

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

KARINA GYOTOKU

**EDUCAÇÃO FÍSICA NA
EDUCAÇÃO INFANTIL: uma
prática regida por quem?**

**CAMPINAS
2007**

KARINA GYOTOKU

**EDUCAÇÃO FÍSICA NA
EDUCAÇÃO INFANTIL: uma
prática regida por quem?**

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

Orientadora: Elaine Prodócimo

**CAMPINAS
2007**

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA
PELA BIBLIOTECA FEF – UNICAMP**

G998e Gytoku, Karina.
Educação física na educação infantil: uma pratica regida por quem? /
Karina Gytoku. – Campinas, SP: [s.n.], 2007.

Orientador(a): Elaine Prodócimo.
Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Faculdade de
Educação Física, Universidade Estadual de Campinas.

1. Educação Física escolar. 2. Educação infantil. I. Prodócimo, Elaine.
II. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física. III.
Título.

asm/fef

KARINA GYOTOKU

**EDUCAÇÃO FÍSICA NA
EDUCAÇÃO INFANTIL: uma
prática regida por quem?**

Este exemplar corresponde à redação final do Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) defendido por Karina Gyotoku e aprovado pela Comissão julgadora em: 22/11/2007.

Prof^a. Dr^a. Elaine Prodócimo
Orientadora

Prof^a. Dr^a. Helena Altmann
Banca Examinadora

**CAMPINAS
2007**

Dedicatória

Dedico este trabalho aos meus irmãos Renato e Rogério. Simplesmente por me fazerem rir.

Agradecimentos

Primeiramente, agradeço aos meus pais, Koiti e Emiko. Não há palavras que expressem minha eterna gratidão, admiração e meu amor incondicional por eles.

Agradeço também aos meus irmãos, Renato e Rogério, que apesar de já constarem na minha dedicatória, falar deles é sempre motivo de muito orgulho.

Ao meu namorado e amigo de todas as horas, Diogo, minha sincera gratidão pela manifestação de afeto, companheirismo e amor verdadeiro. Muito obrigada pela compreensão e paciência inigualável.

Gostaria de agradecer também a todos os amigos por compartilharem comigo momentos de alegria e aprendizado de maneira única e especial. Em especial, Melzinho, sem o qual, este trabalho seria muito mais difícil.

Não poderia deixar de destacar minhas amigas Polly, Nati e Cris. Nossa união faz inveja a qualquer "cardume".

Agradeço a todos os professores e funcionários da Unicamp que, direta ou indiretamente, participaram da minha formação. À Andréia e Dulce, muito obrigada pela disponibilidade em solucionar as infindáveis dúvidas sobre as normas deste trabalho.

Agradeço também a todos os alunos e profissionais da academia Equilíbrio, pelo companheirismo e pela oportunidade de exercer a profissão que amo.

Por fim, agradeço imensamente a minha orientadora, Prof^ª. Dr^ª. Elaine Prodócimo, pela confiança, dedicação, conselhos, amizade e compreensão ao longo desse trabalho e dos anos de graduação. Obrigada por sempre me acolher com seu sorriso encantador.

GYOTOKU, Karina. **Educação Física na Educação Infantil: uma prática regida por quem?** 2007. 103f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

RESUMO

Pensar a presença da Educação Física (EF) na Educação Infantil (EI) é sempre algo instigante e desafiador, principalmente no que diz respeito aos profissionais que atuam nas instituições de ensino infantil e desenvolvem este trabalho. Ao considerarmos a rede pública municipal de ensino, esta questão é ainda mais acentuada. Raramente a disciplina de EF consta no quadro de horários da escola e, quando presente, em sua maioria não é ministrada pelo profissional com formação específica para tal. Trata-se de um tema muito polêmico, o qual tem gerado muitas discussões no sentido de defender, ou não, a presença do professor de EF nestes espaços. Verificamos então, que esse debate vem se intensificando desde a publicação da LDB (9.394/96). Embora a disciplina conste neste documento como exigência, não há especificação sobre o profissional que deva oferecê-la. Diante desta situação, nossa pesquisa teve a intenção de analisar a importância do profissional de EF nas escolas de EI da rede pública municipal de Campinas (EMEIs), sob o ponto de vista das professoras que atuam nestas instituições e também segundo a opinião dos alunos formandos em licenciatura do curso de EF sobre sua formação nesse campo. A abordagem utilizada para realização deste estudo foi a Pesquisa Qualitativa, cuja característica mais significativa é o conteúdo interpretativo. Além da revisão bibliográfica, elaboramos questionários, que foram distribuídos para as professoras das EMEIs e para os alunos de licenciatura da faculdade de EF no último ano de graduação. Através deste material foi possível analisar a concepção das professoras sobre a EF na EI, bem como o ponto de vista dos formandos de EF sobre sua atuação nestes espaços. Constatamos que todos os formandos pesquisados apontam para a importância da EF, mas os alunos manifestam sua pouca formação para atuar com este público e reconhecem a dificuldade em trabalhar com esta faixa etária. A partir daí, identificamos a necessidade de uma readequação curricular nas faculdades de EF, a fim de que possam oferecer uma formação satisfatória ao aluno que trabalhará com crianças pequenas. Por outro lado, do ponto de vista das professoras que trabalham nas EMEIs, a maior parte delas relataram não sentir dificuldade em orientar as atividades físicas com os alunos. Apesar de elas terem manifestado esta situação, vale destacar nossa reflexão acerca deste diagnóstico: A formação profissional destas professoras permite que estas possam desenvolver os conteúdos da EF da forma como eles realmente devem ser apresentados?

Palavras-Chaves: Educação Física escolar; Educação Infantil.

GYOTOKU, Karina. **Physical Education in Childhood Education: a practice governed by whom?** 2007. 103f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

ABSTRACT

Thinking about the presence of Physical Education (PE) in Childhood Education (CE) is always something instigative and challenging, especially with regards to professionals who serve institutions of children education and develop this work. Taking into account the public network of municipal education, this issue is even more pronounced. Rarely is the discipline of PE present in the school schedules and, when it is, the majority (of which) is not provided by professionals with specific training. This is highly controversial issue, which has provoked many discussions in order to defend, or not, the presence of the PE teacher in these areas. Thereafter we verify that this debate has been intensified since the publication of the LDB – Brazilian Education Basic Tenets Law (9.394/96). While the discipline is required, according to the document, there is no specification on the professional who must provide it. Given this situation, our research has the intention to consider the importance of the professional of PE on schools of CE from public network municipal of Campinas (EMEI), from the point of view of teachers who serve in these institutions and as well as according to the opinion of the students trainees in the course of PE degree on their training in this area. The approach used to conduct this study was the Qualitative Research, whose most significant feature is the content interpretation. In addition to the literature review, we draw up questionnaires, which were distributed to the teachers of EMEIs and for the students of the college graduation of PE in the last year of graduation. Through this material was possible to analyze the conception of the teachers about PE in CE, and the point of view of the trainees of PE on its performance in these areas. We have realized that although all surveyed draw attention to the importance of PE, but the students express their little training to act with this public and recognize the difficulty in working with this age group. Therefore, we identified the need for a curriculum re-adequacy in colleges of PE, in order to be offered a satisfactory training to students who will work with young children. Furthermore, from the point of view of teachers working in EMEIs, the majority reported not have difficulty in guiding physical activities with students. Despite having expressed this, its important to highlight our concerns about this diagnosis: Does the professional formation of these teachers enable them to develop the contents of PE in the way they really should be presented?

Keywords: School Physical Education; Childhood Education

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice I – Questionário para os formandos em Licenciatura do curso de Educação Física.....	93
Apêndice II – Questionário para as Pedagogas.....	97
Apêndice III – Declaração de consentimento livre e esclarecido para os formandos em Educação Física.....	101
Apêndice IV – Declaração de consentimento livre e esclarecido para as Pedagogas.....	102
Apêndice V – Autorização para realização da pesquisa para as diretoras das EMEIs.....	103

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CEMEI	Creche e Escola Municipal de Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EF	Educação Física
EI	Educação Infantil
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
FEF	Faculdade de Educação Física
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
RCN	Referencial Curricular Nacional
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SEB	Secretaria de Educação Básica
SME	Secretaria Municipal de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

Apresentação	10
1. Introdução	13
2. Educação Infantil	17
2.1. Surgimento	17
2.2. Contexto Educacional Brasileiro	21
2.3. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil	25
3. Educação Física na Educação Infantil	29
4. Profissional de Educação Física	36
5. Interdisciplinaridade: Pedagogia e Educação Física	44
6. Metodologia	49
6.1. Sujeitos da pesquisa	50
6.2. Escolha da rede pública municipal	54
6.3 Procedimento de coleta	54
6.4 Organização e análise de dados	57
7. Análise e discussão dos resultados	58
8. Considerações finais	83
Referências bibliográficas	87
Apêndices	92

Apresentação

Quatro de fevereiro de dois mil e quatro. Acredito que tenha sido um dos dias mais felizes da minha vida, se não o dia mais feliz. O resultado da minha aprovação no exame vestibular da UNICAMP estava disponível nos jornais e na internet. Indescritível. Talvez essa seja a melhor palavra para traduzir a emoção, o choro de alegria, a satisfação e o orgulho desta conquista que, por muitos e muitos anos foi almejada com a maior dedicação.

Apesar da opção pela faculdade de Educação Física ter sido detectada às vésperas do dia da inscrição para o vestibular, os quatro anos do curso de graduação na FEF me transmitiram toda a segurança de ter feito a melhor escolha. Uma certeza que não havia sido constatada no terceiro ano do ensino médio.

Ao ingressar a faculdade, uma nova realidade estava diante dos meus olhos. Tudo aquilo que eu estava vivendo parecia ser muito diferente do que havia se passado nos 17 anos de minha vida. O fato de eu ter deixado minha cidade, minha casa, meus amigos e familiares para iniciar uma nova etapa longe deles, porém perto de novas pessoas que estavam por cruzar o meu caminho, deixou transparecer um certo receio de levar essa novidade adiante.

Por outro lado, a vontade de concretizar o sonho de cursar a faculdade de Educação Física numa universidade conceituada e escolhida criteriosamente por mim, fazia crescer uma maturidade que ia muito além de qualquer sentimento de insegurança. Somado a isso, valiosos laços de amizade se formaram e transformaram as incertezas de prosseguir uma trajetória longe de casa em momentos prazerosos que me faziam esquecer a tão temida distância do *“lar doce lar”*.

Durante os anos de curso de graduação da faculdade, minhas idéias e planos em relação ao meu objetivo profissional seguiram uma trajetória tortuosa. Por vezes, tendiam a área ligada mais às ciências humanas, em outros momentos, identificava em mim uma vontade de aprofundar meus conhecimentos para melhor compreender a dimensão biológica do ser humano.

Nos primeiros anos, pensava em cursar a faculdade de Educação Física e, posteriormente, estender meus estudos para o curso de Psicologia. Desenvolver um trabalho, no qual eu pudesse atuar integrando estas duas áreas, me

fascinava. Embora ainda nessa época, não tivesse contato com o tema que trata da dicotomia que separa corpo e mente, alvo de muitas discussões em disciplinas da FEF, minhas intenções profissionais já estavam direcionadas para um trabalho que considerasse a totalidade do ser humano.

No decorrer dos anos, este objetivo, inicialmente traçado ingenuamente e sem grandes pretensões, porém carregado de uma certeza e precisão, parecia se tornar cada vez mais nebuloso. Fui apresentada a novas disciplinas que despertaram em mim a curiosidade sobre os temas abordados ineditamente. Tive oportunidade de vivenciar novas práticas corporais, as quais nunca havia experimentado anteriormente. Algumas que, até aquele momento, só tinham sido presenciadas pela televisão. Conheci pessoas diferentes, algumas menos, outras com mais experiência na área do que eu, e que de alguma forma, contribuíram significativamente para minha formação.

Em decorrência disso, minhas idéias formuladas no primeiro ano se viram diante de um leque de possibilidades que parecia adquirir uma proporção cada vez maior ao longo dos anos. Curiosamente, tive a impressão de estar caminhando numa direção contrária: à medida que ia aproximando-me do término da graduação, meus objetivos pareciam se apresentar de forma menos clara.

Apesar disso, independentemente da área da Educação Física que eu fosse atuar, tinha em mente a certeza de cursar as duas modalidades oferecidas pela faculdade. Acredito que, tanto a Licenciatura, como o Bacharelado em Treinamento, sejam essenciais para que possamos de fato considerar que a nossa formação como profissional de Educação Física tenha sido efetivamente concretizada. Penso que a contribuição das duas modalidades juntas nos propicie uma prática mais coerente e consciente em qualquer ambiente que estivermos atuando.

A opção por cursar a Licenciatura primeiro esteve vinculada às sugestões de amigos veteranos na faculdade e até mesmo de alguns professores. Confesso que a Educação Física escolar nunca me chamou muito a atenção, porém reconheço e valorizo muito as contribuições valiosas das disciplinas oferecidas pela Licenciatura. Elas me trouxeram boas reflexões e discussões que ampliaram minha visão sobre a Educação Física, a escola e todos os elementos que as cercam. Através delas, pude identificar a grande complexidade envolvida numa aula de Educação Física e seu grande potencial formador.

Junto a esta constatação, as férias de julho do ano passado serviram como ponto de partida para a realização deste trabalho. Fui convidada a trabalhar numa escolinha particular de Educação Infantil neste período para suprir a falta dos funcionários que haviam entrado em férias. Apesar de esta contar com um profissional de Educação Física, ele era um dos funcionários que estava ausente. As atividades físicas então, eram ministradas pelas professoras de sala, que não tinham formação específica para tal. Essa experiência de um mês me levou a escolha do tema deste trabalho, pensando em investigar como essa realidade se manifesta na rede pública municipal de Educação Infantil, uma vez que nestas instituições a presença de um profissional de Educação Física é ainda mais rara.

Já neste último ano, através da disciplina de Estágio Supervisionado, tivemos a oportunidade de conviver, durante um ano inteiro, num ambiente escolar e verificar na prática como se dá o funcionamento de uma instituição educativa. Essa experiência foi extremamente enriquecedora. Pude presenciar, ao vivo e a cores, diversas situações, as quais haviam sido tratadas e discutidas em sala de aula na FEF e que me possibilitavam fazer interagir a teoria com a realidade.

Ainda neste mesmo ano, também tive a oportunidade de trabalhar numa academia de musculação e ginástica. O convívio com um público diferente daquele encontrado na escola, num espaço com uma outra proposta, me conduziu a um cenário que me permitia aproximar mais da área ligada ao Treinamento. Pude constatar, desta forma, que minha afinidade por esta área talvez fosse maior do que pela primeira.

Ao final do curso de Licenciatura, me sinto entusiasmada com a idéia de prosseguir meus estudos na área do Treinamento e, posteriormente, aprofundar meus conhecimentos nesta direção. Posso afirmar que minhas expectativas em relação ao curso foram muito diferentes das que eu carregava ao ingressar a faculdade, por desconhecer toda dimensão do conteúdo desenvolvido em um curso de Educação Física. Porém de forma alguma, as considero num patamar inferior. Ao contrário disso, minhas expectativas foram atingidas e ultrapassadas de forma surpreendente, inesperada e, principalmente, muito prazerosa.

1. Introdução

Os grandes progressos apresentados nos últimos anos pela área da Educação Física (EF) devido à busca da compreensão global do indivíduo e à produção de conhecimento são claramente perceptíveis. Apesar disso, ao se tratar da Educação Infantil (EI), o descaso com a EF ainda é bastante visível, principalmente nas escolas municipais e estaduais, nas quais raramente esta disciplina consta no quadro de horários. E quando presente, em sua maioria, não é ministrada por um professor de EF, sendo orientada pelas professoras¹.

Com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394 de 1996 – a reflexão e as discussões acerca da EF e a EF infantil intensificaram-se consideravelmente. A LDB dispõe que a “[...] educação física integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos”. (artigo 26, parágrafo 3º).

Mediante os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI) – um documento elaborado pelo Ministério da Educação (MEC) que integra a série de documentos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) – o poder público estabelece parâmetros de qualidade para elaboração, implementação e avaliação de programas na EI. Além disso, é sabido que neste documento consta o trabalho de EF, porém não se tem conhecimento do quanto seus fundamentos estão presentes nas práticas pedagógicas atuais.

Embora esta atividade conste na LDB e no Referencial Curricular Nacional (RCN) como exigência, não há especificação sobre o profissional que deva oferecê-la. Muitas vezes, é por conta disso que, nas instituições de EI, as professoras são encarregadas de orientar esta prática, sendo que não possuem formação específica para tanto. Segundo Gallardo (1998, p. 55), nota-se que “[...] quanto menor o educando, menor o nível de qualificação exigido do profissional”.

Algumas experiências vividas por colegas e por mim mesma parecem

¹ Utilizaremos o sujeito no feminino devido à presença predominante de mulheres do exercício dessa profissão.

demonstrar esta situação. O descaso com a área, não apenas pelos profissionais que atuam na área da educação, como pela sociedade em que estamos inseridos, nos leva a crer que não seja necessária uma formação para trabalhar a EF com as crianças pequenas.

Tal panorama, por sua vez, nos conduz a uma reflexão sobre as dificuldades no processo de formação profissional dos formandos em licenciatura dos cursos de EF, direcionadas às especificidades da criança de zero a seis. Frequentemente nos deparamos com diálogos entre colegas de faculdade que já atuam com o público infantil e que demonstram um certo descontentamento sobre a formação que lhes fora oferecida para trabalhar com este nível de ensino.

Identificamos um dos fatores que favorece ainda mais essa situação da não especificidade do profissional que orienta as atividades físicas, que “[...] diz respeito à ambigüidade e a indiferenciação dos conceitos de atividade física e de Educação Física” na EI (FERRAZ, 2001, p. 79). Esta discussão conceitual nos remete a questão da intencionalidade educacional que deveria estar presente nas aulas de EF e que, na maioria dos casos, passa despercebida.

Aproveitando este ponto que abordamos sobre a intencionalidade educacional, vale mencionar também um freqüente equívoco que ocorre em relação aos objetivos das aulas de EF escolar, não apenas na EI, como em outros níveis de ensino, as quais são permeadas pelo paradigma da aptidão física. Neste contexto, a EF é vista como a disciplina responsável por desenvolver, prioritariamente, o desenvolvimento de habilidades técnicas e o aprimoramento das aptidões físicas dos alunos, desconsiderando outras dimensões humanas que podem ser exploradas nestas aulas.

Portanto, diante deste quadro, da exigência da LDB e da necessidade das professoras de assumirem uma área que não é de seu inteiro conhecimento, acreditamos que seja interessante investigar a inserção do profissional de EF na EI, uma vez que considero sua participação no quadro docente extremamente importante. Partimos do princípio de que sua formação lhe permite estar ciente destas questões apresentadas acima, favorecendo uma atuação mais coerente e adequada com as propostas das aulas direcionadas à criança pequena.

Sentimos a necessidade de estudar mais a fundo esta situação e pretendemos buscar respostas para questões como: as professoras de EI percebem a importância do profissional de EF? E estas, por outro lado, se sentem capacitadas para trabalhar com esta faixa etária?

Além de saber a opinião das professoras sobre o assunto também pareceu-nos relevante analisar se os profissionais de EF, por sua vez, sentem-se preparados para atuar com este nível de ensino e reconhecem a importância do seu papel nas instituições de EI. Será que eles conseguem justificar a sua presença nestes espaços? Consideram que tiveram uma boa base para atuar com as crianças pequenas?

A reflexão sobre essas questões foi intensificada por uma situação com a qual me deparei durante o mês de julho de 2006, em que tive a oportunidade de trabalhar numa escola particular de educação infantil e que me conduziu a escolha desta problemática neste estudo. Por se tratar de um período de férias, alguns funcionários estavam ausentes e, por esse motivo, não atuei especificamente na minha área, mas sim como auxiliar das pedagogas.

Durante as atividades físicas que aconteciam no pátio e eram dirigidas pelas pedagogas, dei por falta de um profissional da área da EF. Logo fui informada por uma delas que os alunos contavam sim com aulas de educação física como uma disciplina curricular ministrada por um profissional da área, porém naquele mês o professor havia solicitado suas férias. O fato de ser um período de férias, em que as atividades estavam acontecendo de forma mais livre, sem tantas exigências, fizeram-nas desenvolver o conteúdo programático de seu colega de trabalho para substituí-lo. Tal situação me provocou um certo incômodo na medida em que percebi que o papel do professor de EF dentro daquela instituição poderia ser facilmente substituído pelo das pedagogas.

Embora a presença do profissional de EF seja até freqüente nas escolas particulares de EI, ao tratarmos da rede municipal de ensino infantil, raramente, este consta no quadro docente. Com base nesse ocorrido, pretendemos trazer reflexões acerca da prática pedagógica da EF nas Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs), nas quais, na maioria dos casos, se dá sem a devida fundamentação

teórica e por profissionais que não possuem a formação específica para exercer esta atividade. Além disso, objetivamos compreender como a EF, enquanto área de produção de saber, intervém na EI.

Portanto, restringindo a análise, procuraremos apresentar a importância do profissional da área da EF nas escolas municipais de EI, analisando o ponto de vista das pedagogas em relação à intervenção de um professor de EF nestas instituições e a reflexão dos próprios formandos de licenciatura do ano de 2007 do curso de EF sobre sua atuação nestes espaços.

2. Educação Infantil

2.1 Surgimento

As concepções de infância e os modelos de família construídos ao longo do processo de desenvolvimento das sociedades podem ser apontados como referências para a compreensão da trajetória das instituições de EI. Logo, é possível afirmar que a infância é uma categoria que está em constante e permanente processo de construção, muito distante de ser tratada como uma categoria estática.

No século XIX e início do século XX, a visão de infância e de família era completamente diferente da idéia que temos hoje sobre essas duas categorias. O sentimento de família, bem como o de infância é apontado como fenômeno recente na história da humanidade.

Segundo Kohan (2003), baseado nas teses centrais de Ariès (1978), durante a época medieval, não havia um sentimento ou consciência de “infância”. Ela representava apenas um período relativamente curto e frágil da vida, em que a pessoa não podia satisfazer por si mesma suas necessidades básicas. As crianças eram então, tratadas como adultos em miniatura.

A partir do século XVII, um novo sentimento com relação à infância começa a se desenvolver. A criança assume o centro das atenções dentro da instituição familiar. A família passa a organizar-se em torno das crianças e atribui a elas uma importância que até aquele momento era desconhecida.

No século XIX, com a Revolução Industrial, uma nova configuração da sociedade foi estabelecida tendo como base econômica os meios de produção capitalistas e, simultaneamente, houve uma mudança na estrutura familiar. Antes, a educação da criança se dava naturalmente através da convivência direta com adultos nas tarefas diárias, em que ela também participava e, portanto ia se apropriando dos saberes e da cultura de seu meio.

Conforme a sociedade foi se organizando de forma mais complexa,

essa educação que era atribuída à responsabilidade da família passa a ser pautada nos novos meios de produção. Ariès (1978) destaca o fato de que a família deixava de ocupar lugar de destaque na educação das crianças, sendo da escola a responsabilidade de formação destas.

Verifica-se, neste momento, uma migração das famílias para os grandes centros urbanos, onde se concentravam as melhores oportunidades de trabalho e as possibilidades de ascensão social. É neste cenário que

[...] a criança que antes não existia como um elemento em separado, passou a ser um fardo, pois não era produtiva e, portanto, não poderia participar desse mercado de trabalho. Ao mesmo tempo, necessitava de cuidados específicos, o que dificultava a dedicação das mulheres ao sistema produtivo. (GARAGNANI, 2004, p.17).

O novo papel desempenhado pela criança constituía-se como um problema e exigia que alguma solução fosse criada em nome da nova ordem econômica do mundo ocidental. Neste contexto, surge a EI em alguns países europeus como França e Itália, conforme aponta Mendonça (2006). Instituições educativas como as pré-escolas foram criadas, como modelos substitutos da família, com a finalidade de atender crianças com idade inferior a sete anos, considerada mínima para ingressar no ambiente escolar para atender os filhos de operários e operárias que passaram a necessitar de locais seguros para deixarem suas crianças enquanto trabalhavam.

Logo no início, essas instituições pautavam-se nas referências pedagógicas, que defendiam a importância da educação como uma maneira de proteger as crianças das más influências do mundo, como a exploração e a preguiça – características atribuídas aos pobres da época. Elas se diferenciavam de outros espaços educacionais pela proposta pedagógica específica para o público infantil, que já existia naquela época, pelas peculiaridades do perfil e da formação do profissional que trabalharia no local e, sobretudo, pela faixa etária das crianças. “Elas tinham que ter determinados atributos de conhecimento, de saber, de modo de relação com as famílias, com a comunidade”. (MENDONÇA, 2006). Identificamos nesta perspectiva uma educação voltada para moldar as crianças em sujeitos produtivos e adaptados ao meio social em que estavam inseridos.

Além disso, uma conotação assistencial e filantrópica também passa a

ser assumida pelas instituições de educação infantil devido à atenção que elas ofereciam às famílias que ali deixavam suas crianças para poderem cumprir sua jornada de trabalho, como foi mencionado anteriormente.

Neste cenário, as taxas de mortalidade infantil, desnutrição e acidentes domésticos apontaram índices elevados e outros segmentos da sociedade mobilizaram-se no sentido de contribuir para o cuidado com as crianças. “Criaram-se instituições cujos primeiros nomes são reveladores desta concepção de guarda das crianças: *garderie*, na França; *asili*, na Itália; *écoles gardiennes*, na Bélgica [...]”.(DIDONET, 2001 apud RECIFE, 2004, p. 17).

Assim como nos moldes europeus, no Brasil, o surgimento das instituições de EI teve na sua origem um modelo assistencialista e filantrópico, porém acrescido de outro fator: o atendimento às crianças abandonadas, órfãs e filhos de mães solteiras. Mães estas, que voltavam suas preocupações com o atendimento das necessidades básicas de suas crianças, ou seja, a guarda, a alimentação e a higiene, e não estavam atentas às questões relativas à educação. Esta situação nos permite identificar nos dias atuais a origem do caráter assistencialista que está impregnado nas instituições de educação infantil e nos traz discussões em torno da superação da dicotomia educação/assistência no trabalho com crianças de zero a seis anos.

A partir de meados do século XX, o atendimento à infância era dividido em duas abordagens distintas: Creches e Pré-Escolas. Apesar de percorrerem o mesmo trajeto das creches, no que se refere à história, as pré-escolas

[...] adotaram um caráter mais institucionalizado assimilando conceitos, ora **recreacionista** – ênfase na brincadeira sem compromisso - “*laissez-faire*”; ora **preparatória** para o ensino fundamental; ora **conteudista** – também ligado ao conceito de preparação ao ensino fundamental, estipulando conteúdos mínimos a serem transmitidos às crianças. (GARAGNANI, 2004, p. 18, grifo do autor).

Neste período, observamos uma intensificação dos progressos no campo da higiene infantil, médica e escolar, pela elaboração de projetos que tratavam do atendimento à criança. De acordo com Gallardo (1998), esse atendimento era apontado como solução dos problemas sociais e como forma de renovação da humanidade: necessidade de preparar a criança de hoje para ser o homem de amanhã e necessidade de fortalecimento do Estado. “O atendimento sistemático das crianças

significava uma possível utilização e capacitação destas em benefício do Estado, o qual se pretendia ser forte e autoritário”.

Vale ressaltar a questão da classe social, mencionada por Kuhlmann (1999), que interferia no atendimento diferenciado da criança. As chamadas pré-escolas foram extintas da década de 20, inspiradas nas teorias educacionais de Pestalozzi, Froebel, Maria Montessori, Decroly² para atender as crianças das classes mais favorecidas. Para as camadas médias e altas do ponto de vista sócio-econômico, havia a proposta dos jardins de infância como meio de preparação para a vida adulta. Para aqueles menos favorecidos economicamente, o serviço era realizado em instituições de guarda e cuidados, eminentemente filantrópicos, e sem um atendimento público de responsabilidade dos governos em qualquer das esferas administrativas. O objetivo, neste caso, era de controle social.

Nesta época, ampliaram-se órgãos de apoio à criança como o Instituto de Amparo à Criança, criado em 1899 e outros programas de apoio na área de saúde com objetivo de reduzir as altas taxas de mortalidade. Porém, a partir da década de 30, o Estado se viu diante da impossibilidade de atender a demanda da EI, em função das dificuldades orçamentárias. Assim, o atendimento permaneceu, porém de forma assistencial, como prestação de favores, longe de ser reconhecido como um direito. Facilmente, percebemos uma aproximação desta realidade com a qual convivemos atualmente.

Em 1935, com o Manifesto dos Pioneiros da Educação³, a criação de praças de jogos nas cidades, de parques infantis para atender as crianças das classes populares e de jardins de infância para os mais favorecidos economicamente, foi impulsionada, oferecendo inclusive cursos para a formação de professores que seriam responsáveis por tais crianças. Houve uma dinamização da procura de creches e parques infantis que atendiam as crianças em horário integral por operárias, empregadas domésticas, profissionais do comércio, funcionários públicos.

Na década de 60, órgãos como a Legião Brasileira de Assistência (LBA)

² Sobre estes autores, ver GARANHANI; MORO, 2000, p. 109-119.

³ O Manifesto dos Pioneiros da Educação defendia a escola pública e gratuita e entre outros pontos considerava a pré-escola como base do sistema escolar. Sobre este assunto, ver Dissertação de Mestrado de CABRAL, 2005.

e a Fundação Nacional do Bem Estar (FUNABEM) continuavam a desenvolver ações em creches e pré-escolas, com o cunho assistencialista, às crianças carentes. Ainda nesse período, uma ação de enfoque mais formal foi desenvolvida pelas instituições que assumiam a educação das crianças pequenas, devido à influência do tecnicismo na área de assistência social. Conceitos como carência e marginalização cultural e educação compensatória foram adotados. Houve também ênfase à estimulação precoce e ao preparo para a alfabetização como garantia de redução do fracasso escolar nas séries posteriores, mantendo ainda o caráter assistencialista de educação.

Ao analisar a evolução do processo de consolidação da educação infantil, percebemos que a infância passou a receber uma atenção diferenciada ao longo dos anos graças a uma série de fatores. A configuração de uma nova sociedade pautada em novos meios de produção, a luta dos movimentos sociais e o aprofundamento dos estudos nas várias áreas de conhecimento que reconhecem a criança como ser ativo e sujeito de direitos podem ser apontados como elementos que estruturaram uma nova concepção de infância e desencadearam numa preocupação em relação ao atendimento das crianças pequenas.

2.2 Contexto Educacional Brasileiro

De acordo com Mendonça (2006), a EI, hoje, pode ser entendida como a educação, baseada numa legislação nacional da área educacional e de outras áreas correlatas, que se passa em instituições específicas. Ela é destinada a uma faixa etária determinada e foi nomeada pela legislação educacional como creches. No caso da rede pública municipal, as CEMEIs (Creches e Escolas Municipais de Educação Infantil) atendem crianças de 0 a 3 anos e as EMEIs (Escolas Municipais de Educação Infantil), crianças de 4 a 6 anos de idade.

A LDB (9.394/96) in Meneses, (1988), concebe a EI de forma integrada para o atendimento de crianças de 0 à 6 anos de idade e pertencente a um único sistema de ensino – Secretaria Municipal de Educação (SME). Esta concepção

apresentada pela LDB é resultado do processo legal que teve como principais marcos a Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei Federal nº 8.069/90.

Foi neste período da década de 80 que as instituições educacionais relativas à educação da criança de zero a seis anos passaram a ser nomeadas como creches e pré-escolas. Identificamos uma série de mobilizações referentes aos movimentos sociais, aos movimentos feministas, ao aparecimento de novas idéias e ao surgimento de uma nova configuração da sociedade, destacando, sobretudo, o papel da mulher neste cenário. Sua inserção no mercado de trabalho desencadeou numa nova demanda com relação às necessidades da criança pequena, principalmente no que se refere à educação desta, como já foi tratado anteriormente. É nessa época então, que a criança passa a ser considerada, em um texto constitucional, como sujeito de direito à educação.

Há previsto pela Constituição de 1988 o atendimento gratuito em creches e pré-escolas para crianças de zero a seis anos, sendo definida claramente a responsabilidade do poder municipal com a colaboração técnica e financeira da União e do Estado (Constituição Federal 1988, art. 30, inciso VI). Vale destacar que isso não havia ocorrido em nenhuma legislação anterior. Com relação ao ECA, este é considerado pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) a legislação mais avançada no mundo no que se refere aos direitos dos brasileiros na faixa etária de sua abrangência. Neste documento, o que já estava apresentado na Constituição Federal é reafirmado, por considerar a criança e o adolescente como sujeitos de direitos, enfatizando desde o nascimento, o direito à vida, à educação, à saúde, à proteção, à liberdade, à convivência familiar e ao lazer.

Foi nesta mesma perspectiva que a LDB, também pela primeira vez na história das legislações brasileiras, proclamou a EI como direito das crianças de zero à seis anos e dever do Estado. Ou seja, todas as famílias que optarem por partilhar com o Estado a educação e o cuidado de seus filhos deverão ser contempladas com vagas em creches e pré-escolas públicas.

Ainda neste documento (LDB), outro aspecto que merece destaque refere-se a uma modificação do artigo 6º. Em agosto de 2006, foi realizada uma

solicitação de análise e pronunciamento quanto à correta interpretação das alterações promovidas na Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) pelas recentes Leis nº 11.114/2005, que altera o artigo 6º da LDB, estabelecendo que: “É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir dos seis anos de idade, no Ensino Fundamental”, e nº 11.274/2006, que altera o artigo 32 da LDB, determinando que “o Ensino Fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão [...]”.

Por se tratar de um tema recente, muitas escolas ainda não ampliaram o ensino fundamental para nove anos e aquelas que já implantaram este novo sistema vivenciam uma fase de adaptação deste processo. Para o ano letivo de 2007, todas as crianças com seis anos de idade completos até o início do ano letivo deveriam ser matriculadas no 1º ano do ensino fundamental de nove anos de duração. De acordo com as informações apresentadas pelo SEB (Secretaria de Educação Básica), tanto as escolas públicas como as privadas têm um prazo definido até 2010 para implantação do novo sistema.

De acordo com Cerisara (2002), com relação às profissionais da EI, a lei determina ainda que todas deverão até o final da década da educação ter formação em nível superior, podendo ser aceita formação em nível médio, na modalidade normal. Isto significa que, com a publicação da LDB, até o ano de 2007 todas as profissionais que atuam diretamente com crianças em creches e pré-escolas, sejam elas denominadas auxiliares de sala, pajens, auxiliares do desenvolvimento infantil, ou tenham qualquer outra denominação, passarão a ser consideradas professoras e deverão ter formação específica na área. É importante ressaltar o desafio que esta deliberação coloca uma vez que muitas dessas profissionais não possuem sequer o ensino fundamental.

Este cenário nos remete a uma interessante discussão conceitual que está presente nas dimensões do cuidar e educar. Acreditamos que, na EI, cuidar e educar sejam duas ações indissociáveis, uma vez que é inevitável pensar em desvincular os gestos do cuidar dos de educar. Há um “entendimento por parte dos profissionais de que qualquer atividade com a criança tem um sentido educativo, todas

as ações realizadas como troca de fraldas, dar o banho, alimentar, lavar as mãos, brincar, estimular a fala, o olhar de afetividade, etc.” (MISSASSI, 2006, p. 26).

A indissociabilidade destes termos acaba levando as pessoas a acreditarem que qualquer prática realizada na EI possa ocorrer sem devida fundamentação teórica, evidenciando a origem do caráter assistencialista que está impregnado nas instituições de EI. Isso justifica as dificuldades encontradas no processo de formação profissional para aquelas que desejam atuar nesta área.

Apesar disso, é sabido que o direito à EI ainda não está implementado completamente. Embora esse direito exista proclamado, há um longo caminho a ser percorrido para que de fato ela se concretize na prática. Esta constatação pode ser justificada com a realidade descrita por Mendonça (2006). Ela chama a atenção para o fato de que enquanto existirem crianças trancadas em casa para que os pais possam trabalhar, pessoas que não possuem formação básica ou profissionais que não são capacitados adequadamente para trabalhar com a criança de zero a seis anos e houver instituições de EI que se organizam de forma opressiva como ambiente de confinamento da infância, não é possível afirmar que o direito à EI exista plenamente nas práticas sociais da sociedade brasileira.

Diante deste quadro, somos obrigados a reconhecer que realmente a valorização dos profissionais que atuam nesse nível de ensino e a relação com a área da assistência social, que sempre esteve vinculada à educação infantil, são algumas das questões a serem resolvidas.

Não há dúvida de que, ao tratar das creches e das escolas de educação infantil, passamos a compreendê-las como instituições educacionais que integram os sistemas de ensino. Nesse contexto, vale ressaltar que a forma como isso se dá na prática dos sistemas, dos municípios e dos estados é uma questão ainda desafiante para a política nacional de educação. Isso se deve ao fato de que o Brasil possui nítidas diferenças entre estados, regiões e municípios, que são ainda mais evidenciadas pela sua vasta extensão territorial. A capacidade financeira dos municípios, por exemplo, é muito diferenciada e as fontes mais específicas de financiamento da educação infantil no Brasil ainda não são claramente definidas. Essa questão também foi identificada como um problema histórico na educação fundamental

brasileira, porém ainda permanece na EI.

Segundo Mendonça (2006), hoje, cada vez mais, a criança é vista como sujeito pertencente a uma categoria geracional que vem sofrendo, mais do que as outras categorias, um impacto das desigualdades sociais e da pobreza de uma maneira específica. O investimento da primeira infância, com programas consistentes e adequados de educação, de saúde e de assistência, possui um grande valor e garante o bem-estar, não apenas das crianças, como de toda a sociedade que caminha em busca relações mais igualitárias e justas.

Brevemente, gostaríamos de destacar também o crescimento da noção de direito da criança no plano internacional. A Declaração dos Direitos das Crianças (ONU – 1969), a Convenção dos Direitos das Crianças (ONU – 1989) e a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO – 1990) são três documentos de referência para o reconhecimento dos direitos da criança, reafirmando novamente a questão da “educação como dever do Estado e direito de todos desde o nascimento”. (RECIFE, 2004, p. 18).

Essas são as características mais fundamentais, hoje, da EI e, a partir delas, decorre uma série de conseqüências e implicações no trabalho com a criança, na questão dos profissionais, na elaboração de uma proposta pedagógica e na relação com a família, com a comunidade em que a criança está inserida.

2.3 Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

Dentro das reformas educacionais, não poderíamos deixar de destacar o RCNEI. Trata-se de um documento produzido pelo MEC que integra a série de documentos Parâmetros Curriculares Nacionais. Apesar deste documento ser considerado um possível avanço para área, que se diz especificamente para a EI, é preciso verificar até que ponto ele contempla o que é estabelecido. Um dos pontos a ser observado é em relação à garantia da especificidade defendida pelos educadores da área para o trabalho com crianças de zero a seis anos, em instituições educativas

como creches e escolas de EI, tanto da rede pública como da particular.

A versão final do RCNEI foi divulgada em outubro de 1998 e organizada em três volumes. São eles: *Introdução*; *Formação pessoal e social* e *Conhecimento do mundo*. O primeiro volume traz conceitos relevantes para a área, pois são princípios que permitem delimitar a especificidade da EI. A criança, o educar, o cuidar, o brincar, as relações creche-família, o professor de educação infantil, a organização do espaço e tempo e o projeto educativo são alguns dos elementos enfatizados nesta primeira parte. Além disso, a versão final deste volume tem

[...] como referência a criança e não o ensino fundamental, com ênfase na criança e em seus processos de constituição como ser humano em diferentes contextos sociais, suas culturas, suas capacidades intelectuais, artísticas, criativas, expressivas em vez de articulações institucionais que propõem uma transposição, de cima para baixo, dos chamados conteúdos escolares que acabam por submeter a creche e a pré-escola a uma configuração tipicamente escolar. (CERISARA, 2002, p. 336-337).

O segundo volume denominado *Formação pessoal e social* vislumbra os processos de construção da identidade e autonomia das crianças. Já o último volume contempla seis sub-eixos: música, movimento, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade e matemática. A organização desse volumes teve como base uma estrutura comum, a qual trata dos objetivos, conteúdos e orientações didáticas para o professor e referência de bibliografia.

Segundo Cerisara (2002), a maneira pela qual se dá a organização e o conteúdo trabalhado explicitam uma subordinação ao que é estabelecido para o ensino fundamental. Neste sentido, identificamos que as especificidades das crianças de zero a seis anos acabam perdendo seus moldes ao ficarem submetidas ao modelo escolar de trabalho.

As concepções presentes no RCNEI nos trazem reflexões acerca de questões colocadas pela área como, por exemplo, a finalidade educativa da EI, a caracterização das instituições voltadas para este nível de ensino, a sua relação com o ensino fundamental, a forma como a infância deve ser vivida pelas crianças, entre muitas outras. Isso nos mostra a complexidade do debate em torno da definição do trabalho a ser realizado com crianças pequenas.

A profundidade desta problemática abrange uma quantidade incomensurável de aspectos, que não foram tratados em sua totalidade neste documento. Se por um lado, a existência do RCNEI é considerada pelos profissionais da área um avanço no encaminhamento de uma Política Nacional de Educação Infantil, a leitura de sua última versão deixa transparecer o quanto foi prematura a elaboração deste e a necessidade de um amadurecimento da área.

Cerisara (1999, p. 44) acredita que

[...] 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 [...] 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.

O RCNEI pode servir como um material, entre muitos outros, para os profissionais que atuam na EI refletirem sobre o trabalho que realizam com seus alunos. Porém, vale lembrar que ele não é obrigatório. A instituição de ensino pode optar por fazê-lo, contudo ela não é obrigada a se submeter a ele.

Já as Diretrizes Curriculares Nacionais, apresentam-se como orientação nacional e devem ser seguidas obrigatoriamente por todas as instituições de EI. Elas estabelecem os fundamentos norteadores que devem ser respeitados pelas propostas pedagógicas das instituições de EI. São eles:

- A. *Princípios Éticos* da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao Bem Comum;
- B. *Princípios Políticos* dos Direitos e Deveres de Cidadania, do Exercício da Criticidade e do Respeito à Ordem Democrática;
- C. *Princípios Estéticos* da Sensibilidade, da Criatividade, da Ludicidade e da Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais.

Sem ir ao detalhe de cada ação como o RCNEI, os objetivos gerais das Diretrizes Curriculares Nacionais permitem

[...] incentivar e orientar projetos educacionais e pedagógicos, nos níveis mais

diretos de atuação, com objetivos relacionados à formação integral da criança, deixando um espaço para que os envolvidos na educação infantil – famílias, professoras e crianças assumam a autoria desses projetos. (CERISARA, 2002, p.339).

Para finalizar este capítulo, gostaríamos de salientar que o RCNEI aborda temas que apontam para a necessidade, indicada pelos educadores da área, de construção de um trabalho que contemple as especificidades e diversidades culturais das crianças.

Neste sentido, o trabalho que vem sendo desenvolvido nas instituições que atendem as crianças de zero a seis anos precisa ser revisto e reavaliado para que estes espaços possam ser caracterizados como verdadeiras instituições educativas, a partir de um compromisso sério de adultos com formação específica na área, possibilitando que as crianças ampliem seu repertório vivencial e cultural.

3. Educação Física na Educação Infantil

Pensar a Educação Física pressupõe pensar a escola como instituição historicamente situada e que vive hoje um rico e tenso processo de ressignificação de sua função política e social (LINHALES, 1999, p. 33).

A presença da EF e de seus professores na escola já podia ser observada desde o século XIX, sendo motivo de diálogos tensos e complexos devido às diferentes concepções de mundo, de educação e de ser humano que compõem o cotidiano da educação escolarizada.

Ao longo das décadas de 1980 e 1990, várias questões pedagógicas que se pautam na investigação da história desta disciplina, nos métodos e processo de ensino e aprendizagem, na formação dos professores e nas concepções de corpo, movimento e cultura, as quais fundamentam sua prática de ensino, foram destacadas e analisadas por professores de EF e ainda continuam presentes.

A presença da EF na escola, naquilo que apontam para a autonomia das instituições escolares na organização de seus projetos político-pedagógicos, sofreu uma desestabilização significativa em função dos ordenamentos legais promulgados para a educação escolar – a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, e as Diretrizes Curriculares Nacionais do Conselho Nacional de Educação, de 1997 e 1998.

Segundo Vago (1999, p. 24 apud DEBORTOLI et al., 2002, p. 96), a partir desta determinação, há uma exigência de que a presença da EF na escola seja “qualificada, sistematizada e realizada como parte indissociável da escolarização básica, considerando-se aí que ‘a escola tem uma dinâmica cultural específica e é nela que a educação física é constituída como disciplina’”. A EF deve ser considerada como área de conhecimento escolar e, portanto, sua legitimidade precisa ser reconhecida para além da questão da obrigatoriedade/legalidade, no sentido de apresentar suas grandes contribuições para a educação escolar.

Infelizmente, ainda hoje, nos deparamos com algumas interpretações

equivocadas em relação à EF escolar, desprezando seu valor educacional. Podemos citar o exemplo de que esta disciplina é destinada aos alunos apenas como dispositivo de compensação dos desgastes no cotidiano escolar provenientes das atividades consideradas “sérias” em sala de aula.

Na EI essa situação pode ser claramente observada quando nos deparamos com o espaço oferecido para as atividades físicas – não podemos falar em aulas de EF pela ausência de um profissional desta área – sendo o momento do parque. Ou seja, todo trabalho corporal só pode ser realizado quando as crianças estão no horário de parque. Como diferenciar então, o parque da EF, uma vez que elas podem acontecer no mesmo horário?

Neste momento, vale ressaltar o aspecto apontado por Ayoub (2001, p. 54-55) que se refere à “forte hierarquização que ocorre em relação à área de formação: educação física e artes são áreas consideradas menos ‘nobres’ e, portanto, são desvalorizadas no rol das disciplinas escolares”.

Identificamos aí uma EF descontextualizada de todo o sistema de ensino no qual a escola está organizada e das demais práticas sociais. Nesta perspectiva, vale lembrar a idéia de Debortoli et al. (2002, p. 94) de que “pensar a presença da Educação Física na escola pressupõe a compreensão de que ela é construída *na* e, ao mesmo tempo, construtora *da* cultura escolar”.

Longe desse entendimento, é possível observar uma certa fragmentação dos saberes escolares e uma hierarquização que enfraquecem e comprometem a qualidade do fazer pedagógico desta disciplina que é apontada meramente como um momento de atividade prática, destituída de saberes e reflexões. Essa fragmentação “reforça a lógica dual que separa corpo/mente, sensibilidade/razão, agir/pensar e prática/teoria, retirando da Educação Física elementos necessários à sua organização como área de conhecimento escolar e ao seu diálogo com os demais saberes escolares” (DEBORTOLI et al., 2002, p. 99).

Não obstante, também é tratada como sinônimo de disciplinarização e adestramento dos corpos ou como momento de esportivização das práticas corporais. Nessa visão, a dimensão motora é altamente valorizada e o fazer pedagógico limita-se ao desenvolvimento das aptidões físicas e esportivas e do movimento corporal isolado

e descontextualizado, sendo claramente visível o desprezo pelo potencial educativo e formador da EF.

Nista-Piccolo (1993, p. 11) complementa esta afirmação ao descrever que, atualmente, a EF escolar passou a ser um espaço destinado às crianças que apresentam bom desempenho no esporte e irão integrar a equipe competitiva que representará a escola, deixando de ser um espaço para vivência de “[...] novas experiências de movimento – onde o aluno integra socialmente, desenvolve seus domínios cognitivo, motor e afetivo, com oportunidade de criar, experimentar, tomar decisões, avaliar e se relacionar”.

Apesar de trazermos uma crítica sobre esta temática, gostaríamos de esclarecer que em nenhum momento adotamos uma posição contra as práticas esportivas. Ao contrário disso, acreditamos sim que estas devam fazer parte de um programa de EF escolar, pois elas enriquecem a bagagem cultural dos alunos. Partimos da mesma justificativa apresentada por Daolio (1993, p. 54) de que

[...] as técnicas esportivas não devem castrar as técnicas de movimento que os alunos já possuem. Os gestos esportivos não devem se limitar aos movimentos padronizados ensinados pelo professor, mas devem contemplar a experiência dos alunos e incentivar sua criatividade e capacidade de exploração.

Portanto, a prática esportiva nas aulas de EF deve afastar-se da idéia de padronização dos movimentos e da limitação dos ensinamentos de regras e aspectos técnico-táticos daquele esporte. Este cenário se torna ainda mais difícil de ser imaginado nas escolas que trabalham com o ensino infantil. Preconizamos a contextualização desta prática a realidade sociocultural em que ela está inserida, possibilitando ao aluno conhecer sua origem, suas variações, entre outros aspectos.

Desta forma, compreendemos que através da riqueza de temas e conteúdos de ensino da EF seja possível aplicar sua prática pedagógica com objetivo de ensino da “cultura corporal de movimento”. Nesta perspectiva, destaco a abordagem crítico-superadora do Coletivo de Autores (1992, p. 18), cujas bases encontram-se detalhadas na obra *Metodologia do Ensino de Educação Física*. Ao se promover reflexões sobre as questões da prática de ensino da EF escolar, esse documento é uma referência importante.

Apesar desta produção não ter como foco propriamente a EF na EI, optamos por referenciá-la, pois situa uma proposta metodológica que abrange o ensino infantil. Essa metodologia de ensino, inspirada no materialismo histórico-dialético de Karl Marx, aponta a EF como a “[...] matéria escolar que trata, pedagogicamente, temas da cultura corporal, ou seja, os jogos, a ginástica, as lutas, as acrobacias, a mímica, o esporte e outros”.

Os autores afirmam que tais conteúdos devem ser selecionados e organizados de forma coerente com o objetivo de promover a leitura da realidade. Esse processo deve ser considerado, levando em conta o conhecimento que o aluno traz do seu cotidiano, confrontando-o com o conhecimento científico, com o intuito de proporcionar uma reflexão acerca desta realidade na qual ele está inserido.

Além disso, vale ressaltar que os conteúdos de ensino veiculados nesta obra são semelhantes aos que estão contidos na proposta de ensino da EF escolar no documento do MEC (Ministério da Educação do Brasil), que são os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais).

Neste sentido, identificamos a EF como a área que oferece significativas contribuições para a formação do indivíduo, uma vez que ela traz a compreensão da criança enquanto sujeito histórico, corporal, emocional e social.

A proposta de educar através de práticas que levam em consideração o “acervo cultural” dos alunos – para utilizar um termo do próprio Daolio (1993, p. 54) – implica no resgate de um conjunto de ações criadas pelo homem ao longo de sua história, como os jogos, a luta, por exemplo. Além de envolver os conteúdos da cultura corporal, é uma área detentora também de um conhecimento teórico prático de compreensão do corpo em seus aspectos biológicos de funcionamento.

Afirmamos, portanto, que as aulas de EF possibilitam um espaço de vivência para a experimentação, conhecimento, problematização e reconstrução de práticas corporais que estão repletas de sentidos e significados socioculturais. Através das práticas corporais culturalmente constituídas, a prática pedagógica, em uma relação estreita com o cotidiano escolar e em articulação com a realidade social, confere a legitimidade da cultura escolar.

Além disso, assim como outras disciplinas, a EF deve ser considerada como um saber que constitui um tempo e espaço de aprendizagem no sentido da

reconstrução permanente da vida em sociedade, com princípios de autonomia, da democracia e da formação de cidadãos.

Diante deste quadro, é impossível tratar a EF desvinculada de todos esses aspectos que a cercam e não reconhecer seus professores como profissionais que compõem o sistema de ensino que organiza os sentidos e significados socioculturais da instituição escolar.

No que se refere à EF na EI, esta reflexão hoje se faz necessária e é de extrema importância, ao considerarmos as determinações impostas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (9.394/96), pelas orientações instituídas através das políticas educacionais, via Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI) e das novas perspectivas apresentadas para a Educação Física a partir dos projetos e das teorias em construção no campo acadêmico.

Nestes documentos, consta como exigência a presença da EF, porém não há uma especificação quanto ao profissional que deva oferecê-la. Isso nos conduz a cenários nos quais professoras, que não possuem formação específica para trabalhar com EF, são encarregadas de orientar esta prática. Este tema será abordado mais detalhadamente no próximo capítulo em que trataremos propriamente do profissional de EF.

A reflexão sobre a prática pedagógica da EF em instituições de EI nos remete à questão da ambigüidade e da indiferenciação dos conceitos de atividade física e de EF (FERRAZ, 2001). Este equívoco em relação aos conceitos acaba desencadeando numa falta de definição do papel desempenhado por esta área dentro do contexto educacional, bem como numa inadequação da seleção dos conteúdos, métodos de ensino e objetivos.

Ferraz (1996) e Betti (1997 apud Ferraz, 2001, p. 85) esclarecem que

Nem toda atividade física é Educação Física, pois as atividades do cotidiano, do trabalho e da vida social implicam movimentos, mas isso não caracteriza Educação Física. A Educação Física, analisada como parte da cultura humana, deve proporcionar ao aluno um conhecimento organizado e sistematizado sobre as atividades físicas expressas na cultura corporal de movimento, como: jogos, ginástica, esporte e dança. Contudo, essas atividades devem ter objetivos educacionais claramente definidos, uma vez que os jogos, o esporte, a ginástica e a dança podem ser praticados sem que, necessariamente, uma intencionalidade educacional específica seja contemplada.

Esses autores ainda apontam que a diferença pode ser identificada na “relação meio-fim”, ou seja, dentro da escola, o conteúdo é desenvolvido como um meio de se atingir os objetivos da aula, tendo finalidades educativas que atendem a uma legislação específica. Já no ambiente externo a escola, a prática tem um fim em si mesmo.

Outro ponto que merece ser tratado refere-se a nossa idéia de EF, enquanto conteúdo curricular da EI, como uma disciplina que não se pode amparar em um modelo escolarizante que pretende antecipar conteúdos visando à preparação das crianças para o ingresso no ensino fundamental (SAYÃO, 2002). Críticas a esse modelo de EI e à organização do currículo em disciplinas são temas de constante discussão.

No setor privado, a idéia de EF e de outras disciplinarizações está muito mais presente, comparativamente ao setor público. Nas décadas de 70 e 80, houve uma proliferação de escolinhas infantis, “(...) as quais se utilizaram de elementos como o ballet, jazz, inglês, artes marciais e, mais recentemente, da informática como estratégia de marketing para atrair os pais que podiam pagar por isso”. (SAYÃO, 1999, p. 26 apud AYOUB, 2001, p. 54).

O grande número de escolinhas destinadas às crianças pequenas desencadeou numa acirrada concorrência entre tais instituições que passaram a se preocupar demasiadamente em propiciar uma educação de qualidade para garantir seu espaço no mercado educacional. Esta qualidade de ensino esteve vinculada ao aumento na quantidade de aulas de diferentes modalidades que passaram a ser oferecidas dentro das escolinhas, visando a preparação das crianças para o ensino fundamental.

É claro que a educação infantil não pode deixar de lado a preocupação com uma articulação com o ensino fundamental, especialmente para as crianças mais velhas que logo mais estarão na escola e se interessam por aprender a ler, escrever, contar. Isso poderia ser resolvido muito mais facilmente se houvesse clareza quanto ao caráter da educação infantil, se a criança fosse tomada como ponto de partida e não um ensino fundamental pré-existente. (KUHLMANN JR., 1999, p. 64 apud AYOUB, 2001, p. 54).

Chegamos ao final deste capítulo e reforçaremos nosso entendimento da EF, enquanto uma disciplina que deve estar presente na EI, como um espaço que

possibilita a criança de brincar com a linguagem corporal, ou seja,

[...] criar situações nas quais ela entre em contato com diferentes manifestações da cultura corporal (entendida como as diferentes práticas corporais elaboradas pelos seres humanos ao longo da história, cujos significados foram sendo tecidos nos diversos contextos sócio-culturais), sobretudo aquelas relacionadas aos jogos e brincadeiras, às ginásticas, às danças e às atividades circenses [...] (AYOUB, 2001, p. 57).

Não podemos deixar de destacar a presença de dimensão lúdica nestas práticas, partindo do pressuposto de que a brincadeira deve ser favorecida nas ações educativas da criança pequena. É através dela que as crianças irão ampliar suas experiências, vivendo a infância da forma como ela deve ser vivida: feliz.

Consideramos que a importância da EF dentro das escolas de ensino infantil, bem como as que abrangem outros níveis de ensino, justifica-se por tratar de uma dimensão da cultura humana que não é trabalhada em nenhum outro espaço-tempo das escolas, que é a cultura corporal (SOARES et al., 1992), sendo, portanto, parte integrante dos saberes que são necessários para a formação integral dos alunos.

4. Profissional de Educação Física

A elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de EF (Brasil 2004) pode ser apontada como um grande marco para as questões ligadas a formação nesta área. De acordo com este documento, todo e qualquer curso superior deve contemplar elementos de formação essencial na sua respectiva área de conhecimento visando à valorização da competência do desenvolvimento intelectual, profissional autônomo e permanente no estudante, permitindo que este possa dar continuidade ao processo de formação acadêmica e/ou profissional que não se extingue no término da graduação.

Os currículos foram delineados por estas diretrizes de forma a oferecer aos estudantes a constituição de um perfil acadêmico e profissional que contemple as abordagens contemporâneas de formação e também forme um profissional com habilidades, competências e conteúdos, tornado-o apto para atuar com qualidade.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2004) é determinado para o curso superior em EF que:

Art. 4^o O curso de graduação em Educação Física deverá assegurar uma formação generalista, humanista e crítica, qualificadora da intervenção acadêmico-profissional, fundamentada no rigor científico, na reflexão filosófica e na conduta ética.

§ 1^o O graduado em Educação Física deverá estar qualificado para analisar criticamente a realidade social, para nela intervir acadêmica e profissionalmente por meio das diferentes manifestações e expressões do movimento humano, visando à formação, a ampliação e o enriquecimento cultural das pessoas, para aumentar as possibilidades de adoção de um estilo de vida fisicamente ativo e saudável (p. 1).

Além disso, o documento determina que o estudante de EF deve constituir-se em um profissional capacitado para intervir nas diferentes dimensões de seu campo de atuação. Para isso, supõe que este possua pleno domínio dos conhecimentos da EF, das práticas de produção e socialização essenciais a sua atuação, bem como, das competências técnicas instrumentais (BRASIL, 2004).

Diferentemente do que é determinado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais em relação à importância do domínio das competências técnicas como foi mencionado anteriormente, acreditamos que o professor de EF não deve propiciar a vivência do conhecimento de seus alunos visando enfatizar prioritariamente o desenvolvimento de habilidades técnicas e o aprimoramento das aptidões físicas em suas aulas.

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

Ainda hoje, é muito comum nos depararmos com professores que, propositalmente ou não, desenvolvem o conteúdo de sua disciplina de forma equivocada valorizando apenas a dimensão motora e desconsiderando outras possibilidades de vivência e práticas corporais do ser humano. Na maioria das vezes, as experiências que o seu aluno já possui também são desprezadas e há uma valorização apenas daqueles que conseguem repetir o movimento com a técnica esportiva que o professor deseja.

É necessário que os

[...] professores estejam plenamente envolvidos com o projeto pedagógico da escola em que atuam, sensíveis ao diálogo crítico com a realidade social e com as crianças, com suas necessidades e seus interesses, e sempre atentos à dimensão cultural das práticas corporais de movimento. (DEBORTOLI et al., 2002, p. 94).

Ainda sobre a formação do professor desta área, chamamos a atenção para os cursos de licenciatura em EF. Segundo Pinto (2000-2001), tais cursos tinham, historicamente, a responsabilidade social de formar professores que iriam atuar nos níveis posteriores à EI, principalmente a partir da segunda fase do ensino fundamental.

Além disso, a consolidação da unidocência na LDB (Lei n.º 9.394/96) não legitima a presença do profissional de EF e outros especialistas na EI, embora conste como exigência a presença da EF. Isso favorece a atuação de professoras que

não possuem formação específica para desenvolver as aulas de EF e são encarregadas de orientar esta prática.

Neste contexto, pensamos que seja válido trazer a reflexão apresentada pelo Coletivo de Autores (1993, p. 49) no início do segundo capítulo da obra *Metodologia do Ensino de Educação Física*, no qual os autores nos perguntam: “O que é a Educação Física?”. Um ponto importante emerge a partir desta questão, demonstrando a insatisfação destes diante do quadro histórico da EF escolar, uma vez que esse componente curricular não estava nas mãos dos verdadeiros professores de EF.

Verificamos aí a atuação de professores que não estavam realmente adaptados às questões pedagógico-educativas da escola, o que apontava para a necessidade de quebrar aquele paradigma que orientava a prática da EF alheia às questões educacionais e eleger um novo paradigma para a EF escolar com a roupagem do contexto educacional. Para isso, o Coletivo (1992) enfatiza a importância de uma abordagem de ensino crítica e que superasse essas barreiras externas que interferia na prática da verdadeira EF escolar.

Neste momento, vale lembrar que o Coletivo preconiza a busca pelos meios de contemplar a possibilidade da experiência cultural das dimensões do movimento, conforme foi abordado no capítulo anterior. Desta forma, sendo a EF escolar a área do conhecimento que tematiza os conteúdos da cultura corporal, acreditamos que os profissionais com formação específica para desenvolver tais conteúdos possam contribuir de forma mais condizente com as exigências desta disciplina do que as outras professoras.

Há, porém, quem discorde de sua presença na EI. Sayão (1992), por exemplo, demonstra sua preocupação ao pensar se os alunos do curso de EF estão formados adequadamente para trabalhar neste nível de ensino. Ela observa que “[...] tradicionalmente, não há, nos cursos de licenciatura em Educação Física, uma preocupação em formar professores para intervirem na educação de zero a seis anos”. (1999, p. 223).

Além disso, ela ressalta que quando existe essa preocupação, muitas vezes, a formação se restringe apenas ao “[...] aprendizado de um conjunto de

atividades corporais (especialmente jogos e brincadeiras) para serem desenvolvidas com as crianças de acordo com as diferentes faixas etárias” (AYOUB, 2001, p. 57). Diante deste quadro, não nos surpreende o fato de observamos freqüentemente professores de EF na EI que acabam desempenhando papel de animadores e recreadores, com a função de divertir e descontraír as crianças.

Com formação em EF, Sayão (1999 apud AYOUB, 2001, p. 58) se inclui em nosso grupo para mostrar uma visão equivocada que existe a nosso respeito: “Somos os ‘especialistas em brincadeiras’ responsáveis pelo corpo, pelo movimento e pela diversão das crianças”. Em decorrência disso, a famosa visão dicotômica que aponta para uma concepção compartimentada da criança, separando-a em “corpo” e “mente”, é ainda mais acentuada. Trataremos mais deste tema no próximo capítulo.

Por esta perspectiva, constatamos que as discussões em torno da EI, seus conflitos e a forma como ela é compreendida pelo meio em que está inserida, parecem deixar muito a desejar na formação dos licenciados em EF.

Por outro lado, Ayoub (2001) assume uma outra oposição ao dizer que o profissional de EF se justifica nas escolas de EI se pensarmos em um trabalho conjunto entre os professores, de sala e de EF. Há também a possibilidade de defender-se que, se há mesmo uma falta de preparo, isso se deva talvez porque a EF ainda não seja vista como componente curricular da EI. Porém este quadro poderia ser revertido, caso esta situação fosse melhor regulamentada, exigindo das escolas de formação uma adequação a este campo do mercado de trabalho.

Contudo, no que se refere às escolinhas infantis particulares, atualmente a inserção do professor de EF está cada vez mais freqüente. Utilizamo-nos das palavras de Pinto (2000-2001, p. 147) para explicar este fato. “Tal inserção diz respeito, a nosso ver, às possibilidades de aumento na cobrança de mensalidades e matrículas, concretizando a perspectiva de mercadoria que as diferentes práticas da cultura corporal assumem”.

Algumas instituições da rede pública municipal também têm incorporado esse profissional⁴, apontando para a necessidade de legitimação

⁴ Sayão (1996) aponta em sua dissertação de mestrado que tal incorporação, por si só, não legitima a atuação desse profissional, apontando as causas (externas e estranhas à melhoria da qualidade educacional) da contratação de professores de Educação Física na rede municipal de Florianópolis–SC.

pedagógica da EF na EI. Contudo, é evidente que esta manifestação ocorre, comparativamente à rede privada, em proporções bem reduzidas.

Diante deste quadro, pensamos que seja “[...] imperioso que, no campo da formação de professores de EF, possamos redimensionar nossas práticas, enquanto agência formadora, abrangendo as temáticas necessárias à busca de tal legitimação” (PINTO, 2000-2001, p. 146).

Outra questão que merece ser destacada refere-se às situações no ambiente escolar as quais evidenciam o profissional de EF como sujeito à margem do processo educativo. Na maioria dos casos, até mesmo a sua participação nos projetos pedagógicos da escola é desconsiderada. Comumente são vistos como professores que promovem práticas destituídas de intencionalidade, pouco ou nada sistematizadas, que visam apenas ao fazer compensatório.

É por isso que, normalmente, são aqueles que devem disponibilizar o momento de suas aulas para resolução de algum problema, caso seja solicitado pela direção ou por um outro professor. Retomo, neste momento, a questão da hierarquização quanto área de formação, a qual diminui o valor educativo oferecido pelo profissional de EF em suas aulas diante das outras disciplinas escolares, trazendo conseqüências negativas para o desenvolvimento do seu trabalho.

Infelizmente, como observam Debortoli et al. (2002, p. 97)

Ainda não foram superadas as representações socialmente construídas acerca dos professores de Educação Física, vistos como professores ‘rola-bola’, descomprometidos e sem um conjunto de responsabilidades pedagógicas, professores ‘disciplinários’ ou animadores das festas e dos torneios escolares.

É preciso que o professor de EF manifeste sua posição e seus interesses diante de outros profissionais, com os quais convive diariamente e que não reconhecem o valor de sua atuação, sinalizando que sua disciplina, bem como as outras, possui lugar relevante na formação dos alunos. Só assim, ele minimiza o risco de diluir-se em relações de subordinação a outras áreas de conhecimento escolar.

Neste contexto, acreditamos que a escola possa intervir positivamente no sentido de legitimar a participação do educador físico, investir num programa de qualificação dos seus profissionais, bem como trazer reflexões relativas à prática

pedagógica. Vale ressaltar que para isso, o próprio professor deve se reconhecer como sujeito de conhecimento e, portanto, possuidor de saberes relativos ao fazer docente.

Portanto, ele deve preparar-se adequadamente para realizar uma prática mais contextualizada e de melhor qualidade, assumindo um compromisso sério com a sua real função dentro da escola.

Por outro lado, não poderíamos deixar de destacar o trabalho de muitos professores que “incorporam, ao desenvolvimento da Educação Física escolar, o compromisso com a formação humana e com a construção de uma sociedade justa e digna” (DEBORTOLI et al., 2002, p. 95).

Destacamos, neste momento, a importância dos movimentos que visam colaborar com a consolidação do envolvimento do professor enquanto sujeito de sua própria qualificação e da qualificação de sua prática educativa, uma vez que existem muitos profissionais que não acreditam ou simplesmente desconhecem o grande potencial de sua atuação.

Barbosa (2001, p. 22) nos traz uma interessante reflexão: “Mas será que os professores que atuam em todos os graus de qualquer sistema de ensino, conseguem justificar sua presença como disciplina curricular obrigatória?”. Tal questionamento nos remete a uma outra preocupação no que se refere à grande importância que a EF escolar desempenha no sistema de ensino, principalmente na rede pública, onde

[...] para a grande maioria das crianças e dos jovens matriculados no sistema público de ensino, quase que como a única possibilidade de conhecimento, sistematização, vivência e problematização dos saberes relacionados às práticas corporais de movimento culturalmente organizadas. (DEBORTOLI et al., 2002, p. 95).

Pensamos que a EF escolar é uma disciplina que pode contribuir grandiosamente com a área da Educação e detém uma riqueza incomensurável de temas e conteúdos que podem ser explorados. Desenvolvê-los com qualidade e, não simplesmente transmitir esses conteúdos desvinculados de um planejamento consciente e orientado, é uma tarefa muito árdua que é desempenhada pelo professor de Educação Física. Tem-se aí “um campo aberto de possibilidades de intervenção por

parte do professorado da Educação Física, que, ao contrário de ser subestimado, deve ser ocupado e potencializado”. (VAGO, 1999, p. 39).

A seleção adequada dos conteúdos, a forma como serão tratados no currículo, a lógica com que serão apresentados aos alunos e toda construção do conhecimento que permeia a proposta do trabalho são alguns aspectos fundamentais para que um processo adequado de ensino-aprendizagem seja efetivamente estabelecido. Tais elementos merecem grande destaque como fator imprescindível para organização e sistematização de um planejamento, porém muitas vezes passam despercebidos por outros profissionais.

Não me agrada ter que reconhecer/admitir que muitos profissionais também da própria área da EF desconhecem ou, se têm esta informação, ignoram a importância do papel que desempenham dentro do campo educacional e não atuam com devido comprometimento. Há também a ocorrência de alguns problemas de descomprometimento que é, indevidamente, justificada pelas deficientes condições de trabalho do sistema público de educação referentes ao salário, à gestão escolar, aos equipamentos e materiais de trabalho, dentre outros.

“[...] em grande parte das escolas, as aulas servem como momento de descanso e de contrapeso às outras disciplinas. Muitos professores se acomodaram, alguns por simples conformismo, outros por despreparo ou **más condições de trabalho.**” (RINALDI et al., 2007, p. 70, grifo nosso).

Tais dificuldades não devem ser desprezadas, porém não podem justificar a ausência da construção de um projeto político-pedagógico para o ensino da EF escolar.

Diante deste quadro de desprestígio social e educacional em que se encontra o profissional de EF, penso que esta reflexão seja uma tarefa de toda a escola, a partir do momento que os profissionais que atuam neste espaço compreendam o papel do educador físico e a sua disciplina como conteúdo curricular obrigatório, assim como todas as demais disciplinas.

Miguel Arroyo (2000 apud DEBORTOLI et al., 2002, p. 97) afirma que

[...] onde não há uma visão de Educação Básica universal, de educação como direito humano, formação, não haverá possibilidade de afirmar uma cultura

profissional específica. Aí está o cerne de nosso prestígio ou desprestígio social e profissional, na visão estreita ou alargada de ensino ou de educação que afirmemos.

Para finalizar, partimos do princípio de que a legitimação da participação dos profissionais de EF no projeto pedagógico escolar pela escola seja um passo em direção ao reconhecimento destes nas instituições educacionais. Só assim, a atuação de professores habilitados em EF em todos os níveis de escolarização do sistema de ensino poderá ser considerada um avanço.

5. Interdisciplinaridade: Pedagogia e Educação Física

A discussão sobre os professores de EF e os pedagogos pode nos conduzir a alguns questionamentos como: o que pode uni-los na EI e o que pode separá-los? Como delimitar a atuação de cada profissional em sua área de trabalho? De que forma é possível trazer a compreensão para estes profissionais de que ambos podem juntos desenvolver uma ação educativa interdisciplinar, descartando algumas idéias equivocadas como a de que a atuação de um desfavoreça a presença do outro nestes espaços? E por fim, “o que os distingue, quando se trata de pensar numa ação pedagógica em instituições educativas não familiares, como as creches, as pré-escolas, os centros de educação infantil, os orfanatos, etc?” (BARBOSA, 2002, p. 82).

Segundo Rocha (1999, p. 11 apud SILVA, 2002, p. 46) a EI pode ser apresentada como um campo inserido em um outro campo de conhecimentos, que tem por objeto de estudo a criança de zero a seis anos de idade. Reafirmamos a idéia de que não lhe atribuir nenhum tipo de especialização disciplinar ou mesmo independência em relação à Pedagogia/Educação, por se tratar de um atendimento voltado às crianças pequenas, pode ser considerada uma idéia equivocada.

Ressaltamos, neste momento, a determinação apresentada pela LDB (9.394/96) que, além de especificar os fins, os níveis de atendimento e as formas de avaliação, propõe uma formação mínima dos docentes da EI. Admite-se neste aspecto que o docente seja formado em Curso Normal (Magistério de segundo grau) ou Pedagogia. Tal exigência evidencia a necessidade da atuação de profissionais qualificados para desenvolver o trabalho com a criança de zero a seis anos de idade.

De acordo com Barbosa (2001-2002), apesar dos dados precários quanto aos profissionais que atuam na EI, é possível verificar que a maioria não possui ainda formação adequada. Destacamos ainda o fato de existir um grande número de pessoas leigas que trabalham com as crianças, principalmente, de zero a três anos, alimentando o mito de que basta ser mulher, delicada, mãe e gostar de crianças para que ela possa exercer uma função dentro as instituições de EI.

Nesta perspectiva, Barbosa (2001-2002, p. 85) ressalta o equívoco comumente presente em alguns discursos de que

[...] o pedagogo é desnecessário para educar crianças pequenas. [...] elas podem ser educadas por pessoas com formação no ensino médio, sem grandes aprofundamentos em certos aspectos políticos, científicos ou didáticos (aqui se reaproxima mais uma vez da velha idéia de que para educar crianças é preciso apenas amá-las, prestar-lhes cuidados e saber fazer mamadeiras e trocar fraldas); ou, ainda, por qualquer outro profissional formado em curso superior que tenha boa vontade, amor e paciência, mesmo que nada tenha de conhecimento sobre criança ou sobre as especificidades das instituições educativas.

Ainda assim, mesmo que o atendimento seja oferecido por instituições que apresentem em seus quadros algum profissional formado em cursos de nível superior, como Pedagogia, nem sempre este possui uma formação específica para atuação com crianças pequenas.

Dentro das discussões nesta área, que ocorrem no Brasil, para algumas autoras como Rocha (2000), a Pedagogia da EI configura-se como um esforço em delimitar a especificidade da educação de zero a seis anos e o seu papel no campo da educação, considerando as características, as necessidades e os direitos das crianças pequenas, o perfil dos profissionais e a articulação da Pedagogia com as políticas públicas para a infância, incluindo nesse debate a diversidade de culturas e as disparidades econômicas e sociais, que vêm, historicamente, constituindo a nação brasileira.

Ao pensarmos a EF, essa realidade também se manifesta da mesma maneira. Segundo Bracht (1999, p. 70 apud AYOUB, 2005, p. 144, grifo nosso),

Temas relacionados à área da EF raramente são estudados nos cursos de formação de professores, ou quando são, acabam sendo abordados equivocadamente de forma reducionista: a EF é vista como o momento da brincadeira (sinônimo de parque) ou como o momento do corpo, reforçando as dicotomias clássicas da tradição racionalista ocidental que **separa, confortavelmente, corpo de um lado e intelecto de outro**, proclamando, ainda, a superioridade da esfera mental ou intelectual.

Não acreditamos que exista esta linha divisória que separe o corpo da mente, assim como não há um professor de EF responsável pelo corpo e uma

professora de sala pela parte “intelectual” das crianças. Ao contrário disso, defendemos a idéia de que qualquer trabalho a ser desenvolvido deve contemplar a totalidade da dimensão humana, preocupando-se com a formação integral do aluno.

Não pretendemos aqui aprofundar mais neste assunto que ainda hoje se encontra em evidência nas discussões envolvendo educadores e intelectuais da área. Gostaríamos sim de destacar a questão da multidisciplinaridade, a qual muitos estudos e pesquisas recentes⁵ em EI apontam para a sua importância, reforçando ainda mais a necessidade de que os conteúdos sejam tratados de forma interligada.

Apesar de existir uma polêmica sobre a divisão dos conhecimentos na EI, a ponto de negar a contribuição dos diferentes profissionais no processo educativo, é sabido que, atualmente, o campo do saber denominado EI é resultante dos estudos de outras áreas das ciências humanas, como Psicologia, Sociologia, Antropologia e outras como EF e Artes.

Nesta perspectiva, utilizo-me das palavras de Rocha para apontar a EI

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

Ao tratarmos sobre os conhecimentos que deveriam ser preconizados na educação de crianças de zero a seis anos e de como as propostas se apresentam quanto a origem de tais conhecimentos, observamos que não existe uma posição única. Há algumas propostas que “defendem uma educação infantil escolarizada, pautada em conteúdos científicos apenas graduados de acordo com as limitações pelo nível de desenvolvimento da criança.”(BARBOSA, 2000-2001, p. 83). Nesta perspectiva, o conhecimento não deve partir do aluno, sendo a responsabilidade do professor transmiti-lo, uma vez que ele é o detentor dos saberes científicos produzidos pela área.

Numa outra linha de pensamento, há uma proposta que demonstra preocupação com as experiências vivenciadas pelas crianças, “afirmando que o conteúdo a ser proposto na EI se expressa em forma de atividades pelas quais a

⁵ Sobre este tema, ver SILVA, F. E., PINHEIRO, 2001-2002, p. 39-57.

criança abstrai as propriedades inerentes aos objetos e constrói seus conhecimentos.” (BARBOSA, 2000-2001, p. 84). O professor, nesta situação, não é o sujeito que transmite o conhecimento ao aluno através de explicações orais ou demonstrações. Ele deve se utilizar, primeiramente, do plano das ações para depois reconstruir o plano do pensamento.

Segundo Barbosa (2000-2001, p. 84),

Para isso, o jogo é tomado como um trabalho escolar fundamental, chamando-se a responsabilidade de se especializar “em jogo” o professor da área de Educação Física. Nota-se, portanto, que o processo de construção de conhecimentos pela criança e, mais especificamente, o papel dos professores no processo educativo parecem ter um grande peso no momento de se definir uma versão oficial para a educação infantil.

Assim como o jogo, outros conteúdos desenvolvidos pela EF também podem ser aplicados pelas professoras para facilitar a compreensão e a assimilação do assunto tratado pelos alunos. Numa via de mão dupla, a EF também pode contar com esta mesma ferramenta para otimizar a aprendizagem dos alunos e enriquecer a dinâmica de suas aulas através dos temas abordados pelas professoras.

Segundo Ayoub (2001), a linguagem corporal não pode ser compreendida como uma “propriedade” da EF. O fato da aula de EF propiciar um espaço específico para um trabalho corporal e nas demais horas, o trabalho de natureza intelectual ser acentuado, não pode gerar uma interpretação equivocada de que ela seja “dona” do corpo e do movimento das crianças. Embora seja sua especificidade, a expressão por meio da gestualidade pode ser trabalhada em outros momentos da rotina escolar.

A fragmentação dos conteúdos por explicar porque é comum depararmos com

[...] crianças sedentas pela aula de educação física quando chegamos às escolas; salta-me aos olhos imagens de “explosão corporal” diante da possibilidade de “libertar -se das carteiras escolares” que funcionam, na maioria das vezes, como “armaduras corporais”, até mesmo em pré-escolas. (AYOUB, 2001, p. 58)

Estamos quase finalizando este capítulo e gostaríamos de destacar que, apesar de reconhecermos as deficiências na formação do profissional da EF para

atuar no contexto da EI, as quais têm favorecido posturas e ações equivocadas, pensamos como Ayoub (2001, p. 59, grifo da autora):

[...] a minha vivência como professora de educação física em turmas pré-escolares, aliada às experiências dos(as) alunos(as) das disciplinas 'Prática de Ensino e Estágio Supervisionado' da Faculdade de Educação Física da Unicamp, levam-me a crer que a presença do(a) profissional da educação física na educação infantil pode colaborar muito positivamente na educação das crianças, desde que essa presença seja compreendida como uma possibilidade de desenvolvimento de trabalhos em **parceria**, sem hierarquizações, de 'mãos dadas'".

Identificamos, neste contexto, que tanto os profissionais de EF como os de Pedagogia assumem um papel de grande importância, pois ao trabalharem de forma interdisciplinar podem favorecer o processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil. Portanto, a atuação destes dois grupos dentro das instituições de EI deve ser pensada de forma conjunta e interdependente, excluindo completamente a possibilidade equivocada de que estes possam exercer atividades concorrentes.

A relação existente entre a EI, a EF e outras áreas de conhecimento é evidente e não pode ser ignorada. Defendemos que o trabalho abarque "[...] as zonas de fronteira entre conhecimentos que possam ser apropriadas e dominadas por diferentes profissionais".(BARBOSA, 2001-2002, p. 84). Logo, é preciso que consideremos suas possíveis interfaces na elaboração de um saber que tem como objeto comum (respeitadas as especificidades de cada área) a criança de zero a seis anos, dentro das instituições de EI.

6. Metodologia

Antes de iniciar este capítulo, gostaria de retomar o objetivo deste estudo, no qual tivemos a intenção de apresentar a importância do profissional da área da EF nas escolas municipais de educação infantil, analisando o ponto de vista das pedagogas em relação à intervenção de um professor de EF nestas instituições e a reflexão dos próprios formandos de licenciatura do curso de EF sobre sua atuação nestes espaços.

Para o desenvolvimento deste trabalho, a abordagem utilizada foi a Pesquisa Qualitativa, considerando que “a característica mais significativa da pesquisa qualitativa é o conteúdo interpretativo em vez de uma preocupação excessiva sobre o procedimento”. (THOMAS; NELSON, 2002, p. 322).

Além da revisão bibliográfica, elaborarei um questionário com questões abertas, que pode ser consultado no anexo (Anexo I e II), para os formandos de licenciatura do curso de EF e um para as professoras da rede pública municipal de EI de Campinas para realizar a coleta de dados. Optamos pela aplicação de um questionário pela possibilidade de ampliarmos o número de respostas, visto que a entrevista poderia tornar-se inviável em virtude do tempo e ser despendido.

Podemos dizer que este instrumento é um “tipo de levantamento por escrito utilizado na pesquisa descritiva, no qual a informação é obtida pedindo-se aos sujeitos que respondam às questões, em vez de observar seu comportamento”. (THOMAS; NELSON, 2002, p. 280).

Realizei um estudo-piloto antes de efetuar a distribuição dos questionários para poder revisá-los de acordo com as críticas obtidas na execução do teste. Os questionários-piloto foram apresentados a 5 estudantes do último ano do curso de Pedagogia, bem como a estudantes de licenciatura de EF que não faziam parte do grupo de sujeitos.

Caso fosse necessário, um segundo estudo-piloto seria aplicado, porém não houve necessidade. Após analisar a metodologia de pesquisa, os questionários

foram entregues pessoalmente a coordenação das escolas, para a qual realizei uma explicação sobre o tema de minha pesquisa, comprometendo-me a disponibilizar a ela os resultados ao término do meu estudo. Para aplicação destes questionários, todos os cuidados éticos foram cautelosamente providenciados, incluindo termos de consentimento livre esclarecido para todos os participantes (Anexo III e IV) e autorização para realização da pesquisa para a direção das escolas (Anexo V).

Com um agendamento previamente estabelecido, busquei todos os questionários nas escolas na data combinada com a direção. Por estar cursando a faculdade de EF atualmente, a distribuição dos questionários para os graduandos de licenciatura foi realizada no meu próprio ambiente diário de estudo.

Por meio desta abordagem, procurei interpretar e comparar as respostas coletadas nos dois questionários para realizar uma análise acerca da necessidade do profissional de EF nas escolas de EI, tanto do ponto de vista das pedagogas, como dos próprios estudantes da área.

6.1 Sujeitos da pesquisa

Este questionário foi distribuído para as pedagogas que atuam na rede pública municipal de ensino infantil de Campinas e para formandos de EF que estão cursando o quarto ano do curso de licenciatura. A preferência pelos graduandos do último ano para a pesquisa deveu-se ao fato de que, por estarem com a formação praticamente completa na universidade e muitos já atuarem como estagiários nesta área, acreditamos que seus relatos nos questionários poderiam trazer contribuições valiosas para nosso estudo. Além disso, vale lembrar que o foco deste estudo está no ensino público, pois a prefeitura de Campinas não tem, em seu quadro de profissionais, professores de EF no ensino infantil.

A princípio os questionários foram distribuídos para as pedagogas de cinco EMElS da cidade de Campinas, sendo posteriormente selecionadas mais quatro escolas, devido à pequena quantidade de adesões obtidas inicialmente, totalizando um

número de nove EMEIs consultadas. O número de professoras em cada escola variava de 7 a 16 profissionais, sendo que todas eram do sexo feminino, com formação mínima em Pedagogia e já haviam realizado cursos variados na área da Educação e EI.

A dificuldade em obter uma quantidade satisfatória de sujeitos para a pesquisa pode ser claramente identificada através dos 19 questionários coletados dentre os 102 que foram distribuídos.

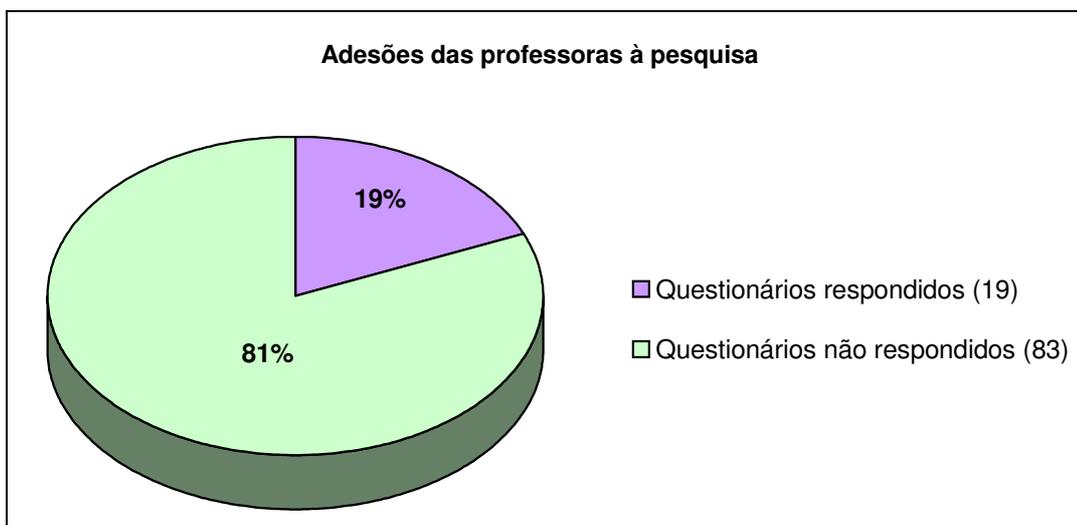


Figura 1 – Gráfico representando o número de adesões das professoras à pesquisa – Campinas – 2007

A tabela e os gráfico apresentados a seguir mostram a quantidade de questionários respondidos, dentre o total que foi distribuído, e a proporção deste material recebido em cada uma das EMEIs.

Tabela 1 - Questionários distribuídos e respondidos de cada Escola Municipal de Educação Infantil – Campinas – 2007

EMEI	Total de questionários distribuídos	Total de questionários respondidos
A	16	2
B	16	1
C	15	2
D	15	0
E	9	3
F	8	3
G	8	3
H	8	2
I	7	3
TOTAL (9 escolas)	102	19

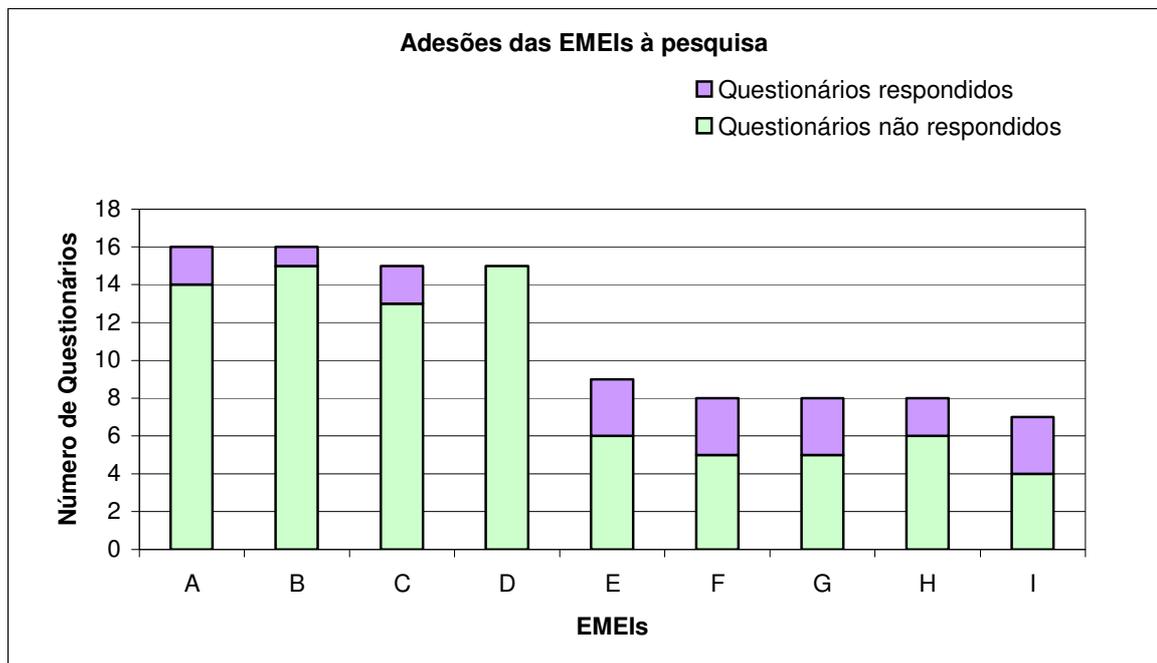


Figura 2 – Gráfico representando o número de adesões das professoras à pesquisa – Campinas – 2007

A média etária das participantes situou-se na faixa dos 42 anos, sendo 31 anos a idade mínima e 55 anos a máxima. Um ponto a ser considerado é o fato de que apenas metade delas revelaram esta informação. Esta média de idade justifica o

tempo de experiência relatado pelas professoras, que variava de 7 até 30 anos de atuação no ensino infantil.

Para os formandos em Licenciatura do curso de EF, 40 questionários foram aplicados. Coincidentemente, o mesmo número de questionários respondidos pelas professoras foi obtido.

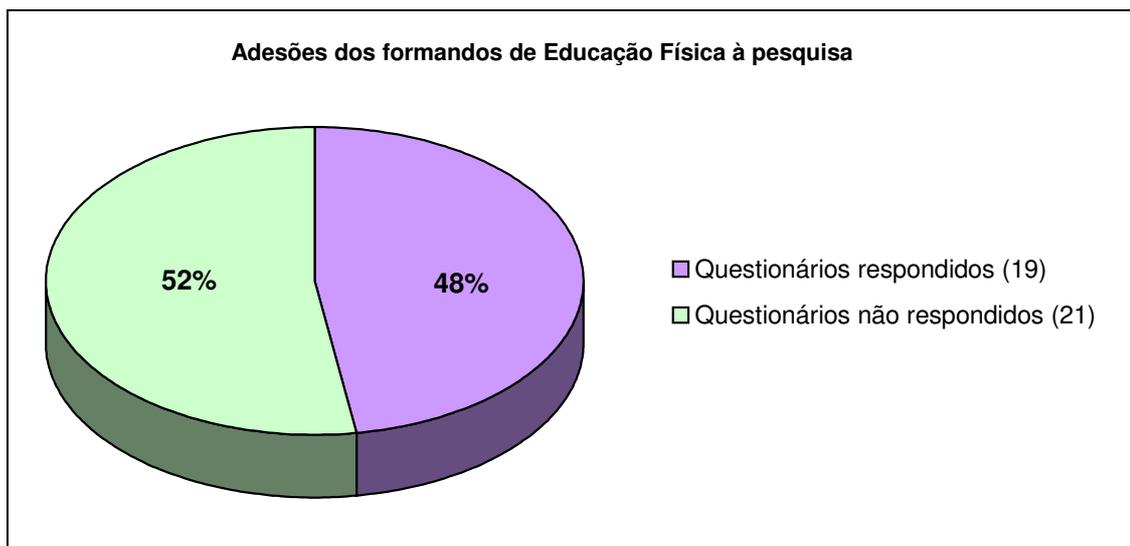


Figura 3 – Gráfico representando o número de adesões dos formandos de Educação Física à pesquisa – Campinas - 2007

Entre os 19 alunos, 15 são do sexo feminino. Todos os alunos responderam a idade, sendo identificada uma média de 24 anos entre os participantes. Verificamos que 80% deles já haviam realizado algum curso relacionado ao trabalho com crianças pequenas, como cursos de recreação, por exemplo. Também constatamos que aproximadamente metade dos alunos já eram formados em uma outra modalidade da EF, o Bacharelado em Treinamento.

Para fins de estudo, a identificação pessoal dos sujeitos participantes da pesquisa, bem como o nome das instituições, serão mantidos em anonimato durante este trabalho.

6.2 Escolha da rede pública municipal

A escolha das escolas da rede pública municipal para meu estudo se deu primeiramente pela constatação da falta de um profissional de EF da maioria destas instituições. No que diz respeito à educação física, é muito comum encontrarmos este profissional no quadro docente nas escolas particulares. Já na rede pública de ensino quase não existem professores de educação física e um pouco dos conhecimentos oferecidos por esta disciplina são realizados pelas professoras generalistas.

As cinco escolas foram selecionadas por meio de um sorteio, com base, primeiramente, no critério da ausência de professores e estagiários de educação física nestas instituições e no acordo em participar da pesquisa. Caso não conseguisse obter as informações desejadas com os questionários aplicados apenas nestas instituições, procuraria visitar outras escolas, que seriam selecionadas a partir de um segundo sorteio, já excluindo aquelas que foram sorteadas no primeiro momento, até que os dados fossem satisfatórios para minha pesquisa.

6.3 Procedimento de coleta

Os dados foram coletados através da aplicação de questionários nas escolas municipais de educação infantil de Campinas onde as pedagogas atuam e na Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas (FEF) com os formandos em licenciatura.

As professoras foram convidadas a participar da pesquisa, por meio de um contato prévio que realizei por telefone com a diretoria da escola e, após o consentimento desta, dirigi-me às escolas para efetuar distribuição dos questionários, juntamente com os termos de consentimento livre e esclarecido para cada uma das participantes. Desde o princípio, a direção foi informada de que a participação das

professoras seria voluntária e que elas poderiam desistir do estudo a qualquer momento, conforme o procedimento explicitado detalhadamente na declaração de consentimento. Informei-lhes também que, para não causar nenhum incômodo no andamento da rotina escolar, eu me disponibilizaria em deixar os questionários em um dia e retornaria na semana seguinte para buscá-los, concedendo as professoras um prazo para responder as questões tranquilamente.

Conforme a idéia inicial do projeto deste estudo, entrei em contato primeiramente com cinco EMEIs e realizei a distribuição do material, uma etapa que se sucedeu tranquilamente. No dia anterior a data agendada para o recolhimento do material, procurei contactar novamente as escolas por telefone para confirmar o meu retorno no dia seguinte para buscar os questionários.

Em função da grande dificuldade com a qual me deparei para localizar, mesmo por telefone, algumas das responsáveis pela distribuição dos questionários às professoras, ou quando o contato era estabelecido, eu não recebia a confirmação de que o material já estaria disponível, por muitas semanas tive que adiar o prazo para receber o material. Diante desta situação, procurei ampliar o número de EMEIs, prevendo uma pequena quantidade de adesões das professoras das cinco escolas inicialmente selecionadas.

Durante todo o processo de pesquisa, estive ciente de que, pelo fato da participação ser voluntária, eu estava sujeita a não ter um retorno tão satisfatório. Apesar disso, devo admitir que fiquei muito decepcionada com a atitude de descomprometimento de alguns profissionais com os quais tive contato.

A convivência com essas escolas, professores e coordenadores pedagógicos possibilitou-me a identificação da dificuldade e complexidade encontrada no desenvolvimento de pesquisas. A quantidade de questionários respondidos, em relação ao considerável número de questionários distribuídos (de 102, apenas 19 foram respondidos), revela a dimensão da dificuldade para obter o material para pesquisa.

De acordo com as falas no momento do recolhimento do material, apesar de reconhecerem a importância do trabalho de EF para o desenvolvimento da criança, as professoras de classe (formação em Pedagogia e Magistério), e os

coordenadores pedagógicos manifestaram esta situação de resistência à adesão ao estudo.

Constatamos, pela fala de algumas diretoras, que uma parcela das professoras não demonstraram interesse em responder o questionário por entenderem que se assim o fizessem, estariam colocando em risco seu espaço de atuação profissional que poderia vir a ser substituído pelo professor de EF. Trata-se de uma interpretação claramente equivocada em relação à intervenção do profissional de EF nas escolas de EI, uma vez que em nenhum momento este poderia assumir o cargo das professoras, pois sua atuação profissional se difere da atuação destas.

Outras manifestaram sua posição de não aderir à pesquisa devido à falta de tempo para responder por escrito o questionário, por estarem mergulhadas em sua prática cotidiana com excesso de atividades, sendo inviável a discussão das idéias por escrito a respeito de sua prática. Por outro lado, não podemos deixar de relatar que tive também recepções muito atenciosas que supriram, em parte, o descomprometimento das que não colaboraram.

Quanto aos alunos de EF, apesar de todos os participantes serem estudantes da FEF e a maioria dividir comigo a mesma sala em muitas disciplinas, o recebimento do material não se sucedeu de forma tranqüila, como havia previsto no início da pesquisa. A dificuldade encontrada para a coleta dos questionários esteve vinculada ao fato de presenciarmos um momento de greve na universidade durante o primeiro semestre deste ano.

A distribuição dos questionários foi realizada algumas semanas que antecederam o movimento de greve. O prazo de recolhimento deste material foi adiado por muitas vezes, devido ao desencontro entre alunos provocado pelas semanas sem aulas. O retorno às aulas ocorreu próximo as férias de julho, favorecendo ainda mais a dispersão dos alunos em relação à participação deste estudo.

6.4 Organização e análise de dados

Antes de apresentar os resultados desta pesquisa, explicaremos de que forma se deu a organização e a análise dos dados obtidos. As informações contidas nos questionários foram analisadas por questão, comparando-se as respostas fornecidas pelas professoras com as dos alunos de EF. Há algumas questões que foram elaboradas apenas para os formandos de EF e, portanto, para estas será apresentada uma análise separada, sem a comparação.

Para cada questão foram levantados, junto às respostas, alguns aspectos que consideramos significativos para a compreensão do que foi apresentado pelos participantes. A partir deste levantamento elencamos categorias, que foram listadas por ordem de ocorrência, isto é, as respostas mais citadas foram apresentadas primeiro e assim sucessivamente.

Os dados numéricos em termos de quantidade de respostas apenas foram apresentados nas situações que esta informação fosse relevante, caso contrário, foram apresentados apenas os dados qualitativos das respostas. Posteriormente, realizamos uma análise comparativa entre as respostas dos dois grupos com base nas categorias identificadas.

Embora os questionários estejam contidos na parte reservada aos Anexos, reescrevi as perguntas das professoras e dos formandos de EF, sendo estas apresentadas nesta ordem respectivamente, para facilitar a análise das respostas. Vale alertá-los que a numeração de cada questão nesta parte de análise não corresponde à utilizada na versão original dos questionários aplicados, pois nestes últimos existiam algumas questões referentes à identificação pessoal dos sujeitos, que já foram relatadas anteriormente em uma parte destinada para essa finalidade.

7. Análise e discussão dos resultados

1) Você acredita que o professor de educação física desempenhe um papel importante no ensino infantil? Por quê?

□ Respostas das professoras:

Dentre as 19 professoras que participaram do estudo, 17 reconheceram a importância do professor de EF na EI.

Razão 1: a maioria delas afirmou que não possuíam formação específica na área e, portanto, desconheciam a maneira mais adequada para aplicar as atividades. Com isso, elas estavam sujeitas a uma menor possibilidade de êxito nas tarefas propostas.

“Acredito que o profissional com formação específica abordará procedimentos mais adequados e com maior probabilidade de êxitos”.

“Acredito que desempenharia, pois não temos este suporte. As aulas são oferecidas pelos profissionais que não têm preparo para tal. Atividades físicas requerem preparo, postura, enfim: formação”.

“[...] a nossa formação pedagógica não nos dá requisitos para essa atividade escolar”.

Razão 2: justificaram a resposta na perspectiva dos benefícios que o profissional da área da EF poderia trazer em relação ao desenvolvimento físico, cognitivo e social dos alunos, por favorecer o auto-conhecimento do corpo em suas aulas.

“Sim, por ajudar no auto-conhecimento da criança em relação ao seu corpo”.

“Sim, pois é através do movimento e reconhecimento do próprio corpo que se desenvolve o cognitivo das crianças, sem contar seu desenvolvimento físico. Um profissional de Educação Física pode contribuir para isso”.

Outras duas professoras assumiram posição contrária às mencionadas anteriormente, não reconhecendo que o professor de EF desempenhe um papel importante no EI.

Razão 1: relataram que não viam muito a necessidade de um profissional de EF, assim como existe no primeiro grau, porém seria interessante que alguém pudesse orientá-las e auxiliá-las no momento das atividades físicas.

“Não vejo muito a necessidade de ter um professor de Educação Física tal como no primeiro grau, mas algo como um orientador nessa área que possa garantir e ajudar os professores a desenvolverem atividades nesta área”.

“Creio que talvez, a importância esteja na orientação aos professores e monitores, mas não ao desenvolvimento das atividades que, na minha opinião cabem ao profissional da escola e da sala da criança”.

□ **Respostas dos formandos de EF:**

Do ponto de vista dos formandos de EF, todos convergiram para a mesma resposta que reconhecia a importância dos profissionais de sua área na EI.

Razão 1: os alunos deram enfoque à questão dos conteúdos da cultura corporal, defendendo a ideia de que estes são componentes da área de conhecimento da EF e, portanto, deveriam ser desenvolvidos pelo professor desta área.

“[...] um professor formado apenas em Pedagogia não tem conhecimentos suficientes a respeito da cultura corporal”.

“[...] nós estudamos a cultura corporal mais a fundo do que os pedagogos”.

Razão 2: ressaltaram o aspecto do desenvolvimento do repertório motor e do lado social, através de atividades que envolvem as vivências corporais, sendo estas de domínio do profissional de EF.

“Sim, porque o desenvolvimento de uma educação motora na criança é fundamental e deve ser desenvolvido por profissionais da área de Educação Física”.

Razão 3: reconheceram a importância desempenhada pelo professor de EF desde que esta atuação ocorresse de maneira integrada com o trabalho das pedagogas.

“[...] vejo que o professor de Educação Física desempenha um papel fundamental na Educação Infantil uma vez que faça um trabalho integrado com a professora pedagoga, responsável pela turma”.

Análise das respostas: De um modo geral, foi possível observar que ambos os grupos apresentaram a mesma opinião sobre o papel desempenhado pelo professor de EF na EI, reconhecendo a importância de sua atuação nas instituições que trabalham com as crianças pequenas.

As justificativas destas argumentações também foram muito semelhantes, na medida em que tanto as professoras como os formandos de EF apontaram, majoritariamente, para o fato de as primeiras não possuírem formação específica para desenvolver da forma mais adequada as atividades físicas. Para se referirem a um dos conhecimentos de domínio do profissional de EF, a maioria dos formandos empregou a famigerada expressão “conteúdos da cultura corporal”, a qual abordamos nos capítulos anteriores deste trabalho.

A segunda justificativa apresentada pelos dois grupos também se aproximou bastante uma da outra, partindo de uma perspectiva mais voltada para o desenvolvimento motor e social que é propiciado pelo profissional de EF em suas aulas.

Durante o recolhimento dos questionários, conforme relatamos anteriormente, deparamo-nos com algumas falas de diretoras das EMEIs que explicaram o não interesse das professoras em responder o questionário por entenderem que se assim o fizessem, estariam colocando em risco seu espaço de atuação profissional que poderia vir a ser substituído pelo professor de EF.

Apesar disso, dentre as respostas das professoras que aderiram à pesquisa e não reconheceram a importância do profissional de EF na EI, não constatamos nenhuma justificativa para tal ponto de vista que demonstrasse esta preocupação presente nos discursos de algumas diretoras. As que não acreditavam na importância do papel desempenhado pelo profissional de EF até concordaram que possa existir alguém para orientá-las e auxiliá-las no momento da prática de atividades físicas, porém não viam a necessidade da presença de uma pessoa com formação específica nesta área.

Consideramos interessante o fato de identificarmos, apenas nas respostas do grupo dos formandos, a justificativa de que o papel desempenhado pelo profissional de EF seja importante quando este ocorre de forma integrada com as pedagogas. Tal resposta aponta para a relevância da interdisciplinaridade das áreas de conhecimento, evidenciando a questão da interpretação equivocada relatada anteriormente sobre a intervenção do profissional de EF nas escolas de EI, uma vez que em nenhum momento este poderia assumir o cargo das professoras, mas sim atuar conjuntamente com elas.

2) Quais são seus principais objetivos em suas aulas em que há prática de atividades físicas?/ Quais seriam seus principais objetivos como professor de educação física em suas aulas no ensino infantil?

□ **Respostas das professoras:**

Resposta 1: desenvolver a consciência corporal dos alunos.

Resposta 2: promover o entendimento de regras.

“[...] Aponto o desenvolvimento de regras como um dos meus objetivos principais. Pois através disso, as crianças conseguem interagir melhor e participar da atividade”.

Resposta 3: favorecer a integração social (saber trabalhar em grupo).

Resposta 5: promover o aprimoramento da coordenação motora e noção espaço-temporal.

Resposta 6: ensinar a lidar com a derrota e a vitória (“saber perder e ganhar”).

Resposta 7: dentre as 19 participantes, apenas uma das professoras afirmou que não tinha um objetivo específico nas aulas com prática de atividades físicas.

“Não há um objetivo específico. Procuo durante todas as atividades permitir a locomoção, o movimento, visando o desenvolvimento de habilidades motoras, concentração e organização...”.

□ **Respostas dos formandos de EF:**

Resposta 1: desenvolver os “conteúdos da cultura corporal de movimento” (dança, jogos, lutas, ginástica e esporte).

Resposta 2: promover o desenvolvimento físico, social, emocional e de consciência corporal.

Resposta 3: propiciar o desenvolvimento da autonomia e criticidade.

Resposta 4: trazer a compreensão da quebra da dicotomia corpo/mente e o esclarecimento sobre a diferença entre as aulas de EF e os momentos destinados ao descanso dos alunos.

Resposta 5: não enfatizar o aspecto competitivo das atividades.

Resposta 6: propiciar momentos de alegria nas aulas.

Resposta 7: o objetivo estaria vinculado ao projeto político-pedagógico (PPP) da escola.

“Eu teria que pesquisar melhor esta idade para ajustar o conteúdo com o objetivo de ajudá-los em seu desenvolvimento como um todo. E também olhar no PPP da escola”.

Resposta 8: dois graduandos não souberam definir claramente quais seriam os objetivos de suas aulas e alegaram que seria necessário um maior aprofundamento na área para que fosse possível responder esta questão.

“Eu teria que estudar mais sobre essa área, caso fosse atuar na mesma. Mas partiria do desenvolvimento global”.

Análise das respostas: Constatamos que entre as professoras, a conscientização corporal foi o objetivo citado que mais apresentou ocorrência nas respostas. Já para os formandos, novamente a preocupação com o desenvolvimento dos conteúdos relacionados à “cultura corporal” correspondeu à resposta majoritária.

Ambos os grupos convergiram suas respostas em dois aspectos: os objetivos relacionados ao desenvolvimento físico (coordenação motora e noção espaço-temporal) e social, e aqueles que tratam da competição nas atividades – não enfatizar o aspecto competitivo e ensinar a “saber perder e ganhar”.

A maioria das professoras destacou dois objetivos que, ao nosso ver, estão intimamente relacionados, e que não foram mencionados pelos formandos. Trata-se do entendimento das regras pelas crianças que as possibilitam um melhor envolvimento nas atividades e da integração social, pois desta forma elas conseguirão trabalhar em grupo.

Dentre todos os depoimentos dos alunos de EF e das professoras, achamos válido destacar um dos objetivos colocados por apenas um formando que, acrescentou junto aos outros pontos, a preocupação em propiciar a alegria a seus alunos, explorando a ludicidade. Partimos deste mesmo princípio, não apenas para a EI, como para os outros níveis de ensino, de que o aspecto lúdico das atividades deve ser mantido e a alegria não pode jamais ser esquecida como um dos objetivos em nossas aulas.

Apenas uma das professoras afirmou que não tinha um objetivo específico nas aulas com prática de atividades físicas. Resgatamos neste momento, a discussão que existe acerca da diferenciação da atividade física e da aula de EF. Pelo trecho da resposta desta professora que apresentamos acima, imaginamos que ela propicie um espaço para atividade física, porém destituída de fins educativos ou pedagógicos.

Dois formandos não souberam definir claramente quais seriam seus objetivos, o que nos conduz a identificação de uma formação que não contemple a totalidade das necessidades da EI.

3) Quais são os conteúdos de sua aula?/ Quais seriam os conteúdos de sua aula?

□ Respostas das professoras:

Resposta 1: os jogos, a dança e todas atividades que envolvem ritmo.

Resposta 2: atividades que exigem coordenação motora, equilíbrio e orientação espacial.

Resposta 3: conteúdos relacionados às datas comemorativas durante o ano.

Resposta 4: não definiu claramente os conteúdos, porém defendeu a idéia de que estes deveriam ser trabalhados de forma integrada.

“Na educação infantil, os conteúdos são integrados, trabalha-se um pouco de tudo, em todos os momentos”.

Resposta 5: não definiu claramente os conteúdos de sua aula, justificando da seguinte maneira:

“Não me considero uma professora que dê aulas. E não me atenho a conteúdos pré-estabelecidos”.

□ **Respostas dos formandos de EF:**

Resposta 1: “conteúdos da cultura corporal de movimento”.

Resposta 2: jogos recreativos/populares.

Resposta 3: atividades lúdicas/brincadeiras.

Resposta 4: circo

Resposta 5: sentiu dificuldade para definir quais seriam os conteúdos de sua aula.

Análise das respostas: A maioria das professoras elegeu os jogos e a dança como os conteúdos de suas aulas. Assim como elas, o grupo dos formandos também atribuiu importância a esses mesmos conteúdos, porém eles se utilizaram da expressão “conteúdos da cultura corporal” que abrange outros temas, mas também inclui estes citados pelas professoras.

O elevado número de formandos de EF que atribuiu grande valor aos “conteúdos da cultura corporal” nos leva a crer que, o fato do pensamento produzido na obra do Coletivo ser desenvolvido em algumas disciplinas oferecidas pela FEF, tenha favorecido esta convergência de opiniões nas respostas dos graduandos.

Os jogos populares, as atividades recreativas e o circo também foram apresentados como possibilidades de conteúdos de aula por grande parte dos alunos. Neste momento, acreditamos que seja válido destacar que

“Atualmente, constata-se um ressurgimento da arte malabarista junto com as outras modalidades circenses, utilizadas não somente como espetáculo, mas

também buscando outros âmbitos, principalmente o **educativo** e o **recreativo**” (DUPRAT; BORTOLETO, 2007, p. 180, grifo nosso).

Apenas um dos formandos relatou sentir dificuldade para definir quais seriam os conteúdos de sua aula, afirmando a necessidade de buscar um aprofundamento maior na área para conseguir determiná-los. *“Não sei bem quais seriam os conteúdos da minha aula. Talvez fosse necessário aprofundar um pouco mais sobre este assunto quando eu me deparar com um trabalho com o público infantil”*.

Uma das professoras também não definiu claramente os conteúdos de sua aula, justificando da seguinte maneira: *“Não me considero uma professora que dê aulas. E não me atenho a conteúdos pré-estabelecidos”*. Reconhecemos que deva existir uma flexibilidade no planejamento das aulas, pois este deve fluir de acordo com a aceitação e a repercussão das atividades entre os alunos, porém não assumimos a mesma posição apresentada na resposta anterior de que não haja conteúdos determinados numa aula.

Em um outro depoimento, a professora também não revelou precisamente os conteúdos de sua aula, porém, numa perspectiva diferente da justificativa anterior, defendeu a idéia de que estes deveriam ser trabalhados de forma integrada e, portanto, seria difícil pontuá-los. *“[...] trabalha-se um pouco de tudo, em todos os momentos: cores, números, letras, comunicação oral e desenhada, animais, meios de transporte, meios de comunicação, etc.”*.

Algumas professoras mencionaram que as datas comemorativas durante o ano eram utilizadas como umas das referências para a seleção dos conteúdos de aula, como por exemplo, a Copa do Mundo, a Festa Junina, entre outras. Isso nos levou a reflexão sobre um tema de discussão constante acerca da atribuição ao profissional de EF como o responsável pela organização das festas escolares. Não pretendemos, porém, entrar nesta discussão.

4) Em relação à pergunta anterior, cite algumas maneiras de trabalhar os conteúdos citados.

□ **Respostas das professoras:**

Resposta 1: atividades que envolvem jogos com, ou sem, bola.

Resposta 2: rodas cantadas.

Resposta 3: através de histórias.

Resposta 4: atividades no parque

□ **Respostas dos formandos de EF:**

Resposta 1: através de histórias – “faz de conta”.

Resposta 2: música e dança.

Resposta 3: atividades lúdicas (brincadeiras variadas).

Resposta 4: trabalho com malabares e outros instrumentos presentes no circo .

Análise das respostas: As atividades que envolviam jogos com, ou sem, bola foram as mais apontadas pelas professoras. Seguida destas, as rodas cantadas e a utilização de histórias apareceram freqüentemente nas respostas.

Uma outra maneira de trabalhar os conteúdos destacada por algumas professoras e que nos chamou a atenção fazia referência aos brinquedos do parque (gangorra, balanço, entre outros). Cabe ressaltar que há uma tendência em confundir o momento destinado às brincadeiras no parque com as aulas de EF. Sabemos que os brinquedos do parque possibilitam uma vivência corporal rica e repleta de novidades pelas crianças, podendo ser utilizados com objetivos pedagógicos. Porém, ao nosso entendimento, a hora do parque é um momento livre, ou seja, as atividades não são orientadas.

O fato da professora não ter citado outras maneiras de trabalhar os conteúdos e apenas ter feito menção ao parque acentuou ainda mais nossa percepção sobre a confusão que existe sobre estes dois momentos.

Portanto, apesar de reconhecermos que o parque seja uma ferramenta pedagógica em algumas situações, não consideramos que ele possa ser apontado como uma maneira de trabalhar os conteúdos de uma aula que envolva atividades físicas.

As respostas fornecidas pelos formandos assemelharam-se em certos aspectos às apresentadas pelas professoras, porém a maior parte deles destacou a

utilização de histórias – “faz de conta” – como uma das maneiras de desenvolver os conteúdos propostos.

Também foi citada, com grande ocorrência, uma maneira muito interessante que não foi mencionada por nenhuma professora que diz respeito ao trabalho com malabares e outros instrumentos presentes no circo.

Esta última declaração nos levou a constatação de que houve uma certa confusão em relação às respostas desta questão com as da pergunta anterior do questionário que se referia aos conteúdos das aulas. Isso também se sucedeu no questionário dos formandos, os quais acabavam respondendo estas duas questões de forma muito semelhante.

5) Com que frequência você acredita que as aulas que envolvam a prática de atividades físicas devam acontecer no ensino infantil?/Com que frequência você acredita que as aulas de educação física escolar devam acontecer no ensino infantil?

□ **Respostas das professoras:**

Resposta 1: diariamente.

Resposta 2: depende da faixa etária.

Resposta 3: duas vezes por semana.

□ **Respostas dos formandos de EF:**

Resposta 1: no mínimo duas vezes por semana.

Resposta 2: diariamente.

Resposta 3: três vezes por semana.

Resposta 4: não soube responder.

Resposta 5: não deve acontecer “aulas de EF”.

Análise das respostas: Os dois grupos apresentaram respostas semelhantes, porém a ocorrência delas é que se manifestou de forma distinta. Embora muitos formandos tenham relatado que acreditam que as aulas de EF devam acontecer diariamente, a maioria deles apontou principalmente a frequência de duas vezes por semana como suficiente.

Ao contrário disso, as professoras afirmaram, majoritariamente, que as atividades físicas deveriam acontecer diariamente. Uma delas, apesar de partir deste mesmo princípio, identificou a dificuldade em concretizar esta situação, pelo fato de elas assumirem o caráter polivalente nas escolas. *“Deveriam acontecer todos os dias, porém o professor de Educação Infantil é ‘polivalente’. Ele trabalha todas as disciplinas e, às vezes, não consegue dar prioridade ou organizar de uma maneira mais equilibrada todo o conteúdo curricular que é extenso”*.

Uma das professoras que afirmou que duas vezes por semana seja uma frequência boa, justificou sua opinião com o fato das crianças já brincarem do parque todos os dias. *“Duas vezes na semana acredito ser bom, pois eles freqüentam o parque todos os dias onde podem explorar o corpo de diferentes maneiras, mas livremente. Já as aulas seriam mais dirigidas, com objetivos pré-definidos”*.

Novamente, retomamos nossa posição sobre as atividades no parque. Não deixamos de concordar que no momento do parque as crianças já estejam vivenciando experiências corporais, porém não somos favoráveis à substituição das aulas de EF pelos momentos destinados a brincadeira no parque. Assim como ela mesma nos afirmou, as aulas possuem objetivos e propostas previamente estabelecidos. Portanto, reafirmamos a diferença existente entre as aulas de EF e as atividades no parque.

Dos formandos que assumiram a posição de que as aulas de EF deveriam acontecer diariamente, achamos interessante a colocação de um deles que estabelece uma comparação com a organização do ensino fundamental.

“[...] tendo em vista a quantidade de aulas que são ministradas no ensino fundamental, vejo que duas aulas semanais é pouco. Para essa fase do ensino (educação infantil), acho que uma aula por dia seria ideal, tendo como pressuposto que o ensino infantil não é uma preparação para o ensino fundamental, que visa, prioritariamente, a alfabetização, a aquisição do raciocínio matemático, etc”.

Outros manifestaram que, embora acreditassem que seria ideal que as aulas de EF ocorressem diariamente, este quadro dificilmente seria concretizado, podendo ser pensado como algo ilusório.

Dois formandos não souberam responder a pergunta e apenas um assumiu uma posição totalmente diferente de todos os outros do seu grupo e das professoras também, dizendo que:

“Não acredito que devam acontecer ‘aulas de Educação Física’, mas sim que estes profissionais devam trabalhar em conjunto com a professora pedagoga responsável. Acredito que a Educação Física e as demais disciplinas não devem ser compartimentadas, e sim fazer parte de todo processo de aprendizagem”.

Manifestamos nossa preocupação ao pensar que dois alunos, “prontos” a se formarem não tenham clareza para definir com que frequência as aulas de EF deveriam acontecer e nem arriscam uma opinião sobre o assunto.

Como esta questão não solicitava uma justificativa para as repostas fornecidas, as outras categorias apresentadas não apontaram uma razão pela qual elas foram sugeridas.

6) Sente alguma dificuldade para ministrar as atividades físicas?

Caso sim, qual(is)?/Você acredita que vá encontrar alguma dificuldade quando começar a trabalhar com a educação física infantil? Caso sim, qual(is)?

□ Respostas das professoras:

Dentre as 19 professoras que participaram do estudo, 12 relataram não sentir dificuldade para orientar as atividades físicas.

As demais afirmaram que possuem dificuldades para ministrar as aulas que envolvem práticas físicas. São elas:

Resposta 1: falta de conhecimento específico sobre a área, no caso, a área da EF.

“Sim. A limitação do professor por não ser especializado na área [...]. O ideal seria termos um(a) prof.^a de Educação Física nas EMEIs”.

Resposta 2: identificar quais atividades seriam mais adequadas para cada faixa etária.

Resposta 3: elevado número de alunos por turma (adaptar as atividades para que todos possam participar, considerando que a turma é multietária).

Resposta 4: compreender as atividades indicadas pelos livros que nem sempre trazem informações suficientes de que forma aplicá-las.

Resposta 5: desenvolver atividades com alunos que tenham alguma deficiência.

“Sim, pois não tenho conhecimentos amplos sobre musculatura, articulações, etc, e tudo se complica muito quando temos que trabalhar com crianças portadoras de deficiências como cegueira, paralisia cerebral, etc”.

Resposta 6: falta de tempo para aprofundar seus conhecimentos.

“Gostaria de ter mais tempo para pesquisar, preparar e fazer atualizações. O professor polivalente, muitas vezes, tem que priorizar, seja para cumprir prazos, atividades burocráticas, necessidades dos alunos e da escola”.

□ **Respostas dos formandos de EF:**

Todos os formandos sem exceção relataram que acreditam que irão se deparar com muitas dificuldades ao iniciarem o trabalho na EI. Seriam elas:

Resposta 1: a falta de experiência profissional.

“A maior dificuldade para a atuação é exatamente a falta de prática e experiência”.

“O que fazer? Como fazer? Para que idade isso ou aquilo é mais adequado? Como agir num caso de indisciplina com crianças de dois anos e meio de idade?”.

Resposta 2: o trabalho de forma integrada com as outras professoras da escola.

Resposta 3: desenvolver atividades com salas multietárias.

Resposta 4: diversas reações dos alunos diante das atividades propostas.

Análise das respostas: Apesar da maioria das professoras terem relatado não sentir dificuldade em orientar as atividades físicas com os alunos, ao analisarmos os problemas pontuados pelas outras que manifestaram o contrário, pensamos que seja difícil imaginar uma situação em que as professoras não se

deparem com nenhuma dificuldade ao trabalhar as atividades físicas com crianças pequenas. Além disso, apesar de elas relatarem não apresentar dificuldade, consideramos que a limitação do instrumento utilizado, questionário, não nos permite verificar como as aulas de fato são ministradas.

Este diagnóstico nos leva a pensar ainda mais se formação profissional destas professoras permite que estas possam desenvolver os conteúdos da EF da forma como eles realmente devem ser apresentados.

Dentre as professoras que relataram sentir dificuldade para trabalhar com atividades físicas em suas aulas, a maior parte delas atribuiu a falta de formação específica nesta área como um dos fatores que favorecem este quadro. Uma delas ainda apresentou enfaticamente (através das letras destacadas todas em maiúsculas) que *“O IDEAL SERIA TERMOS UM(A) PROF.^a DE EDUCAÇÃO FÍSICA NAS EMEIS”*.

Por outro lado, os formandos destacaram os problemas decorrentes da falta de experiência profissional na área como um dos pontos mais críticos ao pensarem nas dificuldades encontradas no trabalho com a EI. Isso nos revela que, talvez, a disciplina de estágio supervisionado que nos é oferecida no último ano de curso não esteja sendo suficiente para cobrir essa necessidade, pensando, ainda mais, nos diferentes níveis de ensino. No curso de licenciatura de EF oferecido pela FEF, por exemplo, não é determinado aos alunos que passem por todos os níveis de ensino. Portanto, muitas vezes, o formando apenas vivenciou o estágio com alunos do ensino médio, um público que tem um perfil totalmente diferente das crianças de 6 anos.

Além disso, eles também apontaram que um outro conflito poderia estar presente devido à interpretação equivocada de outros profissionais, inclusive das próprias professoras, que atuam na escola e que poderiam dificultar a concretização de um trabalho integrado com as pedagogas. Reconhecemos que a interdisciplinaridade é realmente difícil de ser concretizada, pois a maioria de nós – profissionais de EF e incluindo também as professoras de sala – viemos de práticas fragmentadas, e visualizar agora um projeto de prática conjunta pode parecer algo muito complicado.

Apenas um dos formandos destacou a imprevisibilidade dos alunos frente às atividades, as quais podem durar muito tempo, como também podem terminar rapidamente. *“Uma dificuldade que encontro no estágio é entender quanto tempo uma*

atividade física ministrada na Educação Infantil deveria durar, pois o tempo neste ambiente me parece relativo. Há dias em que a atividade mal dura 30 minutos e as crianças dispersam rapidamente. No entanto, há dias em que, se não se encerra a atividade, as crianças continuariam realizando por muito mais tempo”.

Ambos os grupos convergiram suas respostas no aspecto que se refere à dificuldade em desenvolver as atividades com grupos grandes de alunos, ainda mais em se tratando de salas mutietárias.

7) Qual seria o critério para avaliar seus alunos nestas aulas em que há prática de atividades físicas?/Qual seria o critério para avaliar seus alunos?

□ **Respostas das professoras:**

Resposta 1: envolvimento/participação e entendimento das atividades.

Resposta 2: desenvolvimento individual.

Resposta 3: registros/anotações pessoais.

Resposta 4: avaliação contínua.

Resposta 5: facilidade que demonstra ao realizar o movimento.

Resposta 6: não considera importante a avaliação na EI, sendo ela

inviável.

□ **Respostas dos formandos de EF:**

Resposta 1: participação nas atividades.

Resposta 2: desenvolvimento individual.

Resposta 3: avaliação contínua.

Resposta 4: frequência nas aulas.

Resposta 5: registro/anotações pessoais.

Resposta 6: desenvolvimento do aluno em comparação com a turma.

Resposta 7: não soube responder

Resposta 8: não há critério de avaliação para essa faixa etária.

Análise das respostas: As respostas fornecidas pelos dois grupos se assemelharam em muitos aspectos. A maioria das professoras e dos formandos destacou a participação, o desenvolvimento individual do aluno, os registros e anotações pessoais e a avaliação contínua como critérios utilizados para realizar a avaliação na EI.

Um dos formandos apontou o desenvolvimento do aluno em comparação com a turma como uma possibilidade de critério para avaliação. Ao nosso ver, a avaliação realizada com base no desenvolvimento individual do aluno seria uma maneira mais interessante. Desta forma, estaríamos observando a evolução e as conquistas obtidas por cada criança, comparando-a com ela mesma em uma fase inicial e no momento atual em que ela se encontra. Ao estabelecermos uma comparação de um aluno em relação aos demais, corremos um grande risco de fecharmos nossos olhos diante de uma evolução significativa que poderia estar em andamento.

Uma das professoras citou a facilidade do aluno ao realizar o movimento como um dos critérios. Como algumas professoras e mesmo alunos disseram que o objetivo é o desenvolvimento motor, uma avaliação que acompanhe os ganhos motores nos parece coerente com tal objetivo proposto. Porém questionamos se o papel da EF seja apenas este. Assim como também podemos questionar se o objetivo da EF é ensinar jogos e danças diferentes apenas pela prática em si.

Particularmente, partimos de uma opinião contrária a essa forma da avaliação, uma vez que consideramos que as aulas de EF não se restringem ao desenvolvimento das aptidões físicas. Portanto, ao avaliar a qualidade motora dos alunos, estaríamos valorizando apenas uma dimensão humana das crianças e evidenciaríamos a lógica equivocada da aula de EF como uma disciplina para desenvolver as habilidades técnicas.

A participação como critério também nos remete a uma questão problemática, pois representa que não estão claros os objetivos, que não se sabe exatamente o que se pretende, e, dessa forma, não se pode acompanhar o avanço da aprendizagem do aluno. Pensamos que a avaliação contínua seria o mais interessante. Mas vale lembrar que para que esta seja efetiva, é importante saber o que se está avaliando.

Uma professora e um formando assumiram uma posição semelhante, ao defenderem a idéia de que para a EI não haveria critério para avaliação dos alunos. A professora ainda complementou a resposta afirmando que seria inviável avaliar as crianças nesta faixa etária. *“Acredito que na Educação Infantil isto não seja viável e nem importante”*.

Apenas um formando não sabe responder a questão.

8) Em que você se baseia para montar o programa de atividades físicas para seus alunos?/Em que você se basearia para montar o programa de aula para os alunos do ensino infantil?

□ **Respostas das professoras:**

Resposta 1: livros e revistas da área da EI.

Resposta 2: faixa etária.

Resposta 3: experiência própria, nas atividades que já tem conhecimento.

Resposta 4: atividades que estivessem “na moda” das crianças.

Resposta 5: no clima (chuva, frio, sol, etc).

Resposta 6: nas atividades que estão em andamento na sala de aula.

□ **Respostas dos formandos de EF:**

Resposta 1: obra do Coletivo de Autores (1992) – *Metodologia do Ensino de Educação Física*.

Resposta 2: faixa etária.

Resposta 3: nível/grau de desenvolvimento dos alunos.

Resposta 4: vivências experimentadas nas aulas da faculdade, principalmente através das disciplinas de Pedagogias do Movimento⁶.

Resposta 5: no conteúdo desenvolvido pelas outras professoras.

“No conteúdo a ser ensinado em conjunto com o que será trabalhado em outras disciplinas”.

⁶ No currículo da FEF, substituído recentemente, havia 5 matérias com o nome de Pedagogia do Movimento (I, II, III, IV e V), às quais os alunos referem-se de forma geral, não especificando apenas uma delas.

Resposta 6: retorno dos alunos diante das atividades propostas.

Resposta 7: não soube definir claramente.

Análise das respostas: Tanto os formandos como as professoras responderam que se baseiam em livros da área para montar suas aulas, porém os primeiros destacaram o nome da obra – *Metodologia do Ensino de Educação Física* – e o segundo grupo não especificou o título de nenhum livro. É interessante observar a repercussão e a contribuição que este livro trouxe à área da EF com a sua publicação. Apesar de ter sido produzido no ano de 1992 e depois disso, outras obras importantes terem sido editadas, o enfoque ainda permanece nela.

As respostas dos dois grupos também foram convergentes em relação à faixa etária e ao conteúdo desenvolvido em sala de aula para que seja possível estabelecer o processo de ensino de forma integrada.

As professoras também apontaram que se baseiam nas experiências que deram certo anteriormente. Os formandos, por sua vez, por não terem muita experiência na área tal como as professoras, relataram que se utilizam das vivências experimentadas nas aulas da faculdade, como as disciplinas de Pedagogias do Movimento, por exemplo.

Eles também ressaltaram que o retorno dos alunos diante das atividades propostas também deve ser considerado para o planejamento de uma aula, pois só através desse *feedback* é possível prever com maior precisão as possibilidades de êxito ou não de uma determinada atividade. Também valorizamos este aspecto, pois acreditamos que o sucesso do processo de aprendizagem esteja intimamente relacionado com o interesse dos alunos pelas atividades propostas.

Somente uma das professoras destacou um ponto não mencionado por nenhum dos participantes e que nos chamou atenção, referente às condições climáticas. “*Nesta unidade escolar, nossas atividades físicas dependem muito do tempo, do clima. Com chuva, muito frio ou muito vento, não temos espaço coberto ou fechado para prática de exercícios físicos, neste caso, trabalhamos com rodas na própria sala de aula e nestas rodas os exercícios são limitados*”. É Interessante

observar que, apesar de ela colocar que as atividades são limitadas por conta do clima, em nenhum momento ela as aponta como inviáveis.

Ao analisarmos todas as respostas fornecidas por ambos os grupos, concordamos que a utilização de literaturas específicas da área, considerar a faixa etária dos alunos e as experiências anteriores sejam critérios adequados para serem utilizados como base para montar o planejamento de aula. Porém também achamos pertinente a colocação da professora acerca da preocupação com as condições climáticas, pois estas devem ser levadas em conta para que um programa de aula não seja prejudicado em função desta imprevisibilidade.

Apenas uma professora respondeu que não se baseava em nada para montar um programa de aula, pois não havia um planejamento das aulas que envolviam atividades físicas. *“Não monto um programa de atividades físicas para meus alunos”*.

Um formando também não definiu claramente uma resposta, porém apresentou uma explicação diferente da colocada pela professora. *“Agora de começo sinto um pouco de dificuldade para realizar esse planejamento. [...] Espero que mais para frente encontre um embasamento mais concreto e que encaixe com meus pensamentos, para realizar o planejamento das aulas”*. Novamente, apontamos uma certa preocupação da nossa parte, pois entendemos que ele está prestes a se formar e traz em seu discurso uma expectativa de solução no futuro.

9) Atribua uma nota, numa escala de 0 a 10, à importância da educação física na formação do seu aluno. Justifique.

□ Respostas das professoras:

A nota 10 foi atribuída à importância da EF na formação do aluno por 17 professoras.

Razão 1: auxilia no desenvolvimento global do aluno.

Razão 2: desenvolve hábitos saudáveis que devem perpetuados ao longo da vida.

Razão 3: a EF é importante assim como as outras disciplinas.

Razão 4: o domínio do corpo na prática de esportes favorece seu desempenho nas atividades realizadas em sala de aula.

As outras duas professoras atribuíram nota 8 à importância da EF na formação do aluno.

Razão 1: 80% das atividades na EI são atividades físicas.

Razão 2: não justificou.

□ **Respostas dos formandos de EF:**

Com exceção de uma resposta, todos os formandos atribuíram nota 10 à importância da EF na formação do aluno.

Razão 1: a EF é importante assim como as outras disciplinas.

Razão 2: é a área que trata da cultura corporal do movimento.

Razão 3: desenvolve o aspecto físico, social e emocional do aluno.

Razão 4: desenvolve hábitos saudáveis que serão perpetuados ao longo da vida.

A nota diferente da mencionada acima foi 9, porém a justificativa para a atribuição deste valor assumiu a mesma posição das justificativas apresentadas pelos participantes que atribuíram nota 10 à importância da EF na formação do aluno.

Análise das respostas: Dentre todas as professoras que participaram da pesquisa, apenas duas atribuíram nota diferente de 10 à importância da EF na formação do seu aluno. A nota concedida por ambas foi 8, porém a justificativa apresentada por uma delas não nos permitiu identificar exatamente a razão desta nota, uma vez que ela nos leva a crer que a EF desempenha um papel importante na formação do seu aluno. *“Acho que 80% das atividades na Educação Infantil são físicas e, portanto é necessária uma programação que estimule, envolva as crianças para tais práticas”*. Além disso, não acreditamos que o fato das atividades físicas ocuparem 80% do conteúdo seja um motivo para que a nota seja 8. Afinal de contas, pensamos que nesses 80% a presença da EF na EI permanece atuando de maneira significativa na formação dos nossos alunos.

Das professoras que atribuíram a nota 10, apenas uma justificou sua resposta apontando a EF como um meio e não como um fim. Ela destaca que os benefícios oferecidos pela EF contribuem para um melhor desempenho do aluno nas atividades realizadas em sala de aula. “[...] *o domínio do corpo na prática de esportes favorece seu desempenho nas atividades realizadas em sala de aula*”. Nesta perspectiva, a aula de EF é vista como um meio de propiciar o desenvolvimento do aluno em outras disciplinas, e ela por si só não carrega um fim em sua prática. Ainda neste trecho, também vale ressaltar uma confusão muito comum entre a EF e o esporte. As aulas de EF são tratadas apenas como momento de prática de esportes, sem considerar que elas também desenvolvem muitos outros conteúdos.

Uma outra resposta apresentada reconheceu a importância da EF, sendo ela ser desenvolvida por uma pessoa que tenha conhecimento específico na área e que também saiba lidar com os problemas freqüentes de comportamento na EI. “*10, pois veja que é importante inclusive se for desenvolvido por uma pessoa diferente (que venha especificamente para isso) e que saiba como lidar com as manhas, birras, vontades...*”. Esta opinião nos trouxe a reflexão sobre o caráter assistencialista, tratado anteriormente neste estudo, que ainda está impregnado nas instituições de EI. Além disso, ela também deixa transparecer uma dificuldade das professoras em lidar com as questões emocionais dos alunos, mas também uma clareza de que estas se dão no domínio do corpo, portanto, um profissional específico do corpo poderia lidar melhor com estas questões.

As demais professoras trouxeram justificativas que foram convergentes com algumas apresentadas pelos formandos. Ambos os grupos destacaram a importância da EF salientando que ela é fundamental assim como as demais disciplinas e também que através desta, nossos alunos poderão desenvolver hábitos saudáveis que serão perpetuados ao longo da vida. “*A Educação Física contribui para que a criança desde cedo adquira o hábito da prática da atividade física, o que proporcionará a longo prazo, um futuro mais saudável*”. Outro ponto citado pelos dois grupos fazia referência aos benefícios relacionados ao desenvolvimento físico, social e emocional da criança que são oferecidos pelas aulas de EF.

A maioria dos formandos, novamente fez menção à “cultura corporal do movimento”, reafirmando que a EF é a disciplina que trata deste conhecimento, desempenhando portanto, um papel essencial na formação dos alunos.

Um deles, apesar de reconhecer a importância de EF e atribuir a nota 10, admitiu que ainda é necessário aprender muito para que uma aula com qualidade seja oferecida aos alunos. “*Com certeza nota 10, mas ainda temos que aprender muito para que uma boa aula de EF seja dada*”. Isso nos leva a crer que, mesmo a formação em EF em uma boa universidade, não garante completamente a qualidade das aulas oferecidas pelos graduandos desta área. Eles precisam estar sempre atentos para buscar novos conhecimentos e, assim, proporcionar boas aulas de EF para os alunos.

As próximas questões foram elaboradas apenas para os formandos de EF. Portanto, nossa análise não contará com as respostas das professoras para uma análise comparativa entre esses dois grupos.

10) Você acredita que teve uma boa base para atuar nesta fase do ensino em sua graduação?

□ **Respostas:**

Resposta 1: não.

Resposta 2: sim.

Resposta 3: parcialmente.

Análise das respostas: Diante de todas as respostas analisadas até o momento, achamos que a elaboração desta questão aos formandos sobre sua formação para atuar com a EI seria muito pertinente. Verificamos que, dentre as 19 respostas, apenas 6 pessoas afirmaram positivamente a questão, apontando o estágio em licenciatura e as disciplinas de Pedagogias do Movimento como as experiências que mais favoreceram a consolidação de uma base adequada para atuar com crianças pequenas. “*Sim, principalmente através das disciplinas de Pedagogia do Movimento*”.

Dos 13 participantes que não assumiram a mesma posição, 7 relataram que não acreditavam que tiveram uma boa base na graduação para atuar com a EI. As

explicações desta argumentação apontaram para a falta de disciplinas na faculdade que poderiam propiciar mais experiências práticas com este público e a não obrigatoriedade da EF nesta fase escolar como um fator que agrava este quadro da abordagem insatisfatória dos conteúdos relacionadas à EI na universidade. *“Não, eu acredito que, pelo fato de a Educação Física não ser obrigatória nesta fase escolar este assunto não é abordado satisfatoriamente na universidade”*.

Relatos como esse nos mostram algumas dificuldades no processo de formação profissional dos formandos em EF direcionada às especificidades da EI.

Por outro lado, merece destaque uma das respostas que, embora reconhecesse as lacunas no currículo de EF no que se refere à EI, salientou que sua formação lhe permitia ir em busca do conhecimento sobre este assunto. *“Não. Com certeza há lacunas no currículo da EF com relação à EI. Porém nossa formação nos permite a busca do conhecimento, ou seja, sabemos onde encontrar esse tipo de informação”*. Identificamos neste discurso uma boa coerência com a pergunta apresentada, pois a questão refere-se mesmo a opinião dos formandos sobre a base, e não a completude da formação.

Em uma das reuniões de orientação deste trabalho pensamos na possibilidade de que, uma parcela significativa dos alunos acabava não acreditando que tiveram uma boa base para atuar na EI, talvez por não estarem conseguindo identificar e aplicar o conteúdo desenvolvido na faculdade, em função de uma certa “acomodação”. Acomodação no sentido de esperarem que houvesse uma “receita pronta” sobre como trabalhar os conteúdos da EF no ensino infantil, assim como existem receitas de bolo e manuais de instrução de uso de algum equipamento.

As outras 6 respostas restantes revelaram que acreditavam que tiveram parcialmente uma boa formação para trabalhar com a EI, uma vez que grande parte do aprendizado sobre este tema foi adquirido através de pesquisas e estudos realizados por conta própria, sem uma contribuição significativa por parte das disciplinas oferecidas na faculdade. *“Mais ou menos. Algumas coisas eu corri atrás de acordo com os meus interesses, como a parte artística e expressiva que a graduação trabalha muito pouco”*.

11) Já teve ou tem alguma experiência nesta área (educação infantil)? Caso sim, qual (is)?

□ **Respostas:**

Dos alunos que afirmaram trabalhar atualmente nesta área, apontaram que suas experiências estão sendo vivenciadas:

Resposta 1: na disciplina de Estágio Supervisionando oferecido pela faculdade.

Resposta 2: em acampamentos e atividades na área de recreação e lazer.

Dentre aqueles que relataram já terem alguma vivência na área, porém não atuam com este nível de ensino no momento, as experiências mais citadas foram:

Resposta 1: atividades propostas nas disciplinas de Pedagogias do Movimento oferecidas pela faculdade.

Resposta 2: acampamentos e atividades na área de recreação e lazer.

Apenas 3 alunos relataram que não tiveram nenhuma experiência anterior nesta área.

Análise das respostas: Constatamos que a maioria dos formandos já teve ou ainda mantém algum contato com o público infantil, seja em escolas, através de estágios, ou em atividades na área de recreação e lazer ou em acampamentos ou na própria faculdade. Por outro lado, 3 alunos relataram que não tiveram nenhuma experiência anterior nesta área.

Como todos os formandos que participaram deste estudo são alunos da mesma universidade e, praticamente, do mesmo ano⁷, entendemos que os 3 alunos que relataram que não tiveram nenhuma experiência anterior nesta área não consideraram algumas vivências oferecidas pelas disciplinas da faculdade como uma

⁷ É preciso considerar que o curso noturno de EF na UNICAMP é oferecido em 5 anos, enquanto que para o período diurno (horário integral) são necessários 4 anos para a conclusão.

experiência. Isso pode ser explicado talvez pelas experiências tratadas trazerem poucas situações de aulas sistematizadas, em ambiente escolar.

12) Você tem interesse em trabalhar com o ensino infantil?

□ **Respostas:**

Resposta 1: sim (12 pessoas)

Resposta 2: não (4 pessoas)

Resposta 3: talvez (3 pessoas)

Análise das respostas: Verificamos que há um grande número de alunos que manifestaram interesse em atuar com o ensino infantil. Ao nosso ver, isto, de certa forma, já era esperado pela própria situação de disponibilizar-se a responder o questionário. Supomos que realmente se não houvesse algum interesse pela área talvez não teriam manifestado nenhuma preocupação em participar desta pesquisa.

Pensamos também na possibilidade de que se este número de interessados aumentasse, quem sabe um dia, poderíamos presenciar uma mobilização para legitimar a presença do profissional de EF nas instituições de EI. Isso poderia impulsionar que mais estudos nesta área fossem realizados, o que viria consolidar ainda mais a EF na EI.

8. Considerações finais

Constatamos que, mesmo diante das determinações apresentadas pela LDB (9.394/96) e pelo RCNEI acerca do trabalho da EF na EI, não se tem conhecimento do quanto seus fundamentos estão presentes nas práticas atuais, o que intensifica constantemente as discussões sobre este tema.

Ao restringirmos nossa análise à rede pública municipal de ensino infantil, o descomprometimento com a EF é ainda mais perceptível, uma vez que raramente esta disciplina consta no quadro de horário, ou quando presente, ela não é orientada por um profissional com formação específica para exercer tal atividade.

Ayoub (2005, p. 148) confirma esta afirmação em um de seus artigos: “A rede municipal de ensino de Campinas não possui especialista em educação física na esfera da Educação Infantil. Portanto, as atividades relacionadas ao campo das práticas corporais ficam a cargo das professoras generalistas”.

A opção pela condução de um trabalho de pesquisa objetivando identificar a importância do professor de EF nas instituições de EI, sob a ótica das professoras e dos formandos em licenciatura de EF, nos conduziu a um interessante diagnóstico acerca da manifestação desta realidade no meio educacional.

A imersão no meio profissional das EMEIs de Campinas para realização desta pesquisa nos apontou para um panorama digno de muitas discussões. Apesar da maioria das professoras que atuam nestas instituições acreditarem na importância do papel desempenhado pelo profissional de EF, nem todas pensam que a presença deste profissional seja necessária, embora reconheçam convictamente a importância da atividade física para o desenvolvimento dos alunos.

Numa outra perspectiva, todos os formandos em licenciatura do curso de EF reconhecem que a presença do profissional de sua área seja fundamental para que as atividades físicas possam ser desenvolvidas adequadamente. A maioria destes, inspirados na abordagem crítico-superadora da EF apresentada pelo Coletivo de Autores (1992), defende que são eles os profissionais capacitados para trabalhar com

os conteúdos da “cultura corporal”, considerando a dimensão sócio-histórica dos conhecimentos.

Verificamos que as colocações apresentadas pelo grupo de formandos são sólidas e embasadas coerentemente em literaturas de referência, o que aponta para a necessidade da presença do profissional com formação em EF nas instituições de EI. Por outro lado, vale mencionar que, segundo os relatos analisados nos questionários, a maioria dos formandos considera que não teve uma boa base para atuar com esse nível de ensino e reconhece a dificuldade em trabalhar com crianças nesta faixa etária. Isso nos mostra algumas dificuldades presentes no processo de formação profissional dos alunos de EF direcionada às especificidades da EI.

Pensar a EF na EI requer uma reflexão muito mais além do que simplesmente considerar uma proposta de atividades físicas com crianças pequenas. É preciso compreender que a criança, enquanto criadora de cultura, deve ter acesso as práticas pedagógicas que propiciem a ela a possibilidade de se expressarem através de suas manifestações corporais e intelectuais, criando e recriando sua própria cultura. Suas experiências “devem estar aliadas aos conhecimentos sociais e historicamente construídos, para que então a criança possa fazer uma releitura e crie novas formas de expressão” (SEGALLA, 2006, p. 54).

Diante desta tarefa árdua, porém detentora de uma riqueza incomensurável de valores, designada aos profissionais da área da EF, não podemos permitir que o momento da EF, em qualquer nível de ensino, permaneça impregnado de concepções equivocadas sobre a sua prática.

A aula de EF não pode ser considerada como uma disciplina que desempenhe o papel de dispositivo compensatório das aulas “sérias” ou como o momento de disciplinarização dos corpos, priorizando o desenvolvimento de aptidões físicas. Além disso, sua inserção como componente curricular deve se distanciar da lógica de hierarquização dos saberes escolares que comprometem a qualidade de sua intencionalidade pedagógica e a colocam como um momento destituído de saberes e reflexões.

Definitivamente não estamos falando da aprendizagem de movimentos corporais isolados e descontextualizados, mas estamos tratando sim de uma área do

conhecimento que tematiza os conteúdos da cultura corporal e carrega uma proposta educacional, desempenhando um papel fundamental na formação dos nossos alunos.

Portanto, pensamos que a atuação do profissional de EF nas EMEl, seja imprescindível, uma vez que consideramos que ele possui formação específica para desenvolver os conteúdos da área e pode contribuir de forma mais condizente com as exigências desta disciplina do que as outras professoras. Este, por sua vez, deve ir em busca de uma formação que contemple satisfatoriamente as especificidades para atuar com este nível de ensino, já que constatamos uma deficiência no processo de formação dos licenciados em EF.

Gostaríamos de esclarecer que, apesar de assumirmos esta posição, em nenhum momento deixamos de reconhecer o valioso trabalho desempenhado pelas professoras. Ao contrário disso, acreditamos que o processo de ensino aprendizagem da EF nas instituições de EI deva ser compreendido como um trabalho desenvolvido de maneira interdisciplinar. Retomando a citação de Ayoub (2001, p. 59, grifo da autora), já apresentada neste estudo

[...] a presença do(a) profissional da educação física na educação infantil pode colaborar muito positivamente na educação das crianças, desde que essa presença seja compreendida como uma possibilidade de desenvolvimento de trabalhos em **parceria**, sem hierarquizações, de “mãos dadas”.

Para finalizar este trabalho, peço licença para me utilizar das palavras, bem como do poema citado pela professora Eliana Ayoub (2001, p. 59)

MÃOS DADAS

Não serei o poeta de um mundo caduco.
Também não cantarei o mundo futuro.
Estou preso à vida e olho meus companheiros.
Estão taciturnos mas nutrem grandes esperanças.
Entre eles, considero a enorme realidade.
O presente é tão grande, não nos afastemos.
Não nos afastemos muito, vamos de mãos dadas.
(...)
O tempo é a minha matéria, o tempo presente, os
homens presentes, a vida presente
(Carlos Drummond de Andrade, 1983, p.108)

De “*mãos dadas*” temos um longo caminho a construir em busca de centros de educação infantil nos quais o educar e o cuidar estejam sempre presentes nas

relações com as crianças; centros de educação infantil nos quais as crianças sejam vistas no tempo presente, como seres humanos em constituição, e não como futuros alunos do ensino fundamental e/ou como futuros adultos no mercado de trabalho; centros de educação infantil nos quais as crianças possam descobri-se, descobrir o outro, descobrir o mundo e suas múltiplas linguagens por meio do brincar; enfim, centros de educação infantil nos quais seja realizado um trabalho efetivamente de parcerias (entre os(as) profissionais, as crianças, os familiares e a comunidade) que contribua para uma educação verdadeiramente humana, na qual haja espaço para o diálogo, para o lúdico, para a vida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio: LTC, 1978.

ARROYO, M. G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

AYOUB, E. Reflexões sobre a educação física na educação infantil. In: **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, p. 53-60, 2001. Suplemento 4.

BARBOSA, I. Educação Infantil: o lugar da Pedagogia e da Educação Física em uma perspectiva Sócio-Histórico-Dialética. In: **Pensar a Prática**, Goiás, v. 5, p. 71-91, Jul./Jun. 2001-2002. Disponível em:
<<http://revistas.ufg.br/index.php/fe/article/viewFile/47/44>> . Acesso em 16 set. 2007.

_____. **A janela de vidro: esporte, televisão e educação física**. Campinas, 1997. f. 213. Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. In: **Caderno CEDES: Corpo e Educação**, Minas Gerais, v. 19, n.48, p.69-88, 1999.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (Lei n. 9394/96). Brasília, 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais para o ensino fundamental**. Brasília, MEC/SEF, 1997.

_____. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CABRAL, C. F. AC. **Formação de Professores para a Educação Infantil: um estudo realizado em um Curso Normal Superior**. 2005. f. 232. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

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.

_____. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no Contexto das Reformas. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, Set./2002, p. 326-345. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>

DAOLIO, J. Educação física escolar: uma abordagem cultural. In: PICCOLO, V.L.N., org. **Educação física escolar: ser...ou não ter?** Campinas, UNICAMP, 1993, p. 49-55.

DEBORTOLI, J. A.; LINHALES, M. A.; VAGO, T. M. Infância e Conhecimento escolar: princípios para a construção de uma Educação Física “para” e “com” as crianças. In: **Pensar a Prática**, Goiás, v. 5, p. 92-105, Jul./Jun. 2001-2002. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/fef/issue/view/48>> . Acesso em 16 set. 2007.

DIDONET, V. Creche: a que veio... para onde vai... **Em aberto**, Brasília, DF, v. 18, n. 73, p. 11-27, julho. 2001.

DUPRAT, R.; BORTOLETO, M. Educação Física Escolar: pedagogia e didática das atividades circenses. In: **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas-SP, v. 28, n. 2, p. 171-189, jan. 2007.

FERRAZ, L. O. Parâmetros Curriculares Nacionais: Reflexões e Críticas. In: **Motriz**, Rio Claro, v.7, n.1, p. 77-83, Jan./Jun.2001. Suplemento. Disponível em: <<http://cecemca.rc.unesp.br/ojs/index.php/motriz/issue/view/34>>. Acesso em 16 set. 2007.

_____. Educação física escolar: conhecimento e especificidade, a questão da pré-escola. In: **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, p.16-22, 1996. Suplemento 2.

FERRAZ, L. O.; MACEDO, L. Reflexões de professores sobre a Educação Física na Educação Infantil. In: **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 83-102, Jan./Jun. 2001. Disponível em: <<http://www.usp.br/eef/rpef/v15n12001/v15n1p83.pdf>>. Acesso em 16 set. 2007.

GALLARDO, P. J. et al. **Didática da Educação Física: a criança em movimento: jogo, prazer e transformação**. São Paulo: FDT, 1998.

GARAGNANI, G. M. L. **Creche e EMEI: Encontro ou confronto**. 2004. f. 171. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

GARANHANI, M. C.; MORO, L, V. A escolarização do corpo infantil: uma compreensão do discurso pedagógico a partir do século XVIII. In: **Educar**, Curitiba, n. 16, p. 109-119. 2000. Disponível em: <http://www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos_16/garanhani_moro.pdf>. Acesso em 27 out. 2007.

KOHAN, W. A infância escolarizada dos modernos. In: **Infância entre a educação e a filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

KUHLMANN JUNIOR, M. Educação infantil e currículo. In: FARIA, A.L.G., PALHARES, M.S., orgs. **Educação infantil pós LDB: rumos e desafios**. Campinas, Autores Associados/FE/UNICAMP, 1999. p. 51-65.

LINHALES, M. A. **Problemas da avaliação em Educação Física escolar: reflexões sobre a prática pedagógica**. Anais do V Seminário de Educação Física Escolar. São Paulo: EEF/USP, 1999.

MENDONÇA, H. R. (Coord.). Educação Infantil: uma história de conquistas. In **Salto para o Futuro**. Entrevista concedida em 06 abr. 2006. Disponível em: <www.tvebrasil.com.br/SALTO/entrevistas/livia_maria.htm>. Acesso em 23 out. 2007.

MENESES, J.G.C. **Estrutura e Funcionamento da Educação Básica**. São Paulo: Pioneira, 1998.

MISSASSI, S. S. M. **O cuidar e educar na educação infantil: memorial de formação**. 2006. f. 69. Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Faculdade de Educação, Programa Especial de Formação de Professores em Exercício da Região Metropolitana de Campinas (PROESF), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

NISTA-PICCOLO, V. L. Educação física escolar: uma abordagem cultural. In: PICCOLO, V.L.N., org. **Educação física escolar: ser...ou não ter?** Campinas, UNICAMP, 1993, p. 11-25.

PINTO, R. B. N. A Formação de professores para a Educação Infantil: desafios para a universidade. In: **Pensar a Prática**, Goiás, v. 4, p. 135-148, Jul./Jun. 2000-2001. Disponível em: <<http://revistas.ufg.br/index.php/fef/article/view/82/80>>. Acesso em 20 set. 2007.

RECIFE (PE). Secretaria da Educação. **Educação Infantil: ponte de cidadania**. Recife: Editora: Local, 2004.

RINALDI, I.; LARA, L.; OLIVEIR, A.; SILVA, R. Educação Física Escolar em Maringá: experiências de ensino-aprendizagem no cotidiano das aulas. In: **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas-SP, v. 28, n. 2, p. 69-83, jan. 2007.

ROCHA, E. C. **A pesquisa em Educação Infantil no Brasil: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma Pedagogia da Educação Infantil**. 1999. 187f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

SAYÃO, D. **Educação Física na pré-escola: da especialização disciplinar à possibilidade do trabalho pedagógico integrado**. 1996. f. 143. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1996.

_____. Educação física na educação infantil: riscos, conflitos e controvérsias. In: **Motrivivência**, v.11, n.13, p.221-38, 1999.

_____. A Construção de Identidades e papéis de gênero na infância: articulando temas para pensar o trabalho pedagógico da Educação Física Infantil. In: **Pensar a Prática**, Goiás, v. 5, p. 1-14, Jul./Jun. 2001-2002. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/fef/issue/view/48>> . Acesso em 16 set. 2007.

_____. Corpo e movimento: notas para problematizar algumas questões relacionadas à educação infantil e à Educação Física. In: **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas-SP, v. 23, n. 2, p. 55-68, jan. 2002.

SILVA, F. E.; PINHEIRO, M. do CM. A Educação Infantil como campo de conhecimento e suas possíveis interfaces com a Educação Física. In: **Pensar a Prática**, Goiás, v. 5, p. 39-57, Jul./Jun. 2001-2002. Disponível em:

<<http://revistas.ufg.br/index.php/feff/article/view/45/42> > . Acesso em 16 set. 2007.

SOARES, C.L.; TAFFAREL, C.N.Z.; VARJAL, E.; CASTELLANI FILHO, L.; ESCOBAR, M.O.; BRACHT, V. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo, Cortez, 1992.

THOMAS, J.; NELSON, J. **Métodos de Pesquisa em Atividade Física**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

VAGO, T. M. Intervenção e conhecimento na escola: por uma cultura escolar de Educação Física. In: GOELLNER, S. (Org.). **EF/Ciências do esporte: intervenção e conhecimento**. Florianópolis: CBCE, 1999.

_____. Início e fim do século XX: Maneiras de fazer educação física na escola. In: **Caderno CEDES**, Minas Gerais, v. 19, n. 48, p. 30-51, Ago/1999.

APÊNDICES



APÊNDICE I: Questionário para os formandos em Licenciatura do curso de Educação Física



Universidade Estadual de Campinas
Faculdade de Educação Física

QUESTIONÁRIO – Formandos em Licenciatura do curso de Educação Física

Este questionário foi desenvolvido para nos ajudar a obter um melhor conhecimento sobre sua prática profissional. Estamos realizando um estudo sobre papel do professor de educação física no ensino infantil. Pedimos para que o questionário seja respondido individualmente, lembrando que suas respostas são confidenciais. Contamos com a sua colaboração para que possamos compreender melhor a atuação dos educadores físicos nesses espaços.

Utilize o verso para completar suas respostas caso o espaço previamente destinado a elas seja insuficiente.

Agradecemos a sua colaboração

I) Informações pessoais

- Idade:

- Sexo: F() M ()

II) Dados profissionais

- Formação:

- Tempo de experiência profissional:

- Trabalhos anteriores:

- Cursos realizados área (Educação Física):

III) Você acredita que o professor de educação física desempenhe um papel importante no Ensino Infantil? Por quê?

IV) Você acredita que teve uma boa base para atuar nesta fase do ensino em sua graduação?

V) Já teve ou tem alguma experiência nesta área (educação infantil)? Caso sim, qual (is)?

VI) Quais seriam seus principais objetivos como professor de educação física em suas aulas no ensino infantil?

VII) Quais seriam os conteúdos de sua aula?

VIII) Em relação à pergunta anterior, cite algumas maneiras de trabalhar os conteúdos citados.

IX) Com que frequência você acredita que as aulas de educação física escolar no ensino infantil devam acontecer?

X) Você acredita que vá encontrar alguma dificuldade quando começar a trabalhar com a educação física infantil? Caso sim, qual(is)?

XI) Qual seria o critério para avaliar seus alunos?

XII) Em que você se basearia para montar o programa de aula para os alunos do ensino infantil?

XIII) Você tem interesse em trabalhar com o ensino infantil?

XIV) Atribua uma nota, numa escala de 0 a 10, à importância da educação física na formação do seu aluno. Justifique.

APÊNDICE II: Questionário para as Pedagogas



UNICAMP

Universidade Estadual de Campinas
Faculdade de Educação Física

QUESTIONÁRIO – Pedagogas

Este questionário foi desenvolvido para nos ajudar a obter um melhor conhecimento sobre sua prática profissional. Estamos realizando um estudo sobre papel do professor de educação física no ensino infantil. Pedimos para que o questionário seja respondido individualmente, lembrando que suas respostas são confidenciais. Contamos com a sua colaboração para que possamos compreender melhor a atuação dos educadores físicos nesses espaços.

Utilize o verso para completar suas respostas caso o espaço previamente destinado a elas seja insuficiente.

Agradecemos a sua colaboração

I) Informações pessoais

- Idade:

- Sexo: F() M ()

II) Dados profissionais

- Formação:

- Tempo de experiência profissional nesta instituição:

- Trabalhos anteriores:

- Cursos realizados na área:

III) Você acredita que o professor de educação física desempenhe um papel importante no Ensino Infantil? Por quê?

IV) Quais são seus principais objetivos em suas aulas em que há prática de atividades físicas?

V) Quais são os conteúdos de sua aula?

VI) Em relação à pergunta anterior, cite algumas maneiras de trabalhar os conteúdos citados.

VII) Com que frequência você acredita que as aulas que envolvam a prática de atividades físicas devam acontecer no ensino infantil?

VIII) Sente alguma dificuldade para ministrar as atividades físicas? Caso sim, qual(is)?

IX) Qual seria o critério para avaliar seus alunos nestas aulas em que há prática de atividades físicas?

X) Em que você se baseia para montar o programa de atividades físicas para seus alunos?

XI) Atribua uma nota, numa escala de 0 a 10, à importância da educação física na formação do seu aluno. Justifique.

APÊNDICE III: Declaração de consentimento livre e esclarecido para os formandos em Educação Física

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado Estudante

Meu nome é Karina, sou estudante da graduação de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas e estou realizando minha monografia, cujo título é “A importância do profissional de Educação Física nas escolas municipais de Educação Infantil”, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Elaine Prodócimo.

Contamos com a sua participação no presente estudo, cujo objetivo é analisar o papel do profissional de educação física no ensino infantil do ponto de vista de professores(as) da rede pública municipal de Campinas, bem como de formandos de licenciatura do curso de Educação Física para contribuirmos com as discussões sobre a atuação dos educadores físicos nesses espaços.

A coleta de dados envolve o preenchimento de um questionário, sendo que este não oferece nenhum risco a integridade física ou moral do participante. A pesquisa não oferecerá riscos ou despesas aos participantes.

Vale a pena ressaltar que sua cooperação é voluntária e sigilosa, sendo os dados utilizados exclusivamente para fins de pesquisa e sendo permitida a retirada do consentimento a qualquer momento da pesquisa sem punição ou prejuízo ao participante. Qualquer dúvida poderá ser esclarecida via e-mail ou telefone.

Agradecemos sua colaboração.

Karina Gytoku (Acadêmica)
 Prof.^a Dr.^a Elaine Prodócimo (Orientadora)
 Faculdade de Educação Física
 Universidade Estadual de Campinas
 E-mail: karinagtk@yahoo.com.br
 Tel: (11) 9976 3242

Conhecendo os objetivos da pesquisa “A importância do profissional de Educação Física nas escolas municipais de Educação Infantil”, concordo em participar do estudo, ciente que a pesquisa não oferece nenhum risco a minha integridade física e mental, como também, que me é permitido retirar meu consentimento em qualquer momento, excluindo minhas informações do conjunto de dados.

Campinas, ____ de _____ de _____.

 Nome e RG

 Assinatura

APÊNDICE IV: Declaração de consentimento livre e esclarecido para as Pedagogas.**DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Prezada Professora

Meu nome é Karina, sou estudante da graduação de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas e estou realizando minha monografia, cujo título é “A importância do profissional de Educação Física nas escolas municipais de Educação Infantil”, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Elaine Prodócimo.

Contamos com a sua participação no presente estudo, cujo objetivo é analisar o papel do profissional de educação física no ensino infantil do ponto de vista de professores(as) da rede pública municipal de Campinas, bem como de formandos de licenciatura do curso de Educação Física para contribuirmos com as discussões sobre a atuação dos educadores físicos nesses espaços.

A coleta de dados envolve o preenchimento de um questionário, sendo que este não oferece nenhum risco a integridade física ou moral do participante. A pesquisa não oferecerá riscos ou despesas aos participantes.

Vale a pena ressaltar que sua cooperação é voluntária e sigilosa, sendo os dados utilizados exclusivamente para fins de pesquisa e sendo permitida a retirada do consentimento a qualquer momento da pesquisa sem punição ou prejuízo ao participante. Qualquer dúvida poderá ser esclarecida via e-mail ou telefone.

Agradecemos sua colaboração.

Karina Gytoku (Acadêmica)
 Prof.^a Dr.^a Elaine Prodócimo (Orientadora)
 Faculdade de Educação Física
 Universidade Estadual de Campinas
 E-mail: karinagtk@yahoo.com.br
 Tel: (11) 9976 3242

Conhecendo os objetivos da pesquisa “A importância do profissional de Educação Física nas escolas municipais de Educação Infantil”, concordo em participar do estudo, ciente que a pesquisa não oferece nenhum risco a minha integridade física e mental, como também, que me é permitido retirar meu consentimento em qualquer momento, excluindo minhas informações do conjunto de dados.

Campinas, ____ de _____ de _____.

 Nome e RG

 Assinatura

APÊNDICE V: Autorização para realização da pesquisa para as diretoras das EMElS.**AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA**

Ilma Sr.^a Diretora

Meu nome é Karina, sou estudante da graduação de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas e estou realizando minha monografia, cujo título é “A importância do profissional de Educação Física nas escolas municipais de Educação Infantil”, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Elaine Prodócimo.

Venho, por meio desta, solicitar autorização para realizar uma pesquisa com as professoras dessa instituição. O objetivo da pesquisa é analisar o papel do professor de educação física no ensino infantil do ponto de vista de professoras da rede pública municipal de Campinas, bem como de formandos de licenciatura do curso de Educação Física para contribuirmos com as discussões sobre a atuação dos educadores físicos nesses espaços. A coleta de dados envolve o preenchimento de um questionário, sendo que este não oferece nenhum risco a integridade física ou moral do participante. A pesquisa não oferecerá riscos ou despesas aos participantes e à instituição.

Vale a pena ressaltar que sua cooperação é voluntária e sigilosa, sendo os dados utilizados exclusivamente para fins de pesquisa e sendo permitida a retirada do consentimento a qualquer momento da pesquisa sem punição ou prejuízo ao participante e à instituição. Qualquer dúvida poderá ser esclarecida via e-mail ou telefone.

Certa da sua compreensão em relação à importância da referida pesquisa para melhor subsidiar a prática de ensino, desde já agradeço.

Karina Gytoku (Acadêmica)
 Prof.^a Dr.^a Elaine Prodócimo (Orientadora)
 Faculdade de Educação Física
 Universidade Estadual de Campinas
 E-mail: karinagtk@yahoo.com.br
 Tel: (11) 9976 3242

Conhecendo os objetivos da pesquisa “A importância do profissional de Educação Física nas escolas municipais de Educação Infantil”, concordo em participar do estudo, ciente que a pesquisa não oferece nenhum risco a minha integridade física e mental e à instituição, como também, que me é permitido retirar meu consentimento em qualquer momento.

Campinas, ____ de _____ de _____.

 Nome e RG

 Assinatura