, nem ao menos distinção entre suas identidades epistemológicas (OLIVEIRA, 2003).

Embora estas propostas não tenham resultado de forma efetiva no encontro da cientificidade da Educação Física, este processo resultou em uma grande produção de conhecimentos da área, o que gerou um salto qualitativo nesta produção, por meio de congressos e encontros que proporcionaram debates de cunho acadêmico e políticos ocorridos constantemente, o que caracterizou um momento singular na história da Educação Física brasileira. (TANI, 2001).

Em busca de uma legitimação desta área, abrem-se caminhos para produções frequentes de estudos que visam um entendimento da Educação Física a partir de diversas linhas teóricas. Estas diferentes teorias não possuem um consenso sobre o modelo de abordagem e sobre o conhecimento específico da área. Tais diferenças, “... pela sua multiplicidade, foram extremamente relevantes, tanto em termos de quantidade de proposições, quanto na qualidade, o que resultou no surgimento de várias formas de se pensar a Educação Física, levando ao intenso debate entre os representantes da cada uma delas”. (OLIVEIRA, 2003, p.16).

Deste modo, a Educação Física não se configura como uma ciência, entretanto, se utiliza da produção científica, e mesmo sendo uma prática de intervenção, se caracteriza pela intenção pedagógica com que trata os conteúdos configurados e retirados do universo da cultura corporal. Atualmente os profissionais de Educação Física também são produtores de pesquisas, espaço que antigamente não competia a esta área. Porém, as pesquisas sobre o movimento humano e suas objetivações culturais produzidas pelos profissionais da Educação Física não permitem que esta área seja considerada uma ciência, uma vez que estas pesquisas estão

ancoradas epistemologicamente nas ciências-mãe como a História, Filosofia e outras, enquanto que a Educação Física não é capaz de oferecer uma identidade epistemológica própria. (BRACHT, 1995).

A partir de meados da década de 1990, com o aumento da produção científica, apresenta-se uma compreensão da infância como um construtor social, concebendo a criança como um sujeito de relações sociais. Este processo passa a englobar não apenas a construção de propostas para a Educação Física na Educação Infantil, mas também questiona a formação dos profissionais. Neste sentido, a proposta da Educação Física deve estar pautada na visão da criança como “... um ser humano completo, histórico, socialmente inserido numa dada realidade e em determinada cultura”. (OLIVEIRA, 2003, p.86).

Tendo em vista a concepção de criança como um sujeito social que possui múltiplas dimensões que necessitam ser evidenciadas nas instituições de ensino, as atuações por parte dos profissionais não devem ser seccionadas de acordo com suas especialidades. Tal condição pode causar disputas por espaços político-pedagógicos ou a atuação de profissionais visando seus objetivos individuais, o que reproduz à criança conceitos fragmentados, não sendo considerado o conhecimento como um todo, indissociável (AYOUB, 2001).

Para se obter o desenvolvimento integral da criança é necessário que todos os profissionais atuantes neste ambiente educacional estejam interligados com os trabalhos ajustados segundo os parâmetros curriculares específicos da escola. Para tanto, todo o grupo de profissionais deve trabalhar na criação de um projeto escolar que contemple todas as áreas.

O processo de criação do projeto escolar deve ocorrer, de forma que, esta integração, ofereça cada vez mais visibilidade às produções das crianças (SAYÃO, 2000). De acordo com Ayoub (2001) a presença do profissional de Educação Física na educação infantil é positiva, de modo que essa presença seja compreendida como uma possibilidade de desenvolvimento de trabalhos conjuntos, em busca de um único objetivo.

4. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI)

Editado em 1998, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil surge como uma proposta de auxiliar no trabalho dos profissionais de educação infantil, em benefício da LDB 9394/96, referindo-se aos moldes da aplicação desta lei. Busca-se neste documento objetivar a educação no desenvolvimento global da criança, visando eliminar a herança de uma educação ajustada aos moldes assistencialistas, reproduzida por um século, sendo abolida a partir da constituição de 1988. O RCNEI possui aplicabilidade em construção de projetos pedagógicos, planejamentos e avaliações, sem possuir caráter obrigatório, respeitando-se os diferentes estilos pedagógicos e a diversidade cultural.

Os conteúdos do RCNEI estão divididos em três volumes. O primeiro trata-se da introdução, incluindo características gerais do documento, que descreve conceitos e reflexões sobre a criança, o educar, o cuidar e o brincar, além de discutir o perfil do profissional de educação infantil, estrutura do RCNEI, objetivos gerais da educação infantil e o projeto educativo. O segundo volume restringe-se a esfera da formação pessoal e social por meio da construção da identidade e autonomia do indivíduo. O terceiro volume aborda o conhecimento do mundo a partir da construção de diferentes linguagens.

Anteriormente a sua publicação, em fevereiro de 1998, uma versão preliminar do documento foi encaminhada a 700 profissionais vinculados a área da educação infantil, para revisão e proposição de sugestões ao MEC, por um período de um mês. Os profissionais, por sua vez, solicitaram um período maior de tempo para que fossem realizados mais debates e discussões sobre o documento. Apesar do aparente interesse nos pareceres daqueles que atuam diretamente na educação infantil publicou-se a versão final do RCNEI, sem que fosse respeitado o pedido dos pareceristas.(CERISARA, 1999).

Ocorreram muitas críticas por parte dos profissionais que atuam na área, e também dos acadêmicos, em função da forma e velocidade com que foram formuladas e publicadas as propostas do MEC, conforme afirmações de Cerisara (1999, p. 44).

(...) a educação infantil pela sua especificidade ainda não estava madura para produzir um referencial único para as instituições de educação infantil no país. Os pesquisadores e pesquisadoras da área revelam nestes pareceres que o fato de a educação infantil não possuir um documento como este não era ausência ou falta, mas sim especificidade da área que precisa ainda refletir, discutir, debater e produzir conhecimentos sobre como queremos que seja a educação das crianças menores de sete anos em creches e pré-escolas.

Também se pode apontar como um fator categórico para esta imediata publicação o interesse político do governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso, visto que anteriormente a este documento, vinham sendo criados documentos pela Coordenação Geral de Educação Infantil - COEDI, que objetivaram a orientação aos profissionais da educação infantil, sendo bem aceitos por estes profissionais (Cerisara, 1999).

Embora existam críticas direcionadas à estrutura do documento e ao quadro político presente nesta fase, compete ao presente trabalho ressaltar os benefícios obtidos através do RCNEI.

Ao construir um apanhado sobre os principais conceitos deste documento apresenta-se de início o conteúdo relativo à criança, a qual é vista como um ser cultural que interfere e sofre intervenções do meio em que vive, sendo assim produtora de cultura.

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. A criança tem na família, biológica ou não, um ponto de referência fundamental, apesar da multiplicidade de interações sociais que estabelece com outras instituições sociais. (RCNEI, 1998, V. 1, p 21).

Neste contexto, é importante que o desenvolvimento da criança ocorra de modo a serem considerados seus hábitos sociais, ambientais, culturais. Do mesmo modo a instituição de ensino deve possuir um caráter socializador.

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural (RCNEI, 1998, V. 1, p. 23).

O cuidar também é um elemento da educação, tendo como base a compreensão sobre como “ajudar o outro a se desenvolver como ser humano”, suprimindo suas necessidades. A importância do brincar está diretamente ligada ao aprendizado, através da criação. A criança parte de um ponto de conhecimento adquirido e constrói novos significados sobre aquilo que é real, internalizando seus conhecimentos. As brincadeiras de faz-de-conta possuem importante papel no desenvolvimento da criança, que interage com outras pessoas e com o meio. Assim, é importante que a criança brinque espontaneamente sem a interferência do professor, sendo apenas um mediador entre as crianças e os objetos de conhecimento (RCNEI, 1998, V. 1.).

Em relação ao profissional de educação infantil, este deve se capacitar de acordo com a LDB de 1996, com características de professor polivalente, com capacidade de trabalhar conteúdos diversos que demandam desde conhecimentos básicos a específicos.

Em relação à identidade e autonomia da criança, estas características são desenvolvidas por meio de ações dos professores, permitindo que as crianças possam dirigir seus próprios atos, proporcionando desenvolvimento de responsabilidades. “A progressiva independência na realização das mais diversas ações, embora não garanta a autonomia, é condição necessária para o seu desenvolvimento” (RCNEI, 1998, V. 2, p. 39).

4.1 O Movimento

O presente documento atribui o movimento como um fator importante para o desenvolvimento e também para a cultura humana, caracterizando-se não apenas como um simples deslocamento em um determinado espaço, mas principalmente como uma linguagem que possibilita a expressão. “Comunicando-se, expressando seus sentimentos e sua criatividade, por meio do movimento, o ser humano atinge como meio físico e social, aprendendo sobre si mesmo e sobre o outro” (FERRAZ, 2000, p.18).

As relações sociais são fatores que contribuem na construção do movimento humano, sendo incorporado ao comportamento do homem de modo que se caracteriza como contribuinte na construção da cultura corporal. A apropriação do movimento

possibilita que a criança construa um repertório próprio para aplicar de acordo com seus interesses, por exemplo, nas brincadeiras de faz-de-conta, seus gestos e atitudes são produzidos a partir de conhecimentos já incorporados, que a cada nova reprodução implica em novas descobertas e construções de novos símbolos. A interação e construção de gestos simbólicos é importante para a criança de modo que possibilita o reconhecimento de si próprio, condição importante para a construção da identidade (ARANTES, 2003).

No RCNEI são apontadas algumas práticas ocorridas nas instituições infantis que suprimem o movimento, buscando a ordem e a disciplina de forma rígida, impondo às crianças “rígidas restrições posturais”. Estas condutas estão relacionadas a um modelo de pensamento, em que se acredita que “as manifestações motoras atrapalham o aprendizado”, quando na realidade é possível perceber muitos benefícios obtidos no desenvolvimento da criança devido às possibilidades de se movimentar, enquanto que esta restrição implicaria em um déficit na manutenção da atenção e uma conseqüente dificuldade no pensamento. Transmite-se assim à criança uma postura passiva, pois permanece sobre ordens constantes dos professores, as quais visam conter suas manifestações corporais. Desta forma, o ato de movimentar-se passa a ser controlado, onde não há liberdade para se expressar e produzir movimentos próprios (RCNEI, V. 3, 1998).

O movimento para a criança pequena significa muito mais do que mexer partes do corpo ou deslocar-se no espaço. A criança se expressa e se comunica por meio dos gestos e das mímicas faciais e interage utilizando fortemente o apoio do corpo. A dimensão corporal integra-se ao conjunto da atividade da criança. O ato motor faz-se presente em suas funções expressiva, instrumental ou de sustentação às posturas e aos gestos (RCNEI 1998, V. 3, p.18).

Pensando na importância do movimento para o desenvolvimento humano o RCNEI defende a sua apropriação por parte das instituições infantis, de forma que os espaços físicos e sociais proporcionem novos desafios com intuito de promover do desenvolvimento global da criança.

Dado o alcance que a questão motora assume na atividade da criança, é muito importante que, ao lado das situações planejadas especialmente para trabalhar o movimento em suas várias dimensões, a instituição reflita sobre o espaço dado ao movimento em todos os momentos da rotina diária, incorporando os diferentes significados que lhe são atribuídos pelos familiares e pela comunidade (RCNEI, p.19, V. 3, 1998).

O trabalho dos profissionais deve abranger a expressividade e a mobilidade individual de cada criança, pois, de acordo com o RCNEI (1998, V.1, p.19) “um grupo disciplinado não é aquele em que todos se mantêm quietos e calados, mas sim um grupo em que os vários elementos se encontram envolvidos e mobilizados pelas atividades propostas”.

As crianças com idade entre zero e três anos aprendem a dar seus primeiros passos, e ao longo deste período sentem-se seguras para, aos poucos, caminhar, correr, pular etc. Ao adquirir coordenação para caminhar a criança se torna menos dependente do adulto podendo explorar ambientes que antes não lhe eram possíveis. Também neste período, a criança aprende a manipular objetos, assim como o desenvolvimento dos gestos simbólicos de função indicativa como apontar, acenar, e também de faz-de-conta, como encenar uma situação apenas através de gestos, utilizando objetos imaginários. A criança também desenvolve a consciência corporal reconhecendo sua própria imagem com suas características físicas, o que é importante para a construção de sua identidade (RCNEI, 1998, V. 3).

Considerando estas características o RCNEI (1998, V.3, p.27) apresenta como objetivo principal o desenvolvimento das seguintes capacidades:

- familiarizar-se com a imagem do próprio corpo;
- explorar as possibilidades de gestos e ritmos corporais para expressar-se nas brincadeiras e nas demais situações de interação;
- deslocar-se com destreza progressiva no espaço ao andar, correr, pular etc., desenvolvendo atitude de confiança nas próprias capacidades motoras;
- explorar e utilizar os movimentos de preensão, encaixe, lançamento etc., para o uso de objetos diversos.

Para as crianças com idade entre quatro e seis anos destaca-se a ampliação de suas capacidades em reproduzir gestos instrumentais que exigem maior nível de coordenação motora, como recortar e pintar. Neste período, a ludicidade se faz presente, de forma que a criança consegue transformar um momento de atividade puramente motora em uma atividade lúdica, em que um objeto específico como uma tesoura se transforme em um avião. Progressivamente, a criança se torna capaz de desenvolver movimentos previamente planejados, ou seja, antes de realizar seu movimento a criança pensa e o constrói mentalmente para em seguida reproduzi-lo. Neste período da vida é possível obter um controle maior sobre as ações motoras, diminuindo a impulsividade presente nos bebês, sendo necessário trabalhar grupos musculares específicos para determinados movimentos e posturas. O conhecimento obtido pela

criança nesta fase da vida é particular da região onde é criada, pois suas atividades serão baseadas na cultura local.

Baseando-se nestas características, de acordo com o RCNEI (V. 3, 1998, p.27), devem ser criadas oportunidades para que as crianças sejam capazes de:

- ampliar as possibilidades expressivas do próprio movimento, utilizando gestos diversos e o ritmo corporal nas suas brincadeiras, danças, jogos e demais situações de interação;
- explorar diferentes qualidades e dinâmicas do movimento, como força, velocidade, resistência e flexibilidade, conhecendo gradativamente os limites e as potencialidades de seu corpo;
- controlar gradualmente o próprio movimento, aperfeiçoando seus recursos de deslocamento e ajustando suas habilidades motoras para utilização em jogos, brincadeiras, danças e demais situações;
- utilizar os movimentos de apreensão, encaixe, lançamento etc., para ampliar suas possibilidades de manuseio dos diferentes materiais e objetos;
- apropriar-se progressivamente da imagem global de seu corpo, conhecendo e identificando seus segmentos e elementos e desenvolvendo cada vez mais uma atitude de interesse e cuidado com o próprio corpo.

Para interagir com o movimento, a organização dos conteúdos deve estar pautada nas capacidades possíveis de serem desenvolvidas em cada faixa etária, respeitando também as diversas culturas existentes em todo país. Estes conteúdos devem “priorizar desenvolvimento das capacidades expressivas e instrumentais do movimento” (RCNEI, 1998, V. 3, p.28). Desta forma propõe-se a composição destes conteúdos em dois blocos: o primeiro faz referência às “possibilidades expressivas do movimento”, enquanto que o segundo ao seu “caráter instrumental”.

Em relação ao primeiro bloco, o RCNEI propõe a inserção do movimento nas instituições infantis, visto que é um instrumento para diversas manifestações corporais, através do qual as crianças podem se expressar e se comunicar. Assim, a expressividade contempla as expressões e comunicação de idéias, sensações e sentimentos pessoais. As propostas estabelecidas no RCNEI (1998, p.30) para crianças na faixa etária de zero a três anos são:

- Reconhecimento progressivo de segmentos e elementos do próprio corpo por meio da exploração, das brincadeiras, do uso do espelho e da interação com os outros.
- Expressão de sensações e ritmos corporais por meio de gestos, posturas e da linguagem oral.

O RCNEI propõe algumas orientações didáticas a serem trabalhadas pelos profissionais em busca do desenvolvimento da expressividade nesta faixa etária. São atividades

que visam o conhecimento do próprio corpo, a exemplo do banho, além de cantigas que utilizam gestos e contato corporal. A disposição de espelhos em berçários se faz importante para novas descobertas, permitindo a criança se observar e observar outras crianças pelo espelho, assim como o contato com materiais de diferentes texturas, pesos e temperaturas, que estimulam a sensibilidade corporal. Trabalhos com mímicas exploram expressão do sentimento e comunicação, as brincadeiras de roda e danças proporcionam o desenvolvimento do movimento ritmado. O professor deve proporcionar à criança momentos para se expressar, por meio do uso de atos expressivos, sendo estes, uma referencia para o aluno. O professor deve ainda servir de modelo para que as crianças se apropriem dos gestos, e a partir destes, possa construir e ampliar seu repertório.

Em relação às crianças com idade entre quatro e seis anos o RCNEI (1998, p.32) propõe:

Utilização expressiva intencional do movimento nas situações cotidianas e em suas brincadeiras.

- Percepção de estruturas rítmicas para expressar-se corporalmente por meio da dança, brincadeiras e de outros movimentos.
- Valorização e ampliação das possibilidades estéticas do movimento pelo conhecimento e utilização de diferentes modalidades de dança.
- Percepção das sensações, limites, potencialidades, sinais vitais e integridade do próprio corpo.

As orientações pedagógicas para o desenvolvimento de propostas com esta faixa etária estão pautadas principalmente nos aspectos do faz-de-conta, jogos e brincadeira, atividades que proporcionam a construção da imagem corporal e atividades que estimulem a imaginação e criatividade, e que por meio do movimento, estimulam a expressividade e comunicação de idéias e emoções.

“O fato de todas essas manifestações expressivas serem realizadas em grupo acrescenta ao movimento um sentido socializador e estético”. (RCNEI, 1998, p34)

O segundo bloco do RCNEI (1998) explora o caráter instrumental do movimento, equilíbrio e coordenação, além do desenvolvimento de habilidades motoras, o que possibilita uma melhor atuação durante o movimento, obtendo-se assim, domínio de velocidade, flexibilidade e força.

Este bloco deve assegurar oportunidades para a progressiva coordenação dos movimentos e conhecimento e controle do corpo, além de aprendizagens sociais, pois ao destacar os jogos de regras como um elemento importante, visa aprendizagens

relacionadas ao respeito da regra e aos sentimentos frente à vitória e derrota. (FERRAZ, 2000, p.30).

Para que o desenvolvimento da criança nestes aspectos ocorra, é necessário que se contemple pelas instituições de ensino as seguintes ações sugeridas pelo RCNEI (1998, V. 3, p.35) para as crianças de zero a três anos:

- Exploração de diferentes posturas corporais, como sentar-se em diferentes inclinações, deitar-se em diferentes posições, ficar ereto apoiado na planta dos pés com e sem ajuda etc.
- Ampliação progressiva da destreza para deslocar-se no espaço por meio da possibilidade constante de arrastar-se, engatinhar, rolar, andar, correr, saltar etc.
- Aperfeiçoamento dos gestos relacionados com a preensão, o encaixe, o traçado no desenho, o lançamento etc., por meio da experimentação e utilização de suas habilidades manuais em diversas situações cotidianas.

Os professores devem proporcionar às crianças a descoberta do corpo com o próprio toque onde é possível alcançar, e também onde não possuem alcance, por meio de massagens e toques dos próprios professores, para que as crianças percebam seu corpo por completo. As necessidades de estímulos das crianças são de acordo com a idade. Quanto menor a criança, maior é a aplicação do professor em termos de cuidado e desenvolvimento de atividades motoras variadas. A proposta de utilizar materiais para que as crianças os explorem, como bolas, objetos de diferentes formatos, móveis, almofadas, implicam em novas descobertas sobre novos movimentos, como por exemplo, esforços musculares para engatinhar, chutar etc. Outra forma de trabalhar estas habilidades motoras e posturais seria propondo brincadeiras tradicionais, a exemplo da brincadeira de Estátua, que requer manutenção de tônus muscular para manter a postura por um determinado período de tempo.

Em relação às crianças de quatro a seis anos as propostas do RCNEI (1998, V. 3, p.36) são:

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

Para esta faixa etária o documento sugere que seja oferecido às crianças um leque de possibilidades para se criar diversas maneiras de movimentar-se, assim como, a

utilização de um material como instrumento para diferentes atividades. A prática de atividades com regras favorece o desenvolvimento de capacidades corporais de equilíbrio e coordenação, mas também introduz no universo da criança a experimentação da sensação e atitude competitiva. Cabe ao professor administrar estas situações para que estas competições ocorram de maneira saudável.

O documento sugere ainda algumas orientações gerais direcionadas ao professor, sendo importante que este possua conhecimento sobre os diversos significados que pode ter a atividade motora para a criança. Assim, o professor deve ser capaz de oferecer condições para que a criança se expresse com liberdade e aperfeiçoe suas competências motoras. Portanto, o professor deve ficar atento em relação às exigências manifestadas corporalmente e compreender o caráter lúdico e expressivo. Em relação ao ambiente, este deve estar organizado de forma que a disposição do espaço, objetos, brinquedos e materiais, auxiliem as atividades expressivas e instrumentais do movimento.

Neste contexto, a realização de conteúdos relacionados ao movimento deve estar inserida na rotina escolar da criança. O professor deve criar possibilidades para que as crianças explorem suas capacidades expressivas e vivenciem experiências que envolvam o movimento. A avaliação do desempenho da criança deve ser construída de forma contínua, acompanhando-se todo o processo vivenciado pela criança e analisando-se o progresso individual das crianças, evitando-se a comparação entre o grupo.

5. As Instituições Escolares presentes na pesquisa e a realização da proposta.

Esta pesquisa se caracteriza como um Estudo de Caso, o qual é definido por Fachin(2001) como um estudo que considera a compreensão de um determinado tema, em sua totalidade, obtendo descrição e compreensão de cada caso envolvido. Assim, para a sua construção foram realizadas visitas nas escolas e acompanhamento de aulas internas e externas (no caso de aulas ocorridas no interior da Faculdade de Educação Física da UNICAMP), finalizando com os jogos PEFEFIM, este acompanhamento foi registrado em diário de campo. E também possui característica documental, definida por Marconi (1999) como uma coleta de dados a partir de documentos de fontes primárias e também secundárias, para tal utilizou-se documentos como o Projeto- Político- Pedagógico (da EMEI “Maria Célia Pereira”, e do PRODECAD) e também o RCNEI.

Este estudo foi realizado em parceria com duas instituições de ensino. A primeira foi a Escola Municipal de Educação Infantil “Maria Célia Pereira” (EMEI) localizada dentro do campus universitário da UNICAMP. A segunda foi o PRODECAD - Programa de integração da criança e do adolescente. Trata-se de uma instituição pertencente à UNICAMP. Ambas as instituições são destinadas à educação de filhos de funcionários e estudantes da universidade.

5.1 As instituições escolares e suas características

5.1.1 A EMEI:

A EMEI está localizada em um prédio no interior da universidade e recebe crianças com idade entre quatro a cinco anos, filhas de funcionários ou estudantes da

universidade. O horário de funcionamento também é adaptado de acordo com os horários de trabalho dos pais, funcionários da universidade. Desta forma, existem dois horários de chegada, sendo o primeiro às 7 horas e o segundo às 08h30min da manhã. A saída das crianças normalmente ocorre a partir das 16 horas para as crianças que entram no primeiro horário, até as 17h30min, horário de saída para as crianças do segundo horário.

As crianças do primeiro horário possuem uma rotina diferenciada em relação à do segundo horário. Assim, a disposição das salas é construída em forma de agrupamento de acordo com a compatibilidade de horários de chegada e saída das crianças, de modo que nenhuma criança seja prejudicada.

Cada turma é acompanhada por professoras e estagiárias, sendo uma professora responsável pelo período matutino e outra pelo período vespertino. Quanto às estagiárias, estas permanecem na escola todo o dia e estão sempre atuando nas salas onde há maior necessidade, ocorrendo diariamente uma rotação destas estagiárias pelas salas de aula.

As crianças são agrupadas em oito turmas diferenciadas por letras, de A até H. No início do ano os alunos escolhem o nome para sua turma, e ao longo do ano as professoras podem trabalhar temas que estejam ligados ao nome da turma, de modo que a criança tenha um aprendizado contextualizado com o tema geral da turma.

Os trabalhos desenvolvidos em sala podem ser planejados no início do ano, constituindo o projeto político pedagógico (PPP). De acordo com o Soares et Al (1992) o PPP é político, porque indica uma intervenção e, pedagógico, porque realiza uma reflexão sobre a ação humana de modo a esclarecer suas determinações. Desta maneira, verificam-se abaixo alguns pontos mais importantes em relação ao planejamento anual de cada turma:

Para a construção do PPP, as professoras enviam à direção da instituição, no início do ano, uma proposta, focando os pontos principais a serem desenvolvidos durante o ano. A dupla de professoras que atua em uma mesma turma pode manifestar suas propostas de forma independente, onde cada uma constrói sua proposta, ou mesmo enviar apenas uma proposta construída em conjunto por ambas. Em alguns casos do PPP da EMEI nota-se a presença da formulação de propostas individualmente pelas professoras, o que possibilita uma interpretação deste fato como uma carência no aspecto “integração” destes profissionais, com a existência de objetivos e direções destoantes a serem apresentados para uma mesma turma. Tal constatação é

verificada em alguns pontos relacionados aos objetivos e procedimentos que são utilizados para cada turma, conforme descrição das propostas abaixo.

Para a descrição das professoras sem a necessidade da identificação pessoal, utilizou-se uma identificação pela letra da turma, sendo duas professoras por turma: A-1 que identifica uma determinada professora da turma A, enquanto que A-2 corresponde à identificação da segunda professora da turma A, e assim por diante para as demais turmas, por exemplo, B-1 e B-2 para as professoras da turma B.

A Turma A é caracterizada como a “Turma dos Bichos”. A escolha deste nome ocorreu em conjunto, partindo de algumas idéias das próprias crianças, e ao final houve uma votação, resultando neste nome como ganhador. A partir desta escolha, as crianças foram incumbidas de realizar pesquisas em casa com o auxílio da família, dando início ao “Projeto dos Bichos”, que em seguida seria desenvolvido a partir de apresentações das pesquisas com a criação de mural com diferentes bichos.

Em relação ao PPP, cada professora apresenta uma proposta a ser aplicada durante o ano, a professora A-1 assegura, “vou oportunizar às crianças discussões que favoreçam o entendimento do mundo em sua volta”, por meio do “material de apoio - livros, criação de textos, filmes, rimas, música, modelagem, pinturas, tudo ligado ao contexto do estudo do momento”. A professora A-2 afirma que irá “trabalhar músicas, histórias, modelagem e pintura” e que “o processo de leitura e escrita será estimulado com jogos, crachás, jornais, revistas e outros”.

A turma B é a “turma do Beija-flor”, nomenclatura que também foi escolhida em grupo, conforme afirmação das professoras B-1 e B-2 “salientando que somos amigos da natureza, da escola, da família, das outras crianças, da música, das artes plásticas, matemática e da literatura”. Deste modo, o objetivo desta turma seria o desenvolvimento destas habilidades, sendo construído através de trabalhos propostos para desenvolver com o grupo.

Os trabalhos propostos em conjunto por ambas as professoras da turma B, consta do desenvolvimento de atividades com jornais ou revistas semanalmente, sendo realizadas leituras de imagens e textos, com registros das atividades realizados pela criança e pela professora.

Outro tema proposto no PPP para ser explorado pela turma B foi as Olimpíadas da China, com a realização de trabalhos de confecção de Painel e livro dos Jogos Olímpicos,

produzido com recortes de revistas e jornais, pesquisas em livros e internet. A partir deste assunto, o objetivo das professoras foi conectar, logo em seguida, um projeto ligado a jogos e brincadeiras.

A Turma C é a “Turma da Natureza”, nome que também foi escolhido pelo grupo de alunos. As propostas das professoras da turma C foram individuais. A professora C-1 afirma que seu trabalho será realizado focando a educação infantil em sua amplitude social, como pode-se constatar em sua citação “Buscaremos desenvolver as relações da criança consigo mesmo e com os outros, em um ambiente seguro e acolhedor, favorecendo a amizade e dando ênfase aos valores mais importantes, como o respeito entre os que constituem a comunidade escolar, seja na relação criança-criança ou adulto-criança”. A proposta de PPP a serem realizados pela professora C-1 são: contação de estória, leitura e construção de histórias em quadrinhos, experiências utilizando os quatro elementos, água, terra, fogo e ar, e por último, empréstimos de livros.

Na mesma linha de raciocínio se posicionou a professora C-2 “O escopo do trabalho é promover os valores da paz, da cidadania, da dignidade de pessoa humana, da construção de uma sociedade livre, justa, solidária e pluralista”. A proposta de PPP da professora C-2 foi “orientação sexual”, “filosofia”, “cultura da paz”. Propôs-se trabalhar com histórias, dramatizações e leituras, elaboradas utilizando desenhos, recortes e colagens.

A Turma D foi denominada “Turma dos Peixes”. Nesta turma percebe-se certa diferença em relação às propostas das professoras. Nota-se que os trabalhos estando numa proposta integrada entre ambas profissionais, seriam complementares, entretanto, não foi possível verificar esta sintonia através dos planejamentos individuais. A professora D-1 apresentou seus projetos e citou sua pretensão de trabalho de forma geral, da mesma forma como já vinha sendo trabalhado, em função das dificuldades da turma, por ela apontadas. A professora D-2 apresentou sua visão em relação ao modo como deve ser trabalhado buscando suprir o que pensa ser importante para o desenvolvimento da criança e, a partir de então, apresentou alguns de seus projetos, conforme mostrado a seguir:

Professora D-1: Para dar significado ao tema da turma D propôs-se produzir conjuntamente com as crianças, um álbum de peixes, com fotos e informações importantes sobre os peixes, “O rico vocabulário, a desenvoltura da fala, clareza de idéias é algo que chama a atenção nesta turma, temos também crianças com dificuldades em expressar-se, mas com clareza

estão sendo estimuladas por nós e pelos amigos em diversos momentos: roda de conversa, contação de histórias, pequenas dramatizações de músicas e histórias”. Em relação aos projetos a professora D-1 propôs trabalhar com os seguintes temas: meio ambiente, educação alimentar, identidade, criatividade, informática, brinquedoteca, biblioteca, mascotes da turma e letramento.

Professora D-2: “Gostaria de salientar que para mim é muito importante que as crianças saibam, o 'para que' das atividades desenvolvidas, isso se evidencia na medida em que existe uma motivação efetiva com o que está sendo realizado. Origina-se daí o sentido real do trabalho com as crianças. Em decorrência desta ligação afetiva com o novo conhecimento, as crianças mostram-se dispostas a explorarem todas as possíveis relações e interconexões desse com a sua 'enciclopédia pessoal', composta pelos conhecimentos prévios da cultura somando as suas experiências de vida. É isso que torna significativas essas aprendizagens”. Quanto aos projetos propostos pela professora D-2, o primeiro esteve relacionado à criação do nome da turma realizado por votação, e em seguida o tema foi trabalhado da forma descrita anteriormente, os demais projetos propostos foram: Desenhando pessoas, projetos música, o que a gente sabe sobre..., pintando o sete e fazendo arte (desenhos), os contadores de histórias, projeto sobre o nome (explorar a letra do nome, criar origem visualizar as letras como algo significativo para a escrita formal), e também a criação do livro da vida - onde todas as atividades realizadas em cada dia são registradas, uma maneira de informar os ausentes sobre o que ocorreu e para que todos possam saber sobre os acontecimentos e as realizações desta turma durante o ano todo.

Ainda dentro da perspectiva da professora D-2, foi deixado em aberto o seu planejamento anual, pois segundo ela “Não há como prever quais serão os próximos projetos a serem realizados durante o ano, mas o importante é atrelá-los aos interesses dos alunos, sejam eles de construção, de estudo ou aqueles que se referirem à rotina da turma. Penso que a forma como temos organizado o trabalho em sala propicia momentos em que as diferentes linguagens são contempladas, onde o brincar tem um foco importante e o respeito pela opinião alheia é construído. Acredito na maneira de organizar o trabalho pedagógico através de projetos já que proporciona uma dinâmica significativa para todos nós”.

A turma E foi denominada “Turma do Panda”. A escolha deste tema partiu da sugestão de uma das professoras que já no início do ano fez relação com as Olimpíadas, já que o panda é um animal originário da China. A partir do desenvolvimento deste projeto relacionado ao panda, a sala faria também seus trabalhos de acordo com a proposta de cada professora, sendo

que a professora E-1 propôs: “A linguagem escrita será trabalhada através da perspectiva do letramento, levando as crianças a terem oportunidade de entrar em contato com vários tipos de texto, buscando reconhecer cada um deles e suas características específicas. Alguns exemplos são: texto narrativo, poesia, receita culinária, texto científico, listagens diversas, bilhete, carta etc.” Embora se percebe uma ênfase na linguagem escrita, a professora E-1 também cita outros fatores importantes para o desenvolvimento da criança: “a cultura infantil será bastante valorizada buscando-se trabalhar com brincadeiras, brinquedos, jogos de faz de conta, cantigas próprias do universo infantil”.

A professora E-2 expôs de forma geral seus propósitos a serem trabalhados no período de um ano em conjunto com a turma “Pretendo trabalhar com os temas transversais que embasarão todo o trabalho, são eles: educação alimentar, respeito às Etnias e ao meio ambiente”. Propôs-se também que os trabalhos, desenvolvidos pela turma, fossem registrados em forma de jornal produzido pelos alunos, e que durante as reuniões de pais e responsáveis, os relatórios seriam apresentados em forma de vídeos compostos por fotos que mostrariam as crianças desenvolvendo seus trabalhos.

Turma F é a “Turma da Borboleta”. O tema da turma surgiu a partir da história “Confusão no Jardim”. Entre muitos insetos nesta história, as crianças escolheram a borboleta para nomear a turma. A proposta de trabalho com esta turma foi construída conjuntamente pelas duas professoras, as quais reconhecem a importância da formação da identidade, inteligência e personalidade da criança “a intencionalidade educativa dessa proposta implica em promover a construção da cultura infantil como, o teatro, a dança, a mímica, a poesia, a modelagem, o desenho, a pintura, a história, as brincadeiras, o faz-de-conta, as construções, a fala e a escrita”.

As professoras F-1 e F-2 determinaram também uma divisão de tarefas, definindo que no período matutino fossem desenvolvidas diferentes linguagens através dos temas, notícias sobre a cidade, educação ambiental e alimentar, histórias da diversidade, incluindo projetos que possam surgir ao longo do ano. No período vespertino propôs-se trabalhar o desenho da figura humana, contação de estória, artes em geral, músicas e resgate de brinquedos e brincadeiras tradicionais.

A Turma G denominou-se “Turma dos Cachorros”. Dentro da carta elaborada pelas professoras não foi possível reconhecer propostas específicas em relação aos projetos que seriam desenvolvidos pela turma G durante o ano pelas duas professoras desta turma (G-1 e G-2)

“Nossa intenção é juntamente com os projetos a serem definidos no decorrer do ano, estimular e desenvolver atividades relacionadas as artes visuais, com exploração e construção de diferentes materiais tais como, desenho, pinturas, texturas, modelagem volumes cores, estabelecendo um encontro prazeroso no ato do criar”.

A Turma H é a “Turma da Semente”. Esta turma já possuía um projeto inicial em relação às sementes, com o objetivo de criar um cantinho, na própria EMEI, para o plantio e cuidado das sementes. As professoras H-1 e H2 construíram suas propostas individualmente, em relação a este projeto da semente. A professora H-1 afirma “o trabalho desenvolvido terá como norteador os valores embutidos na vida dos seres vivos. Entre eles o cuidar, respeitar conscientizando e educando para a preservação”. Esta professora apresentou sua proposta de trabalhar temas bimestrais, de maneira interdisciplinar, de modo que os temas fossem trabalhados partindo do interesse das crianças, com base nos conhecimentos já obtidos por elas.

Para desenvolver estes trabalhos a proposta da professora H-1 foi de trabalhar com a criação de texto, comentários de filmes, músicas, modelagens e pinturas, construção de cantinhos dentro da própria sala para pintura, desenho e colagens, modelagem, livros e brinquedos, estabelecendo assim a autonomia da criança.

A professora H-2 propôs trabalhos que proporcionassem o reconhecimento do próprio corpo, e percepção de suas capacidades, trabalhando assim a construção da identidade, sua participação na sociedade, na construção da história, e a necessidade de preservação da natureza. Também se pretendeu trabalhar o tema Folclore, resgatando brincadeiras tradicionais.

No PPP da EMEI não foi possível encontrar registros que indicassem a existência de outras modalidades de aulas acompanhadas por profissionais de outras áreas além da pedagogia como, por exemplo, da Educação Física e também da Música, as quais são modalidades que fazem parte da rotina das crianças desta instituição. As aulas de Educação Física e também de Música estão inseridas na EMEI devido aos projetos existentes dentro da UNICAMP, que possibilitam aos alunos graduandos destes cursos aplicarem seus conhecimentos nas instituições situadas no próprio campus, significando um ganho de experiência a estes alunos, que são acompanhados por docentes orientadores. Se por um lado é importante para a vida acadêmica dos graduandos, por outro lado também é bastante importante para a instituição que não dispõe de funcionários das devidas áreas para compor seu quadro de profissionais. Assim, recebe-se da própria UNICAMP o conhecimento que nela é produzido.

Os projetos de atividades de Educação Física e Música, embora não estejam inclusos no PPP da EMEI, podem ser considerados projetos auxiliares ao PPP, visto que eles existem e são apresentados no início do ano letivo buscando sua inserção no universo da criança.

O PPP da EMEI, apesar de não fazer referência à Educação Física como integrante de sua grade curricular possui manifestações a respeito da importância do movimento, da atividade física e da brincadeira para o desenvolvimento infantil. Tal fato pode ser constatado no próprio PPP, conforme descrito a seguir:

- Movimento em espaços amplos: nossos meninos e meninas desenvolvem sua força, agilidade e equilíbrio físico em atividades realizadas em espaços amplos
- Garantir lugar coberto para as atividades em dias de chuva.
- Usar e criar os espaços e não deixar longos os períodos de espera das crianças.
- Nossas crianças têm o direito de correr, pular e saltar em espaços amplos na creche ou nas suas proximidades.
- Nossos meninos e meninas têm oportunidade de jogar bola inclusive futebol.
- Nossos meninos e meninas, desde bem pequenos podem brincar e explorar espaços externos ao ar livre.
- Nossas crianças não são obrigadas a suportar longos períodos de espera.
- Reservamos espaços livres cobertos para atividades físicas em dias de chuva.
- Organizamos com as crianças aquelas brincadeiras de roda que aprendemos quando éramos pequenos.
- Procuramos criar ocasiões para as famílias participarem de atividades ao ar livre com as crianças. (Grandini, 2008, 85).

5.1.2 O PRODECAD:

O PRODECAD - Programa de Integração e Desenvolvimento da Criança e do Adolescente teve início em 1987 com caráter de Apoio a Escolaridade e um ano após passou a completar o quadro do programa de Pré-Escola. Como o próprio nome indica, é uma instituição que atua no Ensino Infantil e também desenvolve trabalhos com crianças em fase escolar, desde o primeiro até ao nono ano, em períodos complementares ao período escolar, exercendo uma função auxiliar na educação destes alunos. O PRODECAD é direcionado aos filhos de funcionários da UNICAMP, sendo útil para os pais com filhos em idade pré-escolar, e também na fase do ensino fundamental, além de pais que trabalham durante o período em que seus filhos ficariam fora da escola. Com a criação desta instituição, estas crianças e adolescentes passam a

freqüentar o espaço com objetivo de obter uma complementação escolar, entre outras atividades extracurriculares, como por exemplo, as oficinas oferecidas.

O horário de funcionamento do PRODECAD, assim como da EMEI, também é adequado aos horários de trabalho dos pais. Existem três horários de chegada, sendo estes: 7 h, 08h30min ou 13h. Os horários de saída normalmente são: 16h para aqueles que chegam no primeiro horário, 17h30min para o segundo horário, e 19h para encerramento das atividades do período da tarde. Tais horários de saída podem ser antecipados, de acordo com os horários de término do expediente dos pais dos alunos.

As crianças que entram no primeiro horário são agrupadas em turmas mistas até a chegada de todas as professoras e o restante das crianças, que ocorre às 08h30min. A partir desse horário, são formadas as turmas, que então se dividem em suas classes. As crianças que freqüentam a instituição no período da tarde, a partir das 13h constituem uma única turma.

A instituição como um todo atende em torno de 110 crianças com idades entre quatro e cinco anos, distribuídas em cinco turmas em forma de agrupamento. Cada turma é acompanhada por uma professora e uma estagiária, sendo que estas estagiárias são fixas para cada turma, atuando em conjunto com a respectiva professora.

As turmas existentes no PRODECAD, assim como na EMEI, possuem denominações e não existe a distinção por letras. As turmas são “Turma dos Carros”, “Turma da Floresta”, “Turma da Borboleta”, “Turma da Natureza” e “Turma da Aranha”.

Observando-se a proposta pedagógica desta instituição, notou-se que não foi estabelecido um Projeto Político Pedagógico para o ano de 2008, o qual foi substituído por um documento denominado “Dossiê PRODECAD”.

Este dossiê é composto por alguns conceitos que pressupõem o trabalho pedagógico, tendo princípio na “visão de sujeito”, o que indica uma compreensão dos fatores que atuam na construção de cada sujeito, com a necessidade de aprendizado, desenvolvendo suas potencialidades por meio das diversas linguagens. Deste modo, a visão de sujeito está pautada nos determinantes sócio-econômico e cultural, e metapsicológicas.

Dentro do contexto sócio-econômico e cultural, visto que, de acordo com as diferentes classes sociais em que os seres humanos nascem e crescem, os conhecimentos são influenciados por estas diferentes trajetórias. Portanto, em geral, como as crianças desta instituição são oriundas de família de baixa renda, cujos pais em sua maioria não possuem

formação completa, e com experiência de vida, os conhecimentos adquiridos pelas crianças são de acordo com o meio vivido, o que implica na formação de diferentes povos. Assim, busca-se uma melhor educação para as camadas menos privilegiadas, num espírito não-conformista, com ações voltadas em busca do novo, o que possibilita, cada vez mais, uma educação mais igualitária para todos (Duarte 2008).

Quanto às determinantes metapsicológicas, estas estão pautadas nas diferenças radicais. A diferença radical é uma característica individual e é determinada pelas representações inconscientes, produto de uma edípica singular.

Desta forma, o sujeito é entendido de tal forma que as “determinações sócio-culturais da estruturação subjetiva da criança e do adolescente tenham prevalência de expressão, por meio da qual, sua subjetividade possa encontrar guarida e, por outro lado, manifestar-se.” (Duarte 2008, p. 06).

Neste contexto, a atuação do PRODECAD como instituição é baseada no conhecimento trazido pelos indivíduos, trabalhando a criatividade, que a partir de então, propicia a redescoberta e construção da linguagem oral, escrita e numérica, inclusive as expressões plásticas sonoras e corporais, sendo explorada a ludicidade em todos os momentos.

Os trabalhos desenvolvidos no PRODECAD estão basicamente divididos em quatro oficinas:

- “Oficinas de jogos e brincadeiras”, “Hoje no PRODECAD há uma unanimidade de que o brincar tem função essencial no processo de desenvolvimento da criança” (Duarte, 2008 p. 07).

- “Oficinas de educação motora”, assim denominada pois no início dos anos 90 quando foram mantidos os primeiro contatos entre a FEF e o PRODECAD, por intermédio do professor Ademir De Marco, o Departamento de Educação Motora discutia a Teoria da Motricidade Humana, proposta pelo professor Manuel Sérgio. Desta forma, o projeto iniciado naquele período teve influência desta matriz teórica, pois os enunciados da Educação Motora, considerada pelo autor como o ramo pedagógico da Motricidade Humana se coadunavam com os objetivos da Educação Física Escolar, formulados nos princípios do Projeto Pedagógico do PRODECAD. “A Educação Física tem papel fundamental, enquanto atividade pedagógica, na medida em que tem como finalidade promover a relação do indivíduo com o mundo através do movimento.” (Duarte 2008, p. 09).

- “Oficina da Palavra”, “Neste espaço nossos alunos são incentivados a criar, recriar, brincar com as letras, as frases, construindo seu conhecimento com muita liberdade e principalmente com tranquilidade.” (Duarte 2008, p. 11).
- Projeto “Fazendo Arte”, por meio da arte, o indivíduo se expressa e se comunica, linguagem que possibilita o desenvolvimento da criatividade, auto-conceito e capacidade crítica.

No Dossiê (referência pedagógica) do PRODECAD não foi possível encontrar propostas efetivas de trabalhos para serem realizados com as turmas, entretanto, constatou-se, que no contexto da educação infantil, dentro da grade curricular das turmas, estão inseridas regularmente aulas de Educação Física, ministradas por profissionais da área que fazem parte do quadro de funcionários. Assim, a instituição conta com a presença de três professores de Educação Física, com uma frequência de aulas de duas vezes por semana para cada turma.

5.2 A realização da Proposta

5.2.1 O planejamento do projeto

A realização de um evento que contemplasse os jogos olímpicos partiu de uma idéia do responsável pelas atividades de Educação Física da EMEI, o Professor Dr. Ademir De Marco, juntamente com os monitores que atuam diretamente aplicando estas aulas e os professores de Educação Física do PRODECAD, Antonio Rogério Batista de Pádua, Elaine Queiroz Ribeiro e Fátima A. Barrios. Em um segundo momento, a idéia foi levada para a direção das instituições EMEI e PRODECAD que aceitaram a proposta e se propuseram a contribuir para a realização do projeto, objetivo de estudo do presente trabalho. O evento foi denominado PEFEFIM, que corresponde a uma junção entre os nomes Pequim, local onde se realizaram os jogos olímpicos de 2008, e FEF, local onde se propôs realizar as atividades dos jogos com as crianças.

Para realizar os Jogos Olímpicos com as crianças, a proposta inicial contemplou um trabalho informativo sobre a caracterização das Olimpíadas, com informações sobre a sede olímpica de 2008, o período dos jogos, os países participantes, enfim, tudo o que gira em torno deste grande evento. Entende-se que tal procedimento é de fundamental importância para ser apresentado às crianças, principalmente pela faixa etária, uma vez que muitas das crianças estavam ouvindo falar deste tema pela primeira vez. Também se considerou importante apresentar às crianças as principais modalidades que fazem parte da competição Olímpica e posteriormente do PEFEFIM, por meio da vivência, familiarização e preparação para o dia do evento.

O planejamento inicialmente estabelecido contemplou assim, que os professores de sala das crianças se unissem aos professores de Educação Física para a realização de um trabalho de preparação das crianças, para se interarem, tanto nos jogos em que elas participariam (PEFEFIM) quanto na realização dos Jogos Olímpicos de Pequim. Dessa forma, as crianças poderiam acompanhar estes acontecimentos, com certo conhecimento prévio, fazendo então maior sentido durante a transmissão dos jogos pelos meios de comunicação de massa.

Durante as aulas de Educação Física, as crianças puderam aprender sobre algumas modalidades olímpicas, como por exemplo, a ginástica rítmica, lutas entre outros jogos coletivos e individuais, e não apenas as modalidades pertencentes ao PEFEFIM.

A preparação das crianças para acompanharem os Jogos Olímpicos de Pequim, realizado no mês de agosto, bem como para participarem dos jogos PEFEFIM, tiveram início a partir do mês de maio. No PRODECAD, as crianças de algumas turmas tiveram a oportunidade de ter aulas de Educação Física semanais na Faculdade de Educação Física da UNICAMP (FEF), acompanhadas pelos professores que se dispuseram a levá-las, e assim, puderam praticar duas modalidades, sendo badminton e ginásticas, enquanto que o atletismo foi praticado nas próprias instalações do PRODECAD. As crianças da EMEI tiveram suas aulas na própria escola, porém, conheceram a FEF antes do dia do PEFEFIM, prevenindo assim, uma possível euforia das crianças no dia do evento, em função da presença em um ambiente diferente do escolar, o que poderia gerar uma dispersão em relação ao objetivo principal, a realização das atividades propostas.

5.2.2 A realização dos jogos PEFEFIM

Os jogos PEFEFIM foram realizados no dia 26 de junho de 2008, sendo divididos nos períodos da manhã e tarde, em função do número das crianças participantes, sendo ao todo 270 crianças da EMEI e do PRODECAD. No período matutino, os jogos tiveram início às 09h00min e encerramento às 11h00min. Participaram neste primeiro período um total de 170 crianças, sendo 110 integrantes da EMEI e 60 integrantes do PRODECAD. Enquanto que, no período vespertino, participaram dos jogos um total de 160 crianças, sendo 110 integrantes da EMEI e 50 integrantes do PRODECAD. As atividades no período da tarde se iniciaram às 14h00min e foram finalizadas às 16h00min.

O evento foi dividido em três estações, de acordo com as modalidades, sendo estas a ginástica, o atletismo e o badminton. A ginástica e o badminton foram realizados no interior do ginásio na FEF, em espaços diferentes, enquanto que o atletismo foi realizado na pista de atletismo, também localizada na FEF.

Para a realização dos jogos, os participantes foram divididos em três grandes grupos dispostos nas três estações, procedimento utilizado para que cada grupo pudesse participar de todas as estações sem ter que permanecer a espera de outros participantes, havendo assim um rodízio, e conseqüentemente um melhor aproveitamento do tempo.

Dentro da estação do badminton, cada grupo, foi subdividido em quatro pequenos grupos, como uma forma de melhorar a utilização do espaço disponível na quadra do ginásio para a prática de todo o grupo ao mesmo tempo, sendo que as duas quadras existentes estavam disponíveis para uso. Os grupos vivenciaram as seguintes atividades:

1. Troca de passes de peteca com a mão;
2. Arremessos individuais de peteca com a raquete;
3. Troca de passes de peteca com raquete em duplas;
4. Um jogo, a partir de troca de passes com a raquete na quadra, com rede, jogando quatro crianças por quadra, reproduzindo o jogo de duplas.



Figura 1 – Prática de badminton pelas crianças durante o PEFEFIM

Todas estas atividades foram monitoradas por alunos de Educação Física que colaboraram neste projeto como monitores atuantes na EMEI.

Na estação da ginástica, o grande grupo também foi subdividido em três pequenos grupos para que todos pudessem também vivenciar todas as atividades. Dentro do contexto da ginástica, foram vivenciadas as ginásticas de trampolim, trave de equilíbrio, e também de solo. Nesta estação, também participaram como monitores os alunos da Educação Física, sendo estes com habilidades e experiência na ginástica, todos participantes do Grupo Ginástico Olímpico da UNICAMP- GGU.



Figura 2 – Prática de ginástica pelas crianças durante o PEFEFIM

Na estação do atletismo o grupo total de alunos foi subdividido em quatro grupos os quais vivenciaram as seguintes modalidades:

- 1- Salto em distancia.
- 2- Salto em altura.
- 3- Corrida de 100 metros adaptada para 20 metros.
- 4- Arremesso de peso.



Figura 3 – A Prática do Salto em distância, modalidade do atletismo realizada no PEFEFIM



Figura 4 – A Prática do arremesso de Peso, modalidade do atletismo realizada no PEFEFIM



Figura 5– A Prática do Salto em altura, modalidade do atletismo realizada no PEFEFIM

Assim como nas demais estações, as modalidades do atletismo, também foram monitoradas também por alunos da FEF e professores de Educação Física do PRODECAD.

Para uma melhor aproximação com os Jogos Olímpicos, contribuindo para enriquecer o faz-de-conta das crianças, todos os participantes receberam no início dos jogos um número de peito, e ao final, todos também receberam medalhas douradas. Com isto, puderam se sentir como verdadeiros atletas campeões. A medalha e o número de competidor foram elementos essenciais para criar uma aproximação do faz-de-conta das crianças com a realidade dos jogos Olímpicos.

5.3 Estudo de caso do PRODECAD

5.3.1 Acompanhamento em sala de aula

Em relação ao processo de preparo para a prática do PEFEFIM, o trabalho das professoras em sala de aula se deu de forma bastante individual, de forma que cada professora realizou trabalhos diferenciados com a respectiva turma. Cada turma apresentou sua particularidade, conforme descrito a seguir.

A “Turma dos Carros” fizeram trabalhos relacionados aos mascotes Olímpicos, utilizando-se de recortes de jornais e revistas, e uso de colagem e desenhos, sendo que para a realização deste trabalho foi informado às crianças o contexto em que tais mascotes estão inseridos.

A “Turma da Floresta” utilizou como ponto de partida o livro “As olimpíadas do Beto” dando início a uma discussão que seria desenrolada ao longo de algumas aulas com informações sobre os jogos olímpicos e por meio da realização dos trabalhos de pintura e recortes.

As atividades propostas pela professora da “Turma da Borboleta” foram relacionadas às aulas de Educação Física através de registros por desenhos sobre a prática da aula, com o intuito de obter a compreensão sobre o tema “modalidades”.

A “Turma da Natureza” vivenciou previamente o contexto dos bichos com o uso do urso Panda, considerando-se a China como seu habitat. Também se realizou comentários nas rodas de conversas sobre a realização das Olimpíadas. Ressalta-se que esta turma não teve a oportunidade de praticar aulas práticas de Educação Física na FEF, por motivos imprevistos durante as três tentativas de agendamento das aulas, como por exemplo, dia de chuva, impossibilitando a saída da turma da escola e problemas de saúde do professor.

A “Turma da Aranha”, assim como a turma dos carros, realizou atividades focadas no tema “modalidades esportivas”, iniciadas com conversas partindo do conhecimento destas crianças sobre os assuntos propostos e acompanhados de intervenções da professora.

5.3.2 Acompanhamento das aulas de Educação Física

As aulas de Educação Física foram realizadas tanto no PRODECAD como na FEF, sendo que no período ao redor de 50 dias, quatro entre cinco turmas fizeram aula na FEF a cada duas semanas. As aulas de Educação Física na FEF ocorreram sempre às quartas-feiras nos períodos manhã e tarde, com duração de uma hora cada aula. As turmas foram divididas em dois grupos que participavam do badminton e ginástica. As práticas das atividades foram de trinta minutos em cada modalidade, sendo que cada grupo iniciou em uma modalidade, e após trinta minutos, houve a troca destes grupos entre as modalidades. Tal metodologia foi desenvolvida buscando-se o aprendizado da criança de forma lúdica, por meio da criação de brincadeiras. Como evidência do faz-de-conta durante a ginástica, alguns movimentos foram baseados em movimentos de animais. No badminton, para desenvolver a noção da extensão do braço criada pela raquete, primeiramente fez-se um trabalho sem a utilização da raquete, em uma analogia com a brincadeira da batata quente, utilizando uma peteca, objetivando o passe em roda, e na sequência, foram realizadas atividades com o uso da raquete, de forma que a percepção da extensão do braço ocorreu aos poucos.

Durante as aulas de Educação Física no PRODECAD alguns professores desenvolveram principalmente a modalidade atletismo com as crianças. Foram explicadas as principais regras, fizeram-se desenhos da pista de atletismo, apresentou-se o bastão da prova de atletismo denominada revezamento e realizaram-se atividades práticas do atletismo, a exemplo da corrida e saltos, bem como foram levantadas informações em revistas e jornais. Assim como nas demais modalidades, o atletismo também ocorreu utilizando a brincadeira e a ludicidade como ferramentas para o desenvolvimento da criança, por meio de brincadeiras de pega-pega e também a imitação de bichos.

O processo de criação da brincadeira e fantasia foi importante para a familiarização com as modalidades esportivas acima descritas, visto que, contribuiu não apenas para o desenvolvimento motor da criança, mas também no enriquecimento de sua cultura corporal.

5.4 O estudo de caso da EMEI

5.4.1 Acompanhamento em sala de aula

Assim como no caso estudado para o PRODECAD o conteúdo desenvolvido pelas professoras da EMEI em relação à programação das Olimpíadas, também foram feitas em alguns casos, de modo individual. Em raras oportunidades percebeu-se problemas de comunicação entre as professoras de ambos os períodos (matutino e vespertino), de uma mesma sala, no que diz respeito às atividades realizadas com as crianças, fato este que pode significar que estas não realizaram atividades integradas.

Na turma A, “Turma dos Bichos”, as atividades realizadas em relação aos jogos Olímpicos foram focados no tema “mascotes”, trabalhando-se com recortes, pinturas e desenhos, desenvolvendo um entendimento significativo de cada mascote no contexto das Olimpíadas.

A turma B, “Turma do Beija-Flor” trabalhou a questão da diversidade cultural, através das danças de diversos países, também conheceram o Tangran, um quebra-cabeça originário do país sede dos jogos olímpicos de 2008, a China. Outro trabalho realizado pela turma foi a apresentação das bandeiras de todos os países participantes dos jogos. O aprendizado destas características de diversos povos foi bem aproveitado pelas crianças que entenderam alguns princípios da diversidade cultural.

A turma C, denominada “Turma da Natureza”, realizou uma atividade bastante ampla a qual abrangeu a construção de mascotes, construção das argolas que formam o símbolo dos Jogos Olímpicos, além de pesquisas sobre o significado de cada cor, feitas pelas crianças juntamente com seus pais em casa. Complementarmente, foram feitos mapas, para indicar os países participantes e suas localizações no mundo, tendo como referência o Brasil e também a China. Esta turma também aprendeu sobre as modalidades, que foram demonstradas, e em alguns casos, praticadas nas aulas de Educação Física e visualizadas por meio de recortes em jornal ou revistas levados pelas professoras.

Os trabalhos realizados com a turma D “Turma dos Peixes” foram baseados em conversas sobre o tema, focando os países, as modalidades, as quais foram apresentadas por meio de imagens, a premiação, etc. Buscou-se valorizar o conhecimento já obtido pelas crianças, e a partir de então, direcionar as aulas para recortes, colagens e criação de desenhos relacionados aos jogos olímpicos.

A turma E, “Turma do Panda”, desenvolveu atividades de pesquisas sobre as modalidades, as características da cultura Chinesa, como por exemplo, as músicas e artes marciais, e o teatro de sombra, este último originário da China, além do resgate de informações sobre o Panda, que é o mascote da turma, e que já havia sido realizado desde o início do ano.

A turma F, denominada “Turma da Borboleta”, realizou inúmeros trabalhos relacionados ao tema Olimpíadas. As professoras levaram para a sala o globo terrestre, que foi então apresentado para as crianças, com a localização dos países, explicando um pouco sobre as diversas culturas, e em seguida, o significado do símbolo formado pelos anéis olímpicos, os quais unidos representam cada continente do mundo sendo: azul- Europa, preto- África, vermelho- América, verde- Oceania, e amarelo- Ásia. Posteriormente trabalhou-se com a construção dos mascotes, explicando sua origem e suas cores, sendo que cada mascote possui a cor de um anel Olímpico. Os alunos também fizeram pesquisas em casa, na internet e em jornais,

juntamente com os pais sobre a origem da tocha Olímpica, e também sobre as modalidades presentes nos jogos. Ao final de cada trabalho produzido, este era exposto no mural da sala, que foi todo montado com o tema Olimpíadas.

A turma G que é a “Turma dos Cachorros” desenvolveu por meio da linguagem o tema “modalidades” com a construção de palavras utilizando os esportes envolvidos nas Olimpíadas. Também foi realizado pelas crianças um trabalho de pesquisa sobre estas modalidades, e em seguida apresentado em sala.

A turma H, “Turma da sementinha”, não desenvolveu atividades relacionadas aos Jogos Olímpicos, apenas foram passadas informações para as crianças verbalmente em algumas rodas de conversa.

5.4.2 Acompanhamento das aulas de Educação Física

As atividades de Educação Física realizadas com as às crianças da EMEI pelos monitores da FEF tiveram um enfoque maior em relação às modalidades olímpicas. Esta proposta foi desenvolvida por meio da apresentação de imagens de revistas, jornais e principalmente filmes, para ilustrar esportes ainda desconhecidos pelas crianças, como o Badminton, que inclusive faria parte do evento PEFEFIM.

Após a apresentação dos esportes para as crianças, foram realizadas as práticas dos esportes possíveis de serem feitas pelas crianças, em função dos limites da escola, como espaço e materiais disponíveis.

Dentro das possibilidades de recursos, espaço e tempo, foram vivenciadas algumas modalidades da ginástica artística, com realizações de saltos e cambalhotas, equilíbrio sobre corda, etc., além da ginástica rítmica, por meio do uso da corda, do arco e também da fita. As atividades com fita envolveram a confecção do material com papel Crepom e palito de churrasco. Alguns esportes coletivos também foram praticados, como por exemplo, o futebol. Outra modalidade praticada pelas crianças durante as aulas foi o atletismo, sendo realizadas corridas, saltos em distancia e saltos triplos.

As crianças da EMEI também receberam a visita de um professor de Kung Fu, que explicou as características desta luta, e inclusive fez algumas demonstrações práticas. O professor ressaltou que o Kung Fu não entra nos Jogos Olímpicos como uma modalidade de combate entre dois participantes, mas sim como um esporte de demonstração de técnicas e movimentos.

Nas semanas que antecederam a realização do PEFEFIM, durante as aulas de Educação Física, os monitores foram com as crianças para a FEF, para mostrar os espaços onde seriam realizados os jogos. Desta forma, as crianças estariam no ambiente já conhecido no dia do evento, minimizando assim o estado de euforia que poderia ser provocado pelo fato de estarem em um local diferente do ambiente escolar, e principalmente com muitos espaços propícios para brincadeiras.

6. Discussão

Com esta mudança, em relação à especificidade da educação infantil, a Educação Física, componente curricular da educação básica, passa fazer parte da grade curricular da educação infantil. Entretanto, a inserção definitiva da Educação Física neste ambiente é um processo que vem ocorrendo lentamente, como verifica-se nas características das instituições de ensino presentes nesta pesquisa.

No PRODECAD constata-se a existência de profissionais da Educação Física, área reconhecida pela escola como elemento importante para o processo de aprendizagem da criança (como se confere no documento caracterizado como Dossiê), enquanto que, na EMEI não existe a oficialidade das aulas de Educação Física, como conteúdo de ensino, uma vez que o quadro docente desta instituição não inclui profissionais desta área, ao passo que estas “aulas” são ministradas, por alunos da FEF na condição de bolsistas SAE, na forma de atividades semanais e em datas especiais, como o Dia da Família, Dia da Criança e no encerramento do ano letivo.

Tendo em vista o desenvolvimento do programa proposto para esta pesquisa, cujo objetivo principal visou refletir sobre a inserção da Educação Física na educação infantil, pode-se considerar que:

No caso do PRODECAD, verificou-se que durante as aulas de Educação Física as professoras de sala também participaram observando e auxiliando no que era necessário, o que significa que por parte das mesmas existe o conhecimento sobre o conteúdo destas aulas. Entretanto como se pôde constatar, o trabalho realizado por duas das cinco professoras, as quais são responsáveis pelas turmas da “Borboleta” e da “Aranha”, ocorreu de modo simplificado, seus projetos realizados em sala tiveram dimensão limitada com relação ao conteúdo. Cada professora optou por inserir no contexto de sua aula um determinado tema, sem a pretensão de envolver plenamente a criança no contexto dos jogos. Estas turmas realizaram respectivamente apenas desenhos e conversas sobre as modalidades esportivas presentes nos jogos.

Este fato se contrapõe à opinião de alguns autores, como Vygotsky (1989), em relação ao desenvolvimento da criança, pois se este processo ocorre de acordo com o contexto social, entende-se a necessidade de se criar um ambiente favorável para seu aprendizado. No caso da proposta, as informações adquiridas pelas crianças proporcionariam uma maior compreensão sobre os jogos, tanto na prática do PEFEFIM, quanto na real apresentação das Olimpíadas. No entanto percebe-se que não há esta preocupação por parte de todas as professoras, tendo em vista que algumas das atividades realizadas, como os desenhos e as conversas, foram basicamente complementares às atividades realizadas nas aulas de Educação Física, o que indica que estas professoras não planejaram atividades para este tema.

Nesta instituição constatou-se também a substituição do PPP por um documento caracterizado como Dossiê, esta substituição permite a este novo documento características diferentes em relação ao primeiro. Não se encontra neste documento referências sobre um planejamento a ser seguido pelos professores, caracterizando também a não participação destes na construção do documento. Este fato confronta com o conceito de Soares et al (1992) que afirma que todo educador deve ter definido o seu PPP, pois isto o orienta em sua prática em sala de aula, nas relações estabelecidas com os alunos sobre o conteúdo de ensino.

A partir deste ponto de vista pode-se dizer que, com a ausência de participação destes profissionais na formulação do Dossiê, não se pode exigir que sua atuação ocorra de forma integrada entre o grupo. Este documento possui um conteúdo que indica quais são os objetivos a serem alcançados em relação às crianças, entretanto não descreve quais serão os métodos utilizados para estes fins, e suas particularidades em relação aos profissionais e aos alunos. O que implica em liberdade de atuação dos professores.

Entretanto, com esta experiência de atuação conjunta foi possível verificar que, apesar de não ocorrer amplitude na realização de dois dos cinco trabalhos propostos em sala de aula, a participação de todas as profissionais, juntamente com os profissionais de Educação Física durante as aulas, proporcionou-lhes interagir com as crianças em relação ao tema, o que possibilitou um maior comprometimento com o projeto. A maioria dos profissionais se mostrou empenhada em realizar este trabalho nas aulas de Educação Física, o que demonstra que esta aceitação do grupo em relação à proposta também pode ser efetiva ao transpô-la ao PPP como um ponto importante para o desenvolvimento da criança.

Em relação à EMEI, nota-se a participação bastante ativa das professoras na construção do PPP, e também, a autonomia, obtida por estas em relação às propostas apresentadas, a respeito dos trabalhos a serem realizados no decorrer do ano. No que diz respeito à aceitação do projeto PEFEFIM, nesta instituição percebe-se que foi efetiva, tanto em relação às professoras de sala quanto pelos monitores de Educação Física.

Percebe-se também durante a realização deste projeto que, mesmo não estando registrado antecipadamente em todas as propostas criadas pelas professoras para o PPP, aquelas que se propuseram a realizar o trabalho não se viram obrigadas a criar uma ruptura em relação aos projetos que estavam em andamento, visto que o tema Olimpíadas pôde ser desenvolvido de acordo com as diferentes linguagens utilizadas no processo de aprendizagem. Exemplos das distintas apropriações do tema pelas professoras são: trabalhos de pesquisas (em revista, jornais internet, etc.), recortes, desenhos, escrita, leitura, entre outros, que possibilitaram às crianças uma aprendizagem em relação a diferentes aspectos como o conhecimento sobre as diferenças culturais, sobre os esportes, sobre alguns símbolos e significados existentes nas Olimpíadas.

Em relação à participação das professoras de sala neste projeto, pôde-se observar que apenas uma das turmas, a turma H, não integrou o tema em sala de aula, por questões de interesse das professoras. Neste ponto podemos verificar que, assim como afirma Ayoub (2001), esta prática de atuação individual entre estas professoras e o resto do grupo de profissionais, principalmente os monitores de Educação Física, não é adequada para o aprendizado da criança, pois pode causar para a esta um conhecimento fragmentado. Enquanto foi transmitido às outras turmas um conhecimento globalizado, (no sentido de que professores e monitores trabalhavam um mesmo tema) o qual possibilitaria às crianças criarem relação entre as aulas dos diferentes profissionais. Para a turma H pode se dizer que o aprendizado, como afirma Ayoub (2001), continuou a ser proposto de modo fragmentado, pois os temas e abordagens em sala de aula não possuíam relação com o tema abordado nas aulas de Educação Física.

Com exceção da turma H, cujas professoras não se propuseram a desenvolver trabalhos relacionados ao tema, podemos constatar que este trabalho foi bem realizado pela maioria dos profissionais envolvidos. O que se percebe, entre as atuações destas professoras de sala, são diferenças no grau de atuação, uma vez que algumas professoras conseguiram desenvolver projetos diversos, abrangendo vários aspectos em relação ao tema, como foi o caso

das turmas B, C e F, enquanto as outras desenvolveram números menores de projetos ou projetos únicos, mas obtendo certa profundidade.

No entanto percebe-se um fato importante em relação a esta instituição, cada turma possui duas professoras, uma por período, o que implica em uma atenção recíproca entre as professoras a respeito do conteúdo apresentado às crianças. No PPP verificou-se que cinco das oito turmas tiveram suas propostas construídas de forma individual pelas professoras.

Neste contexto de relações entre as professoras de mesma turma nota-se a existência de dois rumos a serem seguidos por estas, no qual o primeiro é a opção de trabalho em conjunto, em que ocorre uma definição em relação às atividades a serem desenvolvidas por cada uma, como se verificou nas propostas construídas em duplas pelas professoras das turmas B, F, e G. No segundo, ocorre uma independência recíproca entre algumas duplas na construção da proposta, que é o caso das turmas A, C, D, E e H. Este segundo pode indicar uma atuação independente. No momento em que se entende que o trabalho é melhor realizado quando o grupo todo está integrado é importante que ela de fato ocorra entre todos, pois trata-se da aprendizagem e desenvolvimento da criança.

Embora as propostas construídas individualmente poderiam indicar a realização de atividades individuais notou-se que com exceção da turma H, para esta proposta houve atuação integrada entre as professoras de sala, o que não indica que isto tenha ocorrido durante todo o ano.

Dada esta importância para a integração entre os profissionais atuantes na educação infantil, percebe-se que, assim como afirmam as autoras Ayoub (2001) e Sayão (2000), entre outros utilizados como referências para a pesquisa, esta ocorrência se caracteriza de forma efetiva em relação aos resultados obtidos. Ayoub (2001) afirma que quando esta integração não ocorre, pode acarretar para a criança um conhecimento fragmentado, que é o caso das turmas da “Borboleta” e da “Aranha” (no PRODECAD) e a turma H (na EMEI). Fator este que não foi analisado nesta pesquisa pois se pautou basicamente na relação entre os profissionais e não em uma comparação entre as turmas que receberam o conhecimento integrado pelos profissionais envolvidos e as que não o receberam.

As atividades desenvolvidas pelo grupo de profissionais possuem características interdisciplinares, pois podem ser aplicadas por ambas as áreas envolvidas, de modo que a realização destas, pelos professores de sala e de Educação Física (inclui-se os

monitores) ocorreu de modo complementar, transmitindo maior significado para o aprendizado da criança.

Analisando os dados encontrados no RCNEI em relação ao desenvolvimento da criança, é possível afirmar a importância da Educação Física no ambiente da educação infantil. Isto se dá pelo fato de que alguns autores como Tani (2001), entendem que a Educação Física possui como elemento principal, o movimento, este que também é bastante valorizado pelo RCNEI.

Um dos principais elementos em que se baseia o RCNEI configura-se no desenvolvimento de habilidades físicas. Com este foco no desenvolvimento motor, a Educação Física se apresenta como componente importante para a formação da criança, pois promove habilidades básicas que influenciam no desenvolvimento motor. Assim a atividade motora pode ser caracterizada como um estímulo ao desenvolvimento (DE MARCO, 2006). O desenvolvimento motor foi um dos principais fatores estimulados pelos professores e também monitores de Educação Física durante o período reservado ao tema Olimpíadas. Fato que se verifica a partir das atividades motoras realizadas baseadas nas modalidades dos jogos olímpicos.

O movimento não é abordado, pela Educação Física, apenas em sua característica mínima de deslocamento no espaço, mas sim como uma forma de expressão e comunicação com o meio. Deste modo é importante, como afirma Soares et al (1992), compreender a Educação Física sob um conceito de cultura corporal.

A realização deste programa, pelos professores e monitores de Educação Física, se pautou no ensino, não apenas do movimento em si, mas, principalmente no significado obtido em cada atividade, e quais efeitos causariam em meio ao contexto social de cada criança. Assim desenvolvendo também não apenas as habilidades motoras presentes nas atividades, mas também todo o conhecimento que foi adquirido em relação ao tema geral, no caso Olimpíadas, foi bastante relevante no processo de aprendizagem da criança. Tratou-se de considerar, o seu histórico bem como o conhecimento já obtido por ela durante sua vida (neste caso em relação às Olimpíadas), no que diz respeito à forma como foram desenvolvidas as atividades, utilizando o faz de conta, jogos e brincadeiras. Este processo de ensino, no qual se utiliza o jogo e o brinquedo é defendido por Soares et al (1992), Kishimoto (2007), Huizinga (2004) e Brougère (1998). Algumas das atividades realizadas já faziam parte do cotidiano das crianças, deste modo

serviram de base para a implantação de um novo conhecimento que posteriormente seria incorporado pelas mesmas.

Estes fatores nos levam a entender que existe sim um lugar para a Educação Física em meio à educação infantil

Em relação ao conteúdo da Educação Física, observa-se que esta proposta vai além do padrão convencional criticado por muitos autores da área. Neste estudo verifica-se que a Educação Física é vista não apenas como momento para brincar, se divertir ou movimentar-se. O tema aplicado possibilita o desenvolvimento em vários aspectos, como os jogos e brincadeiras que foram realizados nas aulas, conceito defendido pelos autores Huizinga (2004) e Brougère (1998). O aspecto sócio-cultural pode ser contemplado em todos os momentos, durante as brincadeiras ou mesmo conversas em aula implantando novos conhecimentos, levando em conta o conhecimento já adquirido pelas crianças, no qual está de acordo com as opiniões de Mattos (2006), Oliveira (2003) Metzner (2006).

A realização dos jogos PEFEFIM pôde proporcionar para a criança uma grande brincadeira, pois estas puderam se inserir no mundo dos adultos por meio das Olimpíadas, um evento real, mas que possibilita, por meio de seus significados, uma apropriação e reprodução desta situação por parte da criança, participando das mesmas atividades que os atletas reais olímpicos, recebendo medalhas, subordinadas às mesmas regras, entre outras semelhanças. Este evento de acordo com Vygotsky (1989), por meio da brincadeira possibilitou o desenvolvimento da criança. Esta atividade (PEFEFIM) não se resume em uma busca pelo desenvolvimento de habilidades motoras, mas principalmente pelo seu caráter lúdico. Neste sentido pode-se dizer que as crianças brincaram de ir para as Olimpíadas, e esta brincadeira pôde compreender muitos elementos que envolvem este tema.

Considerações finais

Refletir sobre o papel do professor em si, é uma tarefa relativamente fácil, quando se busca definições teóricas para seu trabalho. O professor competente possui um conhecimento claro sobre sua ação política em formar cidadãos que se constituem em sujeitos do processo de aprendizagem.

Todavia, quando se trata de influenciar a formação e aprendizagem de crianças, deve-se ter a noção de política formadora mais desenvolvida. A atuação entre diversos professores (da mesma área de conhecimento, ou de áreas distintas), nem sempre se configura no melhor processo de aprendizagem para uma criança, uma vez que pode existir algum tipo de inconsistência entre o comprometimento destes profissionais em relação a um objetivo em comum, como visto em três turmas entre todas envolvidas na pesquisa, o que implica para a criança em um conhecimento fragmentado,

Uma turma de alunos representa o reflexo da figura de seu professor, ao passo que, quando profissionais de áreas diferentes atuam em um único grupo, o referencial deste grupo é composto pelo conjunto desses profissionais. Desta forma, é de responsabilidade de todos os professores fazer com que seus trabalhos sejam relevantes para o aprendizado da criança, de forma planejada, organizada e integrada.

A criança necessita de atividades diversificadas, assim, quanto maior as possibilidades oferecidas para as crianças, melhor será o seu desenvolvimento. Entretanto, atividades propostas por profissionais de diferentes áreas, de forma desconectada, podem prejudicar o assimilar das crianças em suas formações. O resultado é efetivamente positivo quando, no caso da Educação Física, por exemplo, as atividades realizadas são diretamente correlacionadas ao conhecimento obtido em sala de aula. Deste modo, o processo de aprendizagem da criança se constrói em caráter contextualizado, devido à atuação de ambos profissionais, professor de sala e professor de Educação Física, agir em conjunto em busca de um objetivo, por meio da realização de um único projeto integrado.

No presente estudo, onde se analisou uma proposta de trabalho conjunto entre profissionais da Educação Infantil e da Educação Física, tendo como objetivo comum desenvolver nas crianças conhecimentos relacionados aos Jogos Olímpicos da China, em 2008,

verificou-se que, em sua maioria, os profissionais educadores das diferentes áreas, se empenharam para o desenvolvimento do trabalho proposto. A partir do acompanhamento das atividades que envolveram crianças das instituições EMEI Maria Célia Pereira e PRODECAD, foi possível constatar que a inserção da Educação Física no ambiente do ensino infantil teve contribuição efetiva para o desenvolvimento da criança. Pode-se verificar que a contribuição se deu não apenas em relação ao movimento em si, mas também nos aspectos dos jogos e brincadeiras, os quais estão inseridos no contexto da ludicidade, da expressão corporal e da socialização possibilitada pela interação com o meio e com outros indivíduos. Considera-se que tal efetividade somente é possível de ocorrer quando há empenho no desenvolvimento de um trabalho organizado em grupo, de forma integrada, e que vise um objetivo comum fundamental, o desenvolvimento integral da criança.

Apesar de esta proposta ser bem aceita pela maioria dos profissionais envolvidos percebe-se a necessidade de conscientização, por parte dos professores de ambas as áreas estudadas, sobre a importância do trabalho integrado para o aprendizado da criança, tendo em vista que três das treze turmas envolvidas não realizaram a proposta por parte das professoras de sala.

No caso do PRODECAD, propõe-se que no momento da formulação do PPP haja a participação dos professores para definir o seu planejamento anual, e que este possua características comuns a serem desenvolvidas pelos professores de sala e de Educação Física de forma integrada favorecendo assim o desenvolvimento da criança.

Na EMEI, onde já existe a participação das professoras na construção do PPP, propõe-se que cada dupla faça sua proposta em conjunto. Como não há a participação dos monitores de Educação Física na construção do PPP, seria interessante que estes tomassem conhecimento sobre o planejamento de cada turma, e também sobre as atividades que são realizadas em sala, para que deste modo seu trabalho possa ser integrado, fato que também deve ocorrer por parte das professoras em sala, em benefício do aprendizado da criança.

Referências

ARANTES, M. M. **Educação Física na educação infantil**: concepções práticas de professores. Dissertação (Mestrado)- Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

AYOUB, E. Reflexões sobre a Educação Física na Educação Infantil. São Paulo, **Rev. paul. Educ. Fís.**, supl.4, p.53-60, 2001.

BARBANTI, V. J. **Dicionário de Educação Física e esporte**. 2.ed. Barueri: Manole, 2003.

BRACHT, V. As ciências do esporte no Brasil: uma avaliação crítica. In: FERREIRA NETO, A.; GOELLNER, S. V. (Orgs.). **As ciências do esporte no Brasil**. Campinas: Autores Associados, p 29- 49, 1995.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 4.024, de 20/12/1961.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 5.692, de 11/08/1971.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**: 1988. São Paulo, IMESP, 1988.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei Federal n. 8.069 de 13/07/1990.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394, de 20/12/1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Referenciais Curriculares nacionais para a educação infantil**. Vol. 1, 2 e 3. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília: MEC, SEB, 2006.32 p.

BROUGÈRE, G. **Jogo e educação. Artes Médicas.** Porto Alegre. 1998

CAILLOIS, R. **Os jogos e os homens.** Lisboa, Cotovia, 1990.

CARVALHO, L. M. D. G. **As atividades lúdicas e a criança com paralisia cerebral: o jogo, o brinquedo e a brincadeira no cotidiano da criança e da família.** Dissertação (Mestrado)- Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

CERISARA, A. B. A produção acadêmica na área da educação infantil a partir da análise de pareceres sobre o Referencial Nacional da Educação Infantil: primeiras aproximações. In: FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. (Orgs.). **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios.** Campinas: Autores Associados, 1999.

DE MARCO, A. Educação Física e desenvolvimento humano. In: DE MARCO, A. (Org.) **Educação Física: Cultura e Sociedade.** Campinas, Papirus, 2006.

DUARTE, C. R. **Dossiê - PRODECAD.** Campinas. 2008

FACHIN, O. Fundamentos de metodologia. 3.ed. São Paulo.

FERRAZ, O. L. **Educação Física na educação infantil e o referencial curricular nacional: significado para os professores.** Tese (doutorado)- Faculdade de Educação de Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

FREIRE, J. B. **Educação Física de Corpo Inteiro: teoria e prática da Educação Física.** 4.ed. São Paulo: Scipione, 1994.

GARAGNANI, A. Conteúdo curricular para crianças de dois a três anos: teoria e prática. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

GRANDINI, M.R. **Projeto Pedagógico: EMEI “Maria Célia Pereira”.** Campinas. 2008.

HUIZINGA, J. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura.** São Paulo: Perspectiva, 2004.

KISHIMOTO, T. M. O jogo e a educação infantil. In:_____. **Jogo, Brinquedo Brincadeira e a educação**. 10.ed. São Paulo: Cortez, 2007.

KUHLMANN Jr., M. Educando a Infância. In: Lopes, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (Orgs). **500 anos de educação no Brasil**. 2.ed. Belo Horizonte: Autentica, 2000.

LÓPES, M. P. M. **A Educação Física na educação infantil do município de São Paulo**: Necessária à formação e capacitação da criança. Dissertação (Mestrado)- Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

MARCONI, M. A. **técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. 4.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MATTOS, M. G.; NEIRA, M. G. **Educação Física Infantil**: construindo o movimento na escola. 6.ed. São Paulo: Phorte, 2006.

METZNER, A. C. A Educação Física na Educação Infantil: Uma breve reflexão. **Revista Hispeci & Lema**, São Paulo, vol. 9, 2006.

MORAES. L. G. G. D. **Creche e EMEI**: encontro ou confronto. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005

NETO, Carlos. **Desenvolvimento da Motricidade e as “Culturas de infância”**. Universidade Técnica de Lisboa, 2005.

OLIVEIRA, N. R. C. D. **Concepção de infância na Educação Física brasileira**: primeiras aproximações. Dissertação (Mestrado)- Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

OLIVEIRA. P. S. **Brinquedo e indústria cultural**. Petrópolis: Vozes. 1986. Apud. CARVALHO, L. M. D. G. **As atividades lúdicas e a criança com paralisia cerebral**: o jogo, o brinquedo e a brincadeira no cotidiano da criança e da família. Dissertação (Mestrado)- Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

SAYÃO, D. **Infância, Educação Física e Educação Infantil**. Florianópolis, 2000.

SILVA, A. S. Educação e assistência: Direitos de uma mesma criança. **Revista Pro-Posições** - Vol. 10 N° 1 p. 40-53. 1999.

SOARES, A. F. Os Projetos de Ensino e a Educação Física na educação infantil. **Revista Pensar a Prática**, UFG, Vol. 05, 2002.

SOARES et. AL. **Metodologia do ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

TANI, G. Educação Física na educação Infantil: Pesquisa e Produção do conhecimento. **Rev. Paul. Educ. Fís.** São Paulo, supl.4, p 110-15, 2001

VIEIRA, L. M. F. A formação do profissional da educação infantil no Brasil no contexto da legislação, das políticas e da realidade do atendimento. **Revista Pro-Posições** - Vol. 10 N° 1 p. 28-39. 1999.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes. 1989.

Apêndice

Apêndice A: Termo de consentimento livre e esclarecido

RESPONSÁVEL PELO PROJETO: Prof. Dr. Ademir de Marco

GRADUANDA: Márcia Dos Santos Carvalho

Projeto:

PEFEFIM: os jogos da FEF/Unicamp para os alunos da EMEI “Maria Célia Pereira” e do PRODECAD/UNICAMP: uma experiência de integração da Educação Física com a Educação Infantil.

LOCAL DO DESENVOLVIMENTO DO PROJETO: Faculdade de Educação Física (UNICAMP)

Eu, _____,
 _____ anos de idade, RG _____, residente à Rua
 (Av.) _____, voluntariamente
 concordo em participar do projeto de pesquisa acima mencionado, que será detalhado a seguir, e
 sabendo que para sua realização as despesas monetárias serão de responsabilidade da
 instituição/pesquisadores, portanto minha participação não incorrerá em gastos financeiros de
 minha parte, estou ciente também que não terei nenhuma vantagem financeira por participar
 desta pesquisa.

É de meu conhecimento que este projeto será desenvolvido em caráter trabalho de
 conclusão de curso e objetiva Organizar e desenvolver “Jogos PEFEFIM” em alusão aos Jogos
 Olímpicos, a fim de demonstrar, a importância e o significado pedagógico da ação do professor
 de Educação Física, com o projeto pedagógico na Educação Infantil.

Estou ciente, de que, haverá reuniões com finalidade de organizar o projeto PEFEFIM, e
 que participarei destas.

Estou ciente de que algumas aulas ministradas por mim serão monitoradas.

Estou ciente ainda, de que, as informações sobre caráter pessoal serão mantidas em sigilo. As informações assim obtidas, não possuirão utilidade para fins de pesquisa científica, com a minha privacidade sendo sempre resguardada acima de tudo.

Li e entendi as informações precedentes, sendo que eu e os responsáveis pelo projeto já discutimos todos os riscos e benefícios decorrentes deste, onde as dúvidas futuras que possam vir a ocorrer poderão ser prontamente esclarecidas.

Comprometo-me, na medida das minhas possibilidades, prosseguir com o programa até a sua finalização, visando colaborar para um bom desempenho do trabalho científico dos responsáveis por este projeto.

Informo ainda, que foi esclarecido, caso eu desista do estudo não sofrerei represálias.

Fui informado (a) que caso necessário poderei contatar a Secretaria do Comitê de Ética da UNICAMP pelo telefone 19-3521-8936.

Campinas, ____ de _____ de 2008.

Sr (a). Voluntário (a)

Márcia dos Santos Carvalho
Fone, 9202-6138

Prof. Dr. Ademir de Marco
Fone: (19) 3521-6618
Departamento de Educação Motora
Faculdade de Educação Física – Unicamp.

FACULDADE DE CIÊNCIAS MÉDICAS - COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA
Caixa Postal 6111 - 13083-970 Campinas, SP
Fone: (019) 3521-8936 - cep@fcm.unicamp.br

Apêndice B: Termo de consentimento livre e esclarecido para os pais ou responsáveis

RESPONSÁVEL PELO PROJETO: Prof. Dr. Ademir de Marco

GRADUANDA: Márcia Dos Santos Carvalho

Projeto:

PEFEFIM: os jogos da FEF/Unicamp para os alunos da EMEI “Maria Célia Pereira” e do PRODECAD/UNICAMP: uma experiência de integração da Educação Física com a Educação Infantil.

Essas informações estão sendo fornecidas visando obter sua autorização para a participação voluntária de seu filho ou de sua filha nesse estudo, que tem o objetivo de promover a integração da educação física com a Educação Infantil, por meio de atividades a serem realizadas durante aulas de Educação Física na EMEI “Professora Maria Célia Pereira” e no Programa de Integração e Desenvolvimento da Criança e do Adolescente - Prodecad, com uma sessão semanal. O estudo inclui também, a realização dos Jogos PEFEFIM, em alusão aos Jogos Olímpicos de Pequim, programados para o dia 26 de junho de 2008, nas dependências da Faculdade de Educação Física da Unicamp, com o desenvolvimento de três modalidades, atletismo, ginástica e badminton.

Se houver qualquer dúvida em relação a este estudo, você deve procurar o Profº Drº Ademir De Marco (responsável pela orientação deste estudo), telefone (19) 3521-6618 ou (19) 9798-6778. Denúncias de qualquer natureza poderão ser efetuadas pelo telefone do Comitê de Ética em Pesquisa da Unicamp (19) 3521-8936.

Será mantido o anonimato das crianças e da família, por meio da utilização de número substituindo o nome da criança. Estes dados terão utilização restrita ao espaço acadêmico para a orientação dos alunos de graduação em Educação Física. Os pais ou responsáveis poderão desistir desta autorização para a participação de seus filhos (as) nesse estudo a qualquer momento. Os riscos pela participação neste estudo, são inerentes às atividades diárias que a criança normalmente desenvolve no espaço escolar, ou seja, estará realizando deslocamentos nos espaços internos da escola. Assim não haverá riscos adicionais, além daqueles que normalmente estão presentes no dia a dia da criança, como quedas, tropeços, esbarrões ou pequenos cortes. Nestes casos, de pequenos ferimentos, como é procedimento rotineiro da Coordenação do Prodecad e da

EMEI Professora “Maria Célia Pereira”, as crianças serão encaminhadas para o Pronto Socorro do HC/Unicamp, localizado aproximadamente a 40 metros das escolas.

A participação de seu filho ou de sua filha nesta pesquisa, não lhe acarretará despesas adicionais, uma vez que todas as atividades serão realizadas dentro durante o período de permanência da criança no Prodecad ou na EMEI, não implicando, portanto, em deslocamentos extras para a escola. Não sendo necessária, a compra de qualquer material ou equipamento, a criança deverá utilizar roupas e calçados que normalmente usa para as aulas. Ainda que esta pesquisa não tenha grandes custos financeiros, as despesas decorrentes com materiais de consumo para as aulas e de transporte dos pesquisadores, serão de própria responsabilidade destes.

Acredito ter sido suficientemente esclarecido a respeito das informações que foram lidas para mim, descrevendo o estudo que visa promover a integração da educação física na educação infantil, por meios de aulas das quais meu filho ou minha filha, participa.

Eu discuti com _____, sobre minha decisão em autorizar meu (minha) filho (a), a participar nesse estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, seus desconfortos e riscos, as garantias de anonimato e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas e que tenho garantia do acesso aos recursos quando necessário. Concordo voluntariamente em permitir que meu (minha) filho (a) participe deste estudo e posso retirar meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades, prejuízos ou perdas de quaisquer benefícios que eu possa ter adquirido nesse serviço.

Assinatura do voluntário

Data / /

Assinatura da testemunha

Data / /

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste voluntário para participação neste estudo.

Prof. Dr. ADEMIR DE MARCO

Aluna; Márcia dos Santos Carvalho – RA 034445

Data / /